



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**COSTRUIRE PONTI INCLUSIVI CON  
L'IMMAGINAZIONE:  
UNO STUDIO PILOTA PER PROMUOVERE LA  
SOSTENIBILITÀ SOCIALE**

Relatore

Lea Ferrari

Correlatore

Marnie Campagnaro

Laureanda

Alice Polato

Matricola: 1196669

Anno Accademico: 2023/2024

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	4
<b>CAPITOLO 1</b>	7
<b>Riflessi Migratori: La Scuola nel Contesto Globale della Migrazione</b>	7
1.1. Globalizzazione e implicazioni dei Megatrends nel XXI secolo	9
1.2. Un'analisi pluridimensionale della migrazione umana	14
1.3. Bambini migranti: un percorso verso l'educazione interculturale	26
<b>CAPITOLO 2</b>	34
<b>Favorire l'Inclusione attraverso il Contatto</b>	34
2.1. L'Essere con l'Altro	36
2.2. Le barriere all'inclusione	40
2.3. La Teoria del Contatto nella riduzione dei pregiudizi	44
2.4. Evoluzione e prospettive della Teoria del Contatto Intergruppo	46
2.5. Dal contatto diretto al contatto immaginato	53
<b>CAPITOLO 3</b>	58
<b>Green Dialogues: dalle Pagine alla Sostenibilità attraverso il Dialogo</b>	58
3.1. Un nuovo scenario per l'educazione	58
3.2. La ricerca e il progetto Green Dialogues	62
3.3. Obiettivo e ipotesi di ricerca	65
3.4. Analisi del contesto	67
3.4.1 Il contesto	67
3.4.2 La scuola	70
3.4.3 La classe	76
3.5. Il piano di ricerca	77
3.6. Il metodo	81
3.6.1 I partecipanti	81
3.6.2 Il programma: "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione"	82
3.6.2.1 Struttura dell'azione didattica: il programma	83
3.6.2.2 Definizione degli obiettivi del programma	84
i) Ecocriticismo: un ponte tra la letteratura e il dialogo	84
ii) Integrazione delle competenze sostenibili nel curriculum scolastico	90
iii) Pianificazione didattica orientata al raggiungimento degli obiettivi	91
3.6.2.3 Riferimenti pedagogici	93
i) Approcci pedagogici e teorici per lo sviluppo del pensiero critico	93
ii) Normative, teorie e pratiche didattiche inclusive	97
iii) Prospettive trifocali nella valutazione per l'apprendimento	99
3.6.2.4 Strategie di insegnamento	103
i) Il Talkwall (Goga & Pujol-Valls, 2020)	104
ii) La discussione guidata	107
3.6.2.5 Definizione del corpus	109
i) Identificazione	110

ii) Analisi	112
iii) Selezione	117
Migrando	119
My Beautiful Birds	126
Fifa Nera, Fifa Blu	134
Migrants	141
3.6.2.6 Struttura generale di ogni sessione di lavoro	147
3.7. Gli strumenti	150
3.7.1 Strumenti di osservazione	151
3.7.2 Diario di bordo	151
3.7.3 Questionari	154
Dati anagrafici	155
Questionario CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986)	155
Questionari Green Dialogues	158
Scheda sul Contatto Immaginato	159
3.7.4 Altri strumenti di valutazione	159
3.8 Analisi dei dati e risultati	163
3.9 Discussione dei dati e considerazioni finali	173
3.9.1 Discussione dei dati raccolti	173
3.9.2 Limiti del lavoro e sviluppi futuri	178
3.9.3 Conclusioni	179
<b>Riferimenti</b>	181
<b>Appendice</b>	191
Allegato 1 - UdA Contatto Immaginato	191
Allegato 2 - Esempio UdA Green Dialogues	195
Allegato 3 - Elenco libri esaminati	198
Allegato 4 - QUESTIONARIO PRONTI PARTENZA VIA	200
Allegato 5 - GREEN DIALOGUES FINALE	202
Allegato 6 - Contatto Immaginato	203
Allegato 7 - Rubrica Valutativa	205

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro si sviluppa all'interno del progetto "Green Dialogues", promosso dalle professoresse Marnie Campagnaro e Lea Ferrari, in collaborazione con la Western Norway University of Applied Sciences di Bergen e l'Universitat Internacional de Catalunya a Barcellona, dove ho avuto l'opportunità di condurre la mia ricerca.

Il progetto "Green Dialogues" si propone di affrontare una serie di azioni e attività basate su prospettive teoriche e metodologiche innovative nell'insegnamento della letteratura per l'infanzia, collegate ai 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) delle Nazioni Unite.

Le motivazioni che mi hanno spinto a intraprendere questo percorso derivano dall'opportunità di specializzarmi nei processi di insegnamento ed apprendimento basate sulla letteratura ambientale, utilizzando pratiche didattiche dialogiche con una forte enfasi sull'inclusione e la sostenibilità. Questo approccio mi ha permesso di acquisire conoscenze circa l'enorme potenziale della *visual literacy* da una prospettiva innovativa, poiché non solo stimola il pensiero profondo e l'intelligenza emotiva, ma favorisce anche l'immaginazione, la crescita personale, lo sviluppo delle competenze sociali e l'intelligenza etica, una delle cinque intelligenze fondamentali e necessarie affinché l'umanità possa svilupparsi in futuro (Benetton, 2022). Uno degli aspetti fondamentali del mio percorso si riscontra nella sostenibilità, intesa come la creazione di un ambiente in cui ogni bambino è riconosciuto e valorizzato. Inoltre, l'innovazione del progetto "Green Dialogues" è stata una fonte di grande ispirazione, poiché rappresenta un passo coraggioso e necessario per il futuro dell'educazione, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

Nel primo capitolo, verranno esplorati gli effetti della globalizzazione e dei movimenti migratori, come evidenziato dal World Report della World Bank Data. La crescente interconnessione globale ha reso la sensibilizzazione interculturale una necessità cruciale per affrontare le sfide di una società diversificata. Attraverso l'analisi dei contributi della Commissione Europea, dei dati dell'UNICEF e delle Nazioni Unite, si approfondiranno le dinamiche



demografiche e sociali, con particolare attenzione al ruolo dei bambini con vissuto di migrazione. Questo capitolo si propone di fornire una panoramica sulle sfide e le opportunità nel contesto educativo multiculturale.

Il secondo capitolo esplora le radici filosofiche e psicologiche dell'inclusione. Partendo dalle riflessioni di Waldenfels (2011), si esamineranno le nozioni di estraneità e migrazione. La psicologia sociale fornirà ulteriori spunti attraverso teorie come quelle di Arcuri e Cadinu (2011) e la teoria del contatto intergruppo di Allport (1954), successivamente sviluppata da Pettigrew e Tropp (2011). Questo capitolo stabilirà le basi teoriche per comprendere come il mio studio pilota si integri in questo contesto.

Il terzo capitolo presenterà lo studio, condotto su un gruppo di 29 bambini e bambine di età compresa tra gli 8 e i 9 anni residenti nella provincia di Barcellona, delineando le relative ipotesi e la metodologia.

Nello specifico, la ricerca si poneva come obiettivo generale quello di indagare se fosse possibile che un progetto basato sul dialogo ecocritico attraverso albi illustrati potesse migliorare il paradigma del contatto immaginato favorendo così l'inclusione sociale.

Attraverso la presentazione dei risultati emersi dall'analisi dei dati si discuteranno le differenze quantitative e qualitative tra il gruppo "Green Dialogues" e il gruppo "Contatto Immaginato", evidenziando i miglioramenti nelle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali.

L'ultima parte sarà dedicata alla discussione dei risultati ottenuti, analizzando i limiti dello studio e proponendo spunti per future ricerche. Verrà sottolineata l'efficacia del contatto immaginato nel sostenere il coinvolgimento attivo dei bambini attraverso l'utilizzo dell'immaginazione, come comprovato in letteratura dalle ricerche condotte da Vezzali e collaboratori (2012). A questo si aggiungerà l'importanza del dialogo ecocritico nell'educazione, supportata dalle ricerche di Campagnaro, Goga, Graell-Martin e Pujol Valls (2020, 2021, 2022) che si basano sulla definizione di ecocritica di Gaard (2009) e del dialogo di Alexander (2020).

Il programma "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione" rappresenta in tal modo un ponte.

È un ponte tra discipline diverse che collega la psicologia sociale alla pedagogia dell' ecocritica e della letteratura per l'infanzia.

È un ponte che connette la realtà globale con l'immaginazione, intreccia prospettive che si arricchiscono reciprocamente e unisce i nostri pensieri alle parole espresse.

È, in definitiva, un ponte verso l'inclusione.

## CAPITOLO 1

### *Riflessi Migratori: La Scuola nel Contesto Globale della Migrazione*

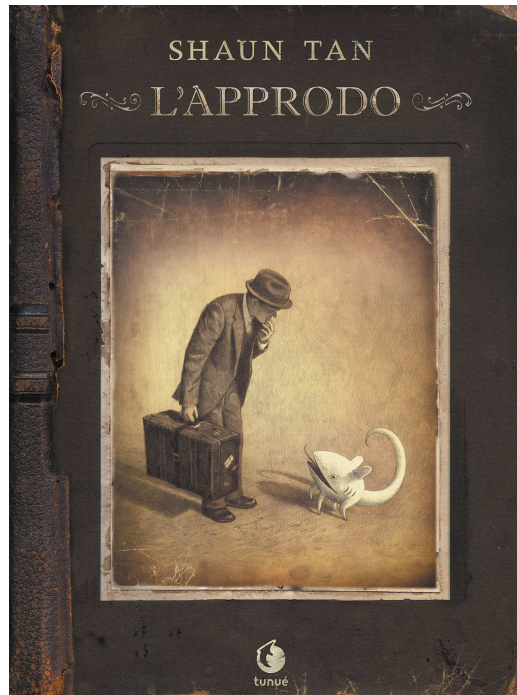


Figura 1.1 Copertina di Tan S., *L'Approdo*, 2016, Tunuè<sup>1</sup>.

*L'Approdo* di Shaun Tan (Fig. 1.1) si configura come un'importante esemplificazione del tema delle migrazioni perché, attraverso le sue illustrazioni, riesce a comunicare in modo potente e universale l'esperienza dei migranti e le sfide della globalizzazione. Le illustrazioni di Tan mostrano in modo evocativo le difficoltà affrontate da chi migra, come la minaccia dell'oppressione rappresentata da creature surreali, che simboleggiano gli ostacoli e le paure incontrate lungo il cammino.

Inoltre, la presenza di un mondo parallelo rappresentato attraverso creature strane e simpatiche suggerisce una dimensione emotiva e simbolica della migrazione. Questo mondo alternativo funge da rifugio emotivo per chi sta migrando, offrendo loro una sensazione di appartenenza e compagnia in un ambiente altrimenti ostile e alieno.

---

<sup>1</sup> Recuperato da: <https://testefiorite.it/2022/06/lapprodo/>

Infine, le prime e ultime pagine del libro, che ritraggono volti di persone provenienti da diverse etnie, mettono in luce la dimensione universale delle migrazioni come parte essenziale della storia umana. Questo sottolinea l'importanza di affrontare il tema delle migrazioni in un contesto ancora più ampio, ossia quello della globalizzazione.



Figura 1.2 Illustrazione di Tan S., *L'Approdo*, 2016, Tunuè.

Di fatto, la crescente globalizzazione ha reso il mondo più interconnesso che mai, con i movimenti migratori che si configurano come uno dei fenomeni più rilevanti di questo scenario globale, come testimoniato nel World Report della World Bank Data. In questo contesto, la sensibilizzazione interculturale risulta uno strumento cruciale per affrontare le sfide di una società sempre più diversificata. Nel presente capitolo, esploreremo il riflesso di tale diversità nelle istituzioni educative, focalizzandoci sulle dinamiche intercorrenti tra la globalizzazione, i movimenti migratori e le riflessioni pedagogiche elaborate all'interno di un contesto scolastico multiculturale.

Attraverso l'analisi di contributi innovativi da parte della Commissione Europea, esploreremo i quattordici trend più rilevanti a livello europeo e analizzeremo le trasformazioni demografiche e sociali, approfondendo gli impatti connessi a tali tendenze.

Successivamente, attraverso la lente dei numeri forniti dal Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (UNICEF) e dai dati DESA delle Nazioni Unite, rifletteremo sulla natura del fenomeno migratorio, evidenziando il ruolo cruciale giocato dai bambini e dai giovani.

Secondo i dati forniti dall'International Data Alliance for Children on the Move (IDAC), si stima che nel 2023 ci siano circa 35,5 milioni di bambini migranti, numero senza precedenti che sottolinea l'urgenza di risposte coordinate a livello internazionale.

Inoltre, attraverso interviste, rapporti recenti e riflessioni di esperti nel campo, esploreremo le sfide, le prospettive e le trasformazioni del sistema educativo alla luce della diversità culturale. Questo capitolo, si configura come il preludio per un'analisi sul ruolo degli studenti in questo quadro, esplorando come reagiscono alle dinamiche interculturali e analizzando stereotipi e pregiudizi presenti nei loro pensieri.

### **1.1. Globalizzazione e implicazioni dei Megatrends nel XXI secolo**

Il fenomeno della globalizzazione, con le sue molteplici sfaccettature, emerge come un elemento ineludibile del nostro tempo, in cui i movimenti migratori si configurano come una componente cruciale di questo panorama in evoluzione.

Dalla trattazione che elabora Gallino (2000), si delineano alcuni elementi che possono aiutarci a comprendere tale fenomeno. Il sociologo definisce la globalizzazione come una produzione di globalità, coinvolgendo attori tra i quali Stati, organizzazioni internazionali e gruppi economici multinazionali, tutti impegnati nella diffusione su scala globale dell'economia di mercato e dei relativi modelli. Per comprendere appieno questa definizione, è utile esplorare il concetto di "globalità" stesso. In questo contesto, il termine "globalità" rappresenta un'idea di connettività e interdipendenza su scala globale che abbraccia aspetti economici, culturali, sociali e politici (Gallino, 2000).

Eriksen (2014), ha dimostrato come, negli anni '80, diversi fattori hanno concorso al processo di globalizzazione. In primo luogo, gli avanzamenti tecnologici nelle comunicazioni e nell'informazione hanno drasticamente ridotto le distanze, facilitando una comunicazione più veloce e ampia tra nazioni

geograficamente lontane. Questo ha aperto la strada a un flusso rapido di informazioni, idee e capitali su scala globale, contribuendo a definire i contorni di un mondo sempre più interconnesso. Parallelamente, molte nazioni hanno adottato politiche economiche più aperte, abbandonando restrizioni al commercio internazionale e agli investimenti. Questa liberalizzazione economica ha agevolato la circolazione di beni, servizi e capitali su scala mondiale, sostenendo il processo di globalizzazione. Il contesto politico degli anni '80 è stato altrettanto determinante, dal momento che la fine della Guerra Fredda ha abbassato le tensioni ideologiche tra i blocchi occidentale e orientale, aprendo la strada a una maggiore cooperazione e scambio tra le diverse regioni del mondo. Questo nuovo scenario politico ha favorito l'espansione di relazioni commerciali e la formazione di alleanze internazionali. L'emergere di organizzazioni internazionali, come l'Organizzazione Mondiale del Commercio (OMC), ha svolto un ruolo chiave nella definizione di regole e norme per agevolare il commercio internazionale, contribuendo così a consolidare il processo di globalizzazione.

Per intendere integralmente le conseguenze di questo fenomeno su scala mondiale, si fa riferimento ai "megatrends", un termine coniato in quest'epoca di connessioni da John Naisbitt (1982) riferendosi ai processi di cambiamento su scala globale che si manifestano nel lungo periodo e agiscono come uno specchio delle conseguenze di questa globalizzazione. La Commissione Europea, attraverso il Competence Centre on Foresight, ha sviluppato un pacchetto di documenti e strumenti, come il Megatrends Implications Assessment Tool, per esaminare i quattordici temi più rilevanti su scala europea. Questo approccio mira a fornire un quadro esaustivo per supportare i policy maker nella comprensione degli impatti potenziali e nella definizione di strategie lungimiranti verso un'Europa verde, digitale e più equa, rafforzando la propria preparazione e l'elaborazione di politiche preventive basate su dati concreti (Commissione Europea, 2024).

Di particolare rilevanza per questo lavoro è il tredicesimo punto, il quale enfatizza l'incremento dell'importanza della migrazione, evidenziando una connessione cruciale tra la globalizzazione e la dinamica migratoria. Come si

desume dalla trattazione di questo punto, la globalizzazione ha aperto nuove opportunità economiche, ma al tempo stesso ha anche intensificato le disuguaglianze tra le nazioni, spingendo individui a cercare condizioni di vita più favorevoli in regioni più sviluppate. L'aumento della mobilità umana è riflesso nelle statistiche sulla migrazione, evidenziando un costante incremento nel numero di persone che vivono al di fuori del loro paese di nascita.

Più specificatamente, dall'analisi dei punti chiave che delineano la globalizzazione esposti da Eriksen (2014), emerge che il crescente accesso all'informazione e alle nuove tecnologie, soprattutto all'inizio degli anni '90, ha aperto varchi di opportunità e aspettative inedite per individui appartenenti a diverse realtà geografiche e culturali. In questa nuova era interconnessa, la mappa del mondo è stata ridefinita non solo in termini di confini geografici, ma anche attraverso il costante movimento di persone spinte da aspirazioni, opportunità e sfide globali.

Similmente, le disuguaglianze economiche tra le nazioni si sono accentuate, creando un differenziale di benessere che ha catalizzato il movimento umano. Le ricerche di economisti evidenziano come l'espansione dell'economia di mercato su scala globale abbia contribuito a creare disparità, spingendo individui a cercare condizioni di vita più favorevoli in regioni prospere (Eriksen, 2014).

Uno studio recente che ha approfondito questa tematica ed ha fornito un'interpretazione innovativa delle conseguenze di questo fenomeno ci viene presentato da Milanovic (2017) attraverso la creazione di un grafico noto a tutti gli studiosi dell'ambito socio-economico come la "curva dell'elefante". Questo modello rappresenta un quadro visivo delle disuguaglianze globali emerse durante il periodo di globalizzazione tra il 1988 e il 2008 e rappresenta una chiave di lettura della società odierna.

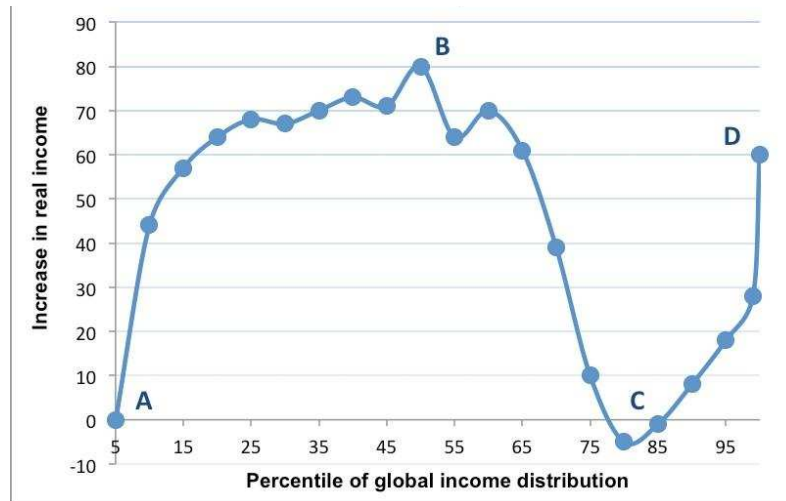


Figura 1.3 Variazione del reddito reale tra il 1988 e il 2008 a vari percentili della distribuzione globale del reddito (calcolata in dollari internazionali del 2005)

Fonte: Milanovic, B. (2008). Global Income Inequality by the Numbers: in History and Now. Banco Mondiale. Recuperato da [www.openknowledge.worldbank.org](http://www.openknowledge.worldbank.org)

Nella rappresentazione della popolazione mondiale presentata nella figura 1.3, sono individuabili diverse fasce di reddito che mettono in luce sia chi trae beneficio dal processo economico sia chi ne subisce le conseguenze.

Le dinamiche della globalizzazione delineano quattro principali fasce di distribuzione dei redditi. La prima fascia, nota come "Elite globale in espansione" (D), rappresenta i gruppi più abbienti della società, con un incremento del reddito che va dal trenta al sessanta per cento. Segue la fascia "Incremento dei redditi nelle economie emergenti" (B), che testimonia una significativa crescita economica, soprattutto nei Paesi asiatici come la Cina, con variazioni del reddito comprese tra il 40% e l'80%. La terza fascia, indicata come "Declino della classe media a livello globale" (C), evidenzia una crescita del reddito inferiore al 10%. Infine, la fascia "Indigenti, esclusi dal progresso" (A) comprende coloro il cui reddito rimane stagnante, senza alcun aumento.

Questo schema riflette il complesso panorama della globalizzazione, evidenziando la crescita economica delle economie emergenti, il consolidamento delle élite globali e le sfide che la classe media occidentale affronta. L'ingresso dei paesi asiatici in via di sviluppo nei mercati globali ha contribuito a ridurre le disuguaglianze a livello mondiale, anche se in molti di essi ciò ha portato a disuguaglianze interne, con una distribuzione del reddito



spesso disuguale. Mentre a livello globale si assiste a una diminuzione delle disuguaglianze, a livello nazionale alcune economie mostrano un aumento delle disparità interne, con benefici non sempre equamente distribuiti tra tutti i segmenti della società.

Parallelamente, l'interconnessione culturale ha creato uno scenario in cui le influenze globali si intrecciano con le identità locali, dando vita a un mosaico culturale unico. Ci sono contributi rilevanti in tempi recenti che riprendono gli studi di Appadurai (2012), i quali suggeriscono come questa fusione di culture possa alimentare il desiderio degli individui di cercare luoghi in cui possano preservare la propria identità in un contesto in evoluzione.

L'antropologo culturale, infatti, ha sostenuto che la globalizzazione non si limita solo al movimento fisico di persone e merci, ma coinvolge anche il flusso di idee, immagini e culture. Nella sua opera influente intitolata "Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione" (2001) si introduce il concetto di "paesaggi culturali" e di "etnoscares". Il termine "paesaggi culturali" si riferisce alle rappresentazioni visive e simboliche di culture differenti che si intrecciano e interagiscono nel contesto globale. In altre parole, sono le varie manifestazioni visive delle diverse culture che si fondono e si mescolano attraverso il processo di globalizzazione. Questi paesaggi culturali comprendono elementi come tradizioni, valori, simboli e modi di vita che si trasferiscono attraverso confini geografici.

Il concetto di "etnoscares" si collega direttamente alla dinamica dei paesaggi culturali. Si riferisce alle rappresentazioni in movimento delle persone, alle loro migrazioni e agli scambi culturali che avvengono su scala globale. Gli etnoscares riflettono la mobilità delle persone, le loro esperienze migratorie e le influenze culturali che portano con sé. In questo contesto, la globalizzazione porta a una mescolanza di culture, creando una sorta di "mash-up" culturale, in cui le tradizioni locali si intrecciano con influenze globali.

Citare questi concetti in un discorso sulla globalizzazione è significativo poiché sottolinea il fatto che questa produzione di globalità non è solo un fenomeno economico o geografico, ma un processo complesso che coinvolge la diffusione e l'interazione delle culture. La riflessione di Appadurai risulta particolarmente

attuale poiché argomenta come questa fusione culturale possa generare un desiderio tra gli individui di cercare luoghi in cui possano preservare la propria identità in un mondo in rapida evoluzione, cercando una sorta di stabilità e continuità nelle proprie radici culturali.

Infine, il contesto normativo caratterizzato da politiche globali e gli accordi internazionali, ha un impatto diretto sulla gestione di questo movimento umano. Gli accordi internazionali delineano regolamentazioni che influenzano la facilitazione o la restrizione del movimento attraverso confini nazionali.

Come emerge da questa analisi, la globalizzazione ha innescato un flusso umano senza precedenti, un intricato balletto di individui che si muovono agilmente tra le reti invisibili e plasmano il futuro di un mondo sempre più integrato. Questo flusso costante di persone è il risultato di una rete intricata di forze economiche, sociali, culturali e ambientali, delineando la globalizzazione come una forza motrice del dinamismo umano nel XXI secolo, che, a sua volta, contribuisce a perpetuare il ciclo globalizzante.

## **1.2. Un'analisi pluridimensionale della migrazione umana**

“La mobilità umana è riuscita a superare i luoghi più impervi e i passaggi più difficili; si trascinarono dietro i figli, le mogli, i genitori carichi d'anni. [...] Certe genti, mentre navigavano verso l'ignoto, furono inghiottite dal mare, altre si stabilirono nei luoghi dove li bloccò la mancanza di provviste. E non tutti ebbero lo stesso motivo per lasciare la patria e cercarsene un'altra; alcuni, sfuggiti alle armi nemiche dopo la distruzione della loro città, si riversarono in terre straniere; altri furono cacciati dalle guerre civili, altri ancora dall'eccesso di popolazione, chi da un'epidemia o dal ripetersi di terremoti o da qualche catastrofe prodotta da una natura ostile; vi fu chi, infine, rincorse il miraggio di territori decantati come particolarmente fertili. Diverse sono dunque le ragioni che spingono a emigrare; nessuno comunque - è chiaro - resta fermo nel luogo di origine. Il peregrinare del genere umano è incessante: ogni giorno qualcosa cambia in questo vasto mondo: si fondano nuove città, sorgono nuove nazioni che cancellano o incorporano le precedenti”.

(Seneca A. L., 41 d.C.)

Nel 41 d.C., Seneca, durante il suo esilio in Corsica per volere dell'imperatore Claudio, elaborò una prospettiva consolatoria per la madre Elvia, affrontando l'idea dell'esilio come un semplice spostamento geografico. L'analisi di Seneca comprendeva esempi storici, come i Cartaginesi in Spagna e i Galli in Grecia,

per dimostrare che la migrazione è un fenomeno intrinseco e costante nell'esperienza umana. Questa prospettiva si allineava alla dottrina stoica, sottolineando che la sede naturale dell'uomo è il mondo intero, piuttosto che una località specifica come una città o una nazione, inserendosi in una visione più ampia della natura umana e incoraggia a considerare la migrazione non solo come un evento contingente.

Nel contesto attuale, queste antiche parole di Seneca diventano un fondamento per l'approccio adottato nella lettura contemporanea del tema della migrazione. A livello globale, la migrazione è una sfida per lo sviluppo: circa 184 milioni di persone, il 2,3% della popolazione mondiale, vivono al di fuori del loro paese di nazionalità (ANSA, 2023). Esplorando il panorama delle migrazioni internazionali, è evidente come questo fenomeno si sia notevolmente evoluto nel corso degli ultimi anni. Il World Report 2024 dello Human Rights Watch fornisce uno sguardo approfondito su alcuni sviluppi significativi che riflettono le dinamiche complesse e in continua evoluzione dei movimenti umani che attraversano le frontiere nazionali. In particolare, nei dibattiti sulla migrazione, l'analisi di dati numerici gioca spesso un ruolo centrale ma, nell'esplorare questo fenomeno complesso, è essenziale affiancare un approccio centrato sulle persone, dal momento che, come affermato nel Rapporto sullo Sviluppo Mondiale, "la migrazione riguarda le persone, coloro che attraversano i confini, quelli che rimangono dietro e coloro che li accolgono" ("The Match and Motive Matrix", 2023, p.2). Questo cambio di prospettiva abbandona la mera attenzione quantitativa numerica del fenomeno ed abbraccia una visione in cui migranti e i rifugiati sono uomini e donne che affrontano scelte spesso difficili e meritano un trattamento giusto e dignitoso, individui con identità, competenze, culture e preferenze uniche.

Relativamente alla definizione di "migrante", è interessante notare come possa variare a seconda dei contesti legali, amministrativi, di ricerca e statistici. Più specificatamente, analizzando i contributi annuali di agenzie governative che si occupano di questo flusso, come l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) e l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR), oltre a organizzazioni internazionali come l'Organizzazione Mondiale

della Sanità (OMS) e la Banca Mondiale, possiamo notare come questo termine risulti un concetto estremamente complesso e sfaccettato da delineare, riflettendo la comprensione comune di chi si sposta dal proprio luogo di residenza abituale, temporalmente o permanentemente, sia all'interno di un Paese che attraverso confini internazionali, per diverse ragioni. L'approccio residualista, in contrasto, non considera nella categoria di "migranti" coloro che si spostano a causa di guerre o persecuzioni. Tale esclusione è motivata dal riconoscimento della natura coattiva e non volontaria di tali spostamenti, che si distinguono dai movimenti motivati da ragioni economiche o personali (Carling, 2019).

Ad ogni modo, nella nostra trattazione e successiva ricerca, faremo riferimento al Glossario sulla Migrazione (IOM, 2019), il quale sottolinea che, a livello internazionale, non esiste una definizione universalmente accettata di "migrante". L'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni “adotta un approccio inclusivista, considerando questa espressione come un termine ombrello che riflette la comprensione comune di una persona che si sposta dal proprio luogo di residenza abituale, sia all'interno di un paese che attraverso un confine internazionale, temporaneamente o permanentemente, e per diverse ragioni” (p.132).

Year	Number of international migrants	Migrants as a % of the world's population
1970	84 460 125	2.3
1975	90 368 010	2.2
1980	101 983 149	2.3
1985	113 206 691	2.3
1990	152 986 157	2.9
1995	161 289 976	2.8
2000	173 230 585	2.8
2005	191 446 828	2.9
2010	220 983 187	3.2
2015	247 958 644	3.4
2020	280 598 105	3.6

Figura 1.4 Situazione migratoria dal 1970 al 2020

Fonte: ONU DESA, 2008; ONU DESA, 2021a. Recuperato da: [www.iom.int](http://www.iom.int)

Nota: Il numero di entità (come Stati, territori e regioni amministrative) per cui sono stati resi disponibili dati nel Bilancio dei migranti internazionali 2020 era di 232. Nel 1970, il numero di entità era di 135.

Dal grafico sopra riportato (Fig. 1.4), il quale analizza la situazione migratoria dal 1970 al 2020, si nota come nei report ufficiali venga utilizzata la terminologia

“international migrant”. La scelta di questo termine, definito dal Dipartimento degli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite (UN DESA), si riferisce a chi cambia il proprio paese di residenza abituale, escludendo gli spostamenti per vacanza, visite a parenti e amici, affari, trattamenti medici o pellegrinaggi religiosi. Attualmente, secondo le Raccomandazioni delle Nazioni Unite sulle Statistiche della Migrazione Internazionale, il termine "migrante internazionale" è assegnato a chi ha modificato la sua residenza da un paese all'altro e sottolinea una distinzione tra "migranti a breve termine", "coloro che hanno cambiato paese di residenza per almeno tre mesi ma meno di un anno", e "migranti a lungo termine," che hanno effettuato tale spostamento per almeno un anno. Va notato che le modalità di definizione possono variare tra i paesi, includendo criteri differenti, come diverse durate minime di residenza, a seconda delle leggi e delle politiche adottate da ciascuna nazione.

Dopo aver esaminato l'etimologia del termine "migrante" e compreso la complessità delle definizioni associate a questo fenomeno, possiamo analizzare quantitativamente l'andamento migratorio globale dal 1970 al 2020 presentato dal grafico precedentemente condiviso (Fig. 1.4).

Questi dati offrono una panoramica delle tendenze migratorie nel corso degli ultimi cinque decenni e rivelano un aumento costante del numero di migranti internazionali nel periodo considerato.

Come si può notare, nel 1970, il numero stimato di individui che risiedono in un paese diverso da quello di nascita era di circa 84 500 000. Da allora, tale cifra è cresciuta in modo significativo, raggiungendo quasi il doppio nel 1990. Secondo le stime attuali, nel 2020 la cifra complessiva di 281 milioni di individui che risiedono in un paese diverso da quello di nascita indica un incremento di 128 milioni rispetto al 1990, superando di oltre tre volte la stima del 1970.

Tuttavia, è cruciale considerare non solo l'incremento assoluto, ma anche la percentuale di migranti rispetto alla popolazione mondiale totale. In questo contesto, il grafico rivela che, sebbene ci sia stata una crescita numerica significativa nel numero totale di migranti internazionali, la loro percentuale rispetto all'intera popolazione mondiale non ha aumentato in modo proporzionale.

L'analisi del fenomeno migratorio diviene ancora più significativa quando consideriamo l'impatto del COVID-19, un evento globale che ha plasmato in maniera sostanziale la mobilità umana. Il World Migration Report pubblicato nel 2022 ci offre una panoramica articolata di come la pandemia abbia influenzato i flussi migratori. Una delle trasformazioni più evidenti è stata la rapida evoluzione delle politiche di viaggio come la chiusura delle frontiere, le restrizioni all'ingresso dei cittadini stranieri e le misure di quarantena che hanno immediatamente inciso sulla possibilità delle persone di spostarsi tra i Paesi. Queste restrizioni hanno anche impattato l'aspetto economico della migrazione dal momento che, con la pandemia che ha generato una crisi economica su scala mondiale, molte opportunità di lavoro nei paesi di destinazione sono diminuite, portando a una riduzione della domanda di manodopera migrante (International Organization for Migration, 2022).

Inoltre, il fenomeno della migrazione è intrinsecamente associato a un senso di incertezza, che porta con sé una serie di conseguenze impreviste e talvolta negative, come la disoccupazione, l'isolamento sociale, lo stress psicologico e persino rischi fisici durante il viaggio.

Dal punto di vista finanziario, i costi iniziali legati alla migrazione possono essere significativi, includendo spese per viaggi, trasferimenti, ottenimento di visti e talvolta anche pagamenti a intermediari. Questi costi variano a seconda dei diversi percorsi migratori e possono essere particolarmente accentuati nel caso della migrazione irregolare, dove i migranti spesso si trovano a dover affrontare commissioni elevate imposte dai trafficanti.

È importante sottolineare che i migranti non solo devono affrontare queste difficoltà di natura materiale, ma si trovano spesso anche ad affrontare discriminazioni, barriere linguistiche e culturali nei paesi in cui intendono stabilirsi.

Tuttavia, coloro che intraprendono questo viaggio alla ricerca di opportunità mostrano spesso una notevole flessibilità e adattabilità a nuovi contesti. Questa resilienza è essenziale nel superare le molteplici sfide che si presentano lungo il percorso migratorio. Infatti, il successo finale della migrazione dipende strettamente dalla capacità dei migranti di adattarsi alla lingua, alle norme

sociali e alla cultura della società di destinazione, con tale processo che comporta sia costi monetari che non monetari.

Il report pubblicato l'anno successivo dalla World Bank offre un contributo significativo alla ricerca poiché conduce un'analisi approfondita delle cause che hanno contribuito all'aumento esponenziale dei flussi migratori.

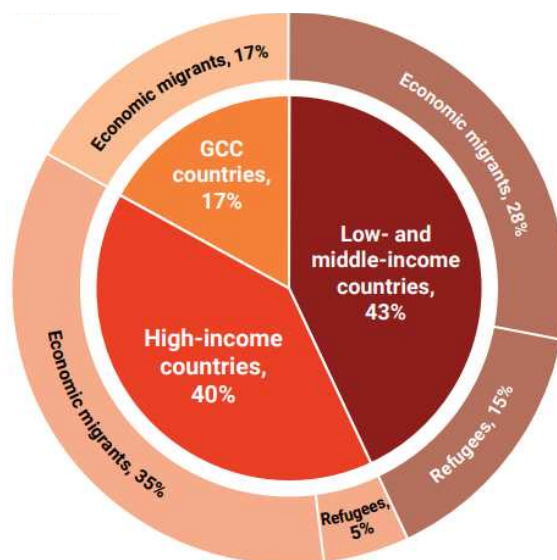


Figura 1.5 Una grande parte dei migranti e dei rifugiati vive in paesi a basso e medio reddito.

Fonte: World Development Report 2023, World Bank (2023). Recuperato da: <https://www.worldbank.org/wdr2023/data>

Nota: I paesi ad alto reddito escludono i paesi del Consiglio di Cooperazione del Golfo (GCC).

Il grafico riportato in figura (Fig. 1.5) ci fa comprendere come la decisione di migrare sia una complessa intersezione di molteplici fattori, che vanno ben oltre la semplice ricerca di opportunità economiche o il timore di persecuzioni e conflitti. Secondo la teoria economica, i potenziali migranti si impegnano in un'attenta valutazione del loro benessere atteso, considerando attentamente sia i costi finanziari che quelli non finanziari associati al trasferimento.

Esaminiamo ora le diverse sfide che emergono dalla letteratura riguardo alle barriere che la maggior parte dei migranti affronta con coraggio. La ricerca di lavoro, come già anticipato, costituisce un aspetto cruciale, poiché le competenze acquisite in un luogo potrebbero non essere facilmente trasferibili altrove, portando a una possibile "declassificazione" a occupazioni meno qualificate. In questa fase, molti migranti si affidano a reti informali o a intermediari formali per agevolare la ricerca di lavoro, con alcuni che

preferiscono spostarsi in aree già popolate da immigrati della loro stessa nazionalità (International Labour Organization, 2024).

In particolare, la stragrande maggioranza dei migranti, oltre l'80%, si sposta in cerca di opportunità nei Paesi di destinazione con il fine di accedere a salari più alti e a servizi migliorati.

Assumendo questa prospettiva, si possono distinguere due macrocategorie di migranti: coloro che si spostano in cerca di opportunità nel paese di destinazione, ma la cui protezione da parte del paese di cittadinanza potrebbe essere limitata e coloro che cercano asilo e protezione a causa di timori fondati di danni nel loro paese d'origine, denominati dalla legge internazionale come "rifugiati". Il termine "rifugiati protetti" è definito nel glossario della migrazione come "persone riconosciute come rifugiati, da uno Stato o dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR), sulla base di criteri oggettivi legati alle circostanze nel loro paese d'origine, che giustificano una presunzione che essi soddisfano i criteri della definizione di rifugiato applicabile" (UNHCR, 2006, p. 17).

Il loro status è protetto dalla Convenzione del 1951, nonché da strumenti giuridici regionali, ma questa definizione non tiene conto della vulnerabilità socioeconomica, poiché alcuni rifugiati possono essere benestanti, mentre in molti casi essere rifugiati può portare a privazioni economiche.

Al centro della protezione internazionale vige il principio di "non respingimento", ossia, i rifugiati non devono essere rimandati nel loro paese d'origine o in un altro paese dove potrebbero correre il rischio di subire danni. La protezione internazionale include anche un insieme di diritti specifici che i rifugiati possono godere nel paese che li ospita fino a quando non ritornano a godere di una protezione completa come cittadini o residenti permanenti, sia nel loro Paese d'origine che in un altro Paese.

I dati evidenziano notevoli differenze tra i modelli di migrazione economica e i flussi di rifugiati. Mentre i migranti economici provengono da una vasta gamma di paesi, la maggior parte dei rifugiati ha origine da un numero limitato di paesi, con una crescente concentrazione in poche nazioni e questa tendenza è in aumento. In particolare, sei paesi, ovvero Ucraina, Siria, República Bolivariana



de Venezuela, Afghanistan, Sud Sudan e Myanmar (Rohingya), rappresentano il 76% di tutte le persone in cerca di protezione internazionale.

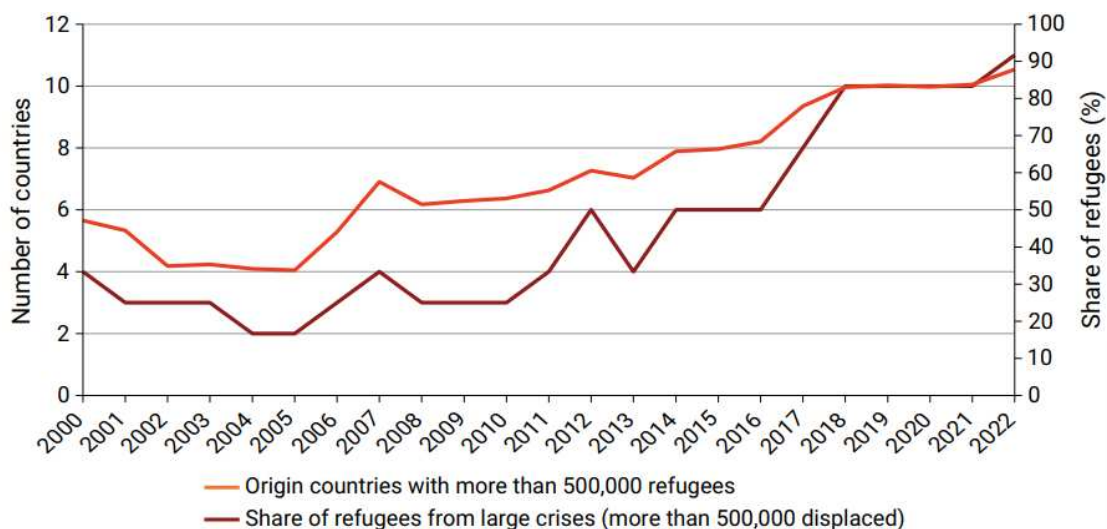


Figura 1.6 La maggior parte dei rifugiati proviene da un numero limitato di paesi di origine.

Fonte: Database delle statistiche sulla popolazione rifugiata, Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (2022). Recuperato da: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

La figura 1.6 dimostra come la distribuzione geografica dei rifugiati sia anch'essa distintiva, con oltre il 50% di essi ospitato in soli 10 Paesi, che solitamente confinano con i Paesi di origine. Nel 2022, ad esempio, il 99% dei rifugiati dal Sud Sudan era ospitato nei Paesi vicini. Tuttavia, c'è un aumento della tendenza dei rifugiati a spostarsi anche verso destinazioni più lontane.

In aggiunta, come evidenziato dall'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), le conseguenze dei cambiamenti climatici spingono le persone a cercare rifugio in luoghi più sicuri e sostenibili, creando flussi migratori forzati.

Il riscaldamento globale ha già superato di circa 1 grado Celsius i livelli preindustriali e tale aumento ha contribuito a eventi meteorologici estremi come ondate di calore, siccità, forti precipitazioni, inondazioni e tempeste, con effetti documentati su salute, reddito, sicurezza alimentare, approvvigionamento idrico e sicurezza umana in generale.

Questo fenomeno ha conseguenze dirette sulla mobilità, poiché gli impatti climatici incidono sull'abitabilità e sulla produttività del reddito di alcune regioni.

Il cambiamento climatico non può essere isolato da altri fattori di mobilità come

la povertà, la demografia o l'instabilità politica e spesso agisce come un catalizzatore che amplifica modelli preesistenti di movimento.

I dati collezionati dal World Bank Report del 2023, mostrano che, negli ultimi 15 anni, eventi meteorologici estremi improvvisi hanno causato lo sfollamento di oltre 300 milioni di persone all'interno dei loro paesi. Questi impatti climatici a insorgenza improvvisa, come cicloni tropicali e inondazioni, hanno colpito particolarmente l'Asia. Allo stesso tempo, gli impatti climatici a lenta insorgenza stanno causando grandi movimenti e modificando il modo in cui le persone vivono, spinti da fattori come lo stress idrico e l'innalzamento del livello del mare.

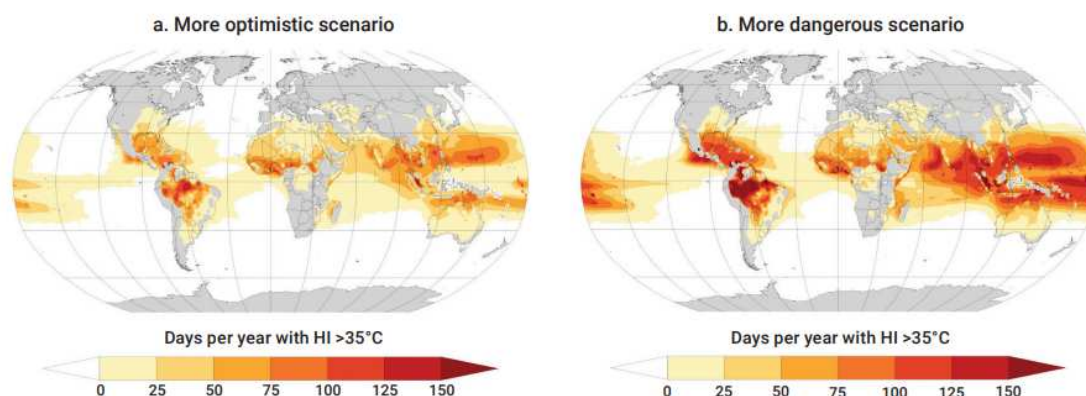


Figura 1.7 Cambiamento nel numero di giorni in cui l'indice di calore supera i 35°C entro il 2050. Fonte: Dati del 2022, Portale della Conoscenza sui Cambiamenti Climatici, Banca Mondiale, Washington, DC, <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>

Nota: Le mappe rappresentano il cambiamento nel numero di giorni (relativamente a un periodo di riferimento 1995-2014) in cui l'indice di calore (HI) supera i 35°C entro la metà del secolo secondo due scenari climatici dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC 2021, 2022a).

Per il futuro, le proiezioni illustrate (Fig. 1.7) non indicano un miglioramento: il pannello a. corrisponde a uno scenario in cui gli obiettivi dell'Accordo di Parigi sono raggiunti. Il pannello b corrisponde a uno scenario in cui le emissioni raddoppiano approssimativamente rispetto ai livelli attuali entro il 2100.

Dunque, si stima una variazione della migrazione legata al clima che passa da 44 milioni a 216 milioni di persone nei Paesi in via di sviluppo.

Accanto alle migrazioni interne, quelle transfrontaliere legate al clima avvengono principalmente tra paesi vicini o con accordi regolamentati dalla migrazione per lavoro, forti reti di diaspora o legami economici e culturali

consolidati. Ad esempio, la migrazione verso gli Stati Uniti dall'America centrale o dai Caraibi è aumentata dopo disastri climatici, soprattutto da Paesi con un numero significativo di immigrati statunitensi.

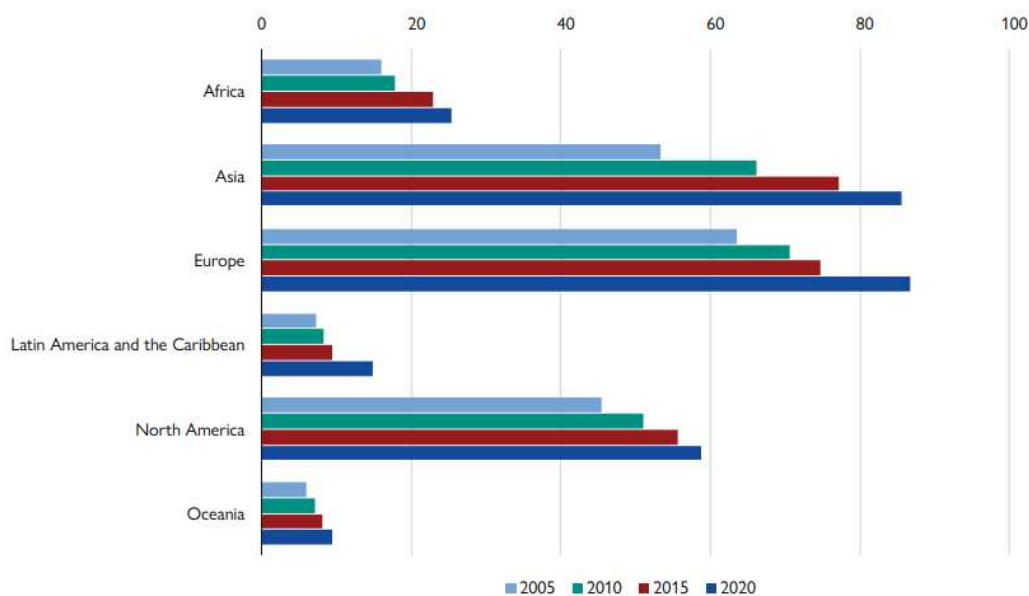


Figura 1.8 Migranti internazionali, per regione di residenza principale, 2005-2020 (milioni).

Fonte: World Migration Report 2022, IOM (2022), Recuperato da:

<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>

Come si può comprendere dall'analisi del grafico (Fig. 1.8), nel periodo dal 2005 al 2020, tutte le regioni dell'ONU hanno registrato un aumento del numero di migranti internazionali, ma l'Europa e l'Asia si distinguono per un aumento più pronunciato rispetto alle altre aree. Nell'analisi della distribuzione dei migranti per regione, l'Europa e l'Asia ospitano rispettivamente 87 e 86 milioni di individui, rappresentando il 61% del totale globale. Da evidenziare è la crescita significativa dell'Asia tra il 2000 e il 2020, con un aumento del 74%, corrispondente a circa 37 milioni di persone. L'Europa segue con la seconda crescita più marcata, registrando un incremento di 30 milioni di migranti internazionali nello stesso periodo.

Il Nord America segue con quasi 59 milioni (21% del totale), mentre l'Africa, l'America Latina con i Caraibi e l'Oceania costituiscono rispettivamente il 9%, il 5%, e il 3%.

Più specificatamente, i dati provenienti dalla pubblicazione "Migrazione e asilo in Europa" (Eurostat, 2023) forniscono una panoramica dettagliata della

situazione migratoria nell'Unione Europea (UE). Nel 2021, sono arrivati nell'UE da Paesi terzi circa 2,3 milioni di immigrati, registrando un aumento del 18% rispetto al 2020 ma ancora al di sotto del livello pre-COVID-19 del 2019. Più specificatamente, in ventuno dei ventisette paesi dell'Unione Europea nel 2021, oltre la metà degli immigrati aveva origine da paesi terzi. La maggior parte degli immigrati provenienti da paesi terzi si è insediata in Germania (19% del totale) e in Spagna (19%), seguite da Italia (11%) e Francia (11%). La differenza tra il numero di immigrati e emigrati ha determinato un saldo migratorio positivo nell'UE nel 2021, con oltre 1 milione di persone in più che si sono trasferite nell'UE rispetto a quelle che ne sono uscite.

L'anno successivo, l'8% della popolazione nei Paesi dell'UE era composta da stranieri, di cui il 3% erano cittadini di un altro Paese dell'UE e il restante 5% di un Paese terzo.

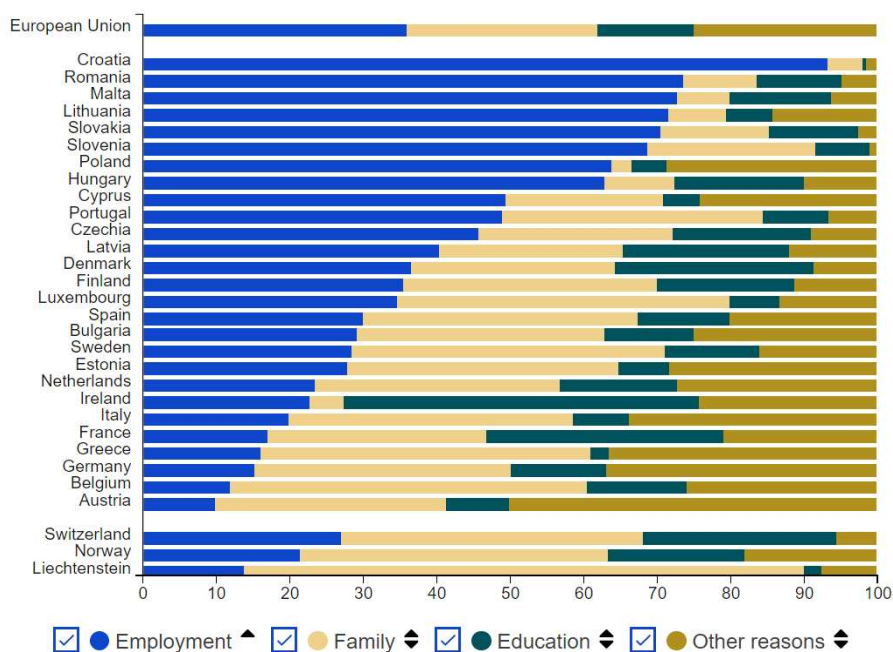


Figura 1.9 Permessi di residenza emessi per motivo nel 2022 come % di tutti i permessi di residenza emessi.

Fonte: World Migration Report 2022, IOM (2022), Recuperato da:

<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>

Nel 2022, i paesi dell'UE hanno rilasciato quasi 3,5 milioni di permessi di primo soggiorno ai cittadini extracomunitari, con un aumento del 18% rispetto al 2021

e del 14% rispetto al 2019. La maggior parte dei permessi è stata concessa a cittadini provenienti dall'Ucraina, Bielorussia e India.

Come viene riportato dal grafico (Fig. 1.9), il lavoro è stato il motivo principale per i permessi di soggiorno nel 2022: 1,2 milioni, pari al 36% di tutti i primi permessi di soggiorno rilasciati.

Gli altri motivi possono essere riassunti in questo modo:

- motivi familiari: 896 000 o 26%
- Istruzione: 457 000 o 13%
- Il restante 25% dei permessi di soggiorno (861 000) è stato concesso per altre cause, come la protezione internazionale.

Inoltre, il numero di richieste di asilo nell'Unione Europea ha visto un notevole incremento nel 2022, con 384.000 persone che hanno ottenuto lo status di protezione. La maggior parte dei richiedenti asilo proveniva dalla Siria, seguita da Afghanistan e Venezuela. Questi individui sono stati costretti a lasciare le proprie case, cercando rifugio sia internamente che oltre i confini nazionali. Attualmente, i migranti forzati rappresentano una popolazione in crescita continua, che ha raggiunto i 114 milioni di persone entro la fine del 2023. I sistemi di protezione stanno mostrando segni di fragilità e incertezza di fronte a queste emergenze che si trasformano rapidamente in crisi umanitarie.

Questo aumento è particolarmente evidente a causa delle guerre persistenti; la pubblicazione evidenzia che il conflitto in Ucraina ha causato una massiccia migrazione di rifugiati, con 6,2 milioni di ucraini dispersi nel mondo a settembre 2023, di cui 5,83 milioni in Europa.

Nel primo semestre del 2023, la distribuzione dei migranti forzati nel mondo era la seguente:

- 36,4 milioni erano rifugiati, con 30,5 milioni sotto il mandato dell'UNHCR e 5,9 milioni rifugiati palestinesi sotto il mandato dell'UNRWA.
- 62,5 milioni, pari al 58%, erano sfollati interni.
- 6,1 milioni erano richiedenti asilo.

Le statistiche mostrano che la maggioranza dei rifugiati è ospitata in nazioni a reddito medio e basso. In particolare, i 46 paesi meno sviluppati del mondo accolgono oltre il 20% di tutti i rifugiati.

Il rapporto di metà anno 2023 dell'UNHCR evidenzia che:

- Il 52% delle persone in fuga proviene principalmente da Siria, Afghanistan e Ucraina.
- Anche se l'attenzione spesso si concentra sulle sfide dell'Europa nella gestione dei rifugiati, la maggior parte di essi trova asilo in altre regioni. La Turchia, con 3,4 milioni di rifugiati, è il principale paese ospitante, seguita da Iran, Germania, Colombia e Pakistan.
- Il 75% dei rifugiati a livello globale risiede in paesi a basso e medio reddito.
- Il 69% dei rifugiati vive in paesi confinanti con quelli da cui sono fuggiti, spesso in nazioni in via di sviluppo.

Analizzando questi dati, però, è essenziale considerare che il numero di persone che intraprendono un viaggio migratorio è maggiore rispetto a coloro che giungono a destinazione, dal momento che il percorso non è sempre coronato da successo. Prendendo come fenomeno esemplificativo la rotta del Mediterraneo centrale, secondo i dati forniti dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) in Libia nel corso del 2023, si registra un drammatico aumento delle tragedie migratorie.

In dettaglio, almeno 974 migranti sono stati dichiarati morti e 1.372 dispersi nel corso dell'anno, rappresentando un incremento significativo rispetto agli anni precedenti: nel 2022, si contavano 529 morti e 848 dispersi, mentre nel 2021 erano 662 morti e 891 dispersi.

L'OIM ha sollevato l'urgenza di affrontare la crescente crisi umanitaria nella regione, sottolineando la necessità di un'azione coordinata e tempestiva per garantire la sicurezza e proteggere la vita dei migranti. Inoltre, i dati relativi agli interventi della Guardia Costiera libica evidenziano che nel corso del 2023 sono stati intercettati 17.025 migranti e riportati in Libia.

### **1.3. Bambini migranti: un percorso verso l'educazione interculturale**

Il contesto migratorio globale finora delineato attraverso dati numerici, rivela un aspetto cruciale e toccante: la presenza significativa di bambini tra coloro che intraprendono percorsi migratori.

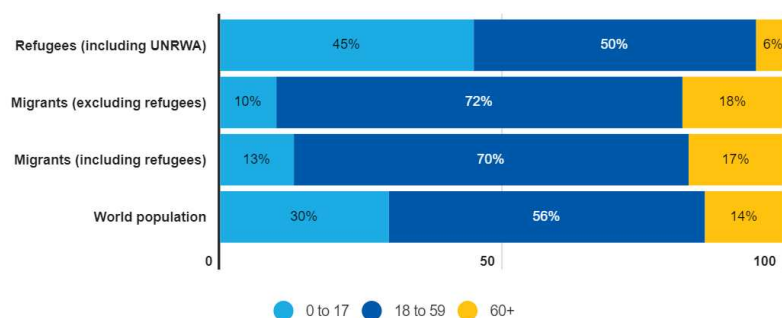


Figura 1.10 Distribuzione per età dei rifugiati, dei migranti internazionali e della popolazione totale nel 2020.

Fonte: Database delle statistiche sulla popolazione rifugiata, Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (2022). Recuperato da: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

A seguito di un'analisi dei dati provenienti dal Dipartimento degli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite (DESA), l'UNICEF afferma che tra il 1990 e il 2020, il numero di persone di età pari o inferiore a 19 anni residenti in un Paese diverso da quello di nascita è salito da 29 milioni a 40,9 milioni. Nel 2020, i minori migranti costituivano il 14,6% della popolazione migrante globale (Fig. 1.10).

Anche i giovani migranti, compresi tra i 15 e i 24 anni, hanno registrato un aumento significativo, passando da 22,1 milioni nel 1990 a 31,7 milioni nel 2020. Nel medesimo anno, i giovani migranti rappresentavano l'11,3% della popolazione migrante totale.

La provenienza di bambini e giovani migranti varia notevolmente da regione a regione, evidenziando la complessità del fenomeno. Come si evince dal grafico sotto riportato (Fig. 1.11), nel corso degli anni, l'Africa ha rappresentato il punto di partenza della più alta percentuale di bambini e giovani migranti, sottolineando la necessità di affrontare le sfide specifiche di questa regione.

### Number of refugees by age and country of origin, 2022

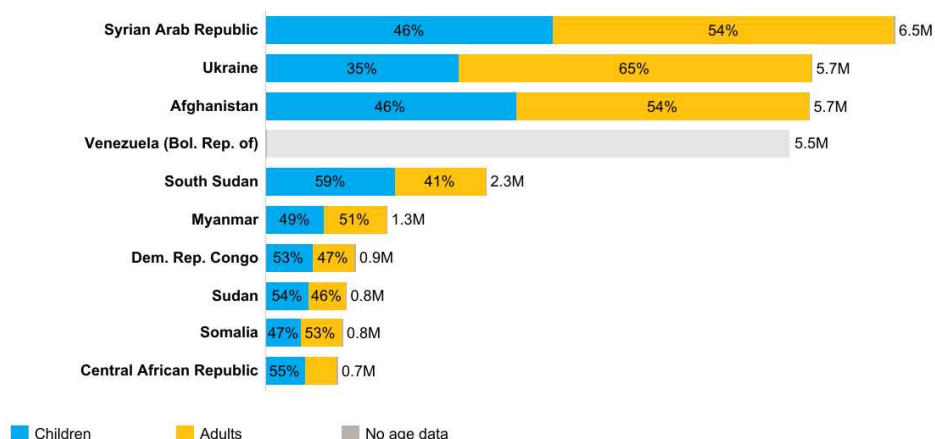


Figura 1.11 Numero di rifugiati per età e paese di origine, 2022.

Nota: Rifugiati e altre persone bisognose di protezione internazionale (OIP) sotto mandato dell'UNHCR. La popolazione sotto i 18 anni è stimata utilizzando modelli statistici basati sui dati demografici disponibili. Le stime sono mostrate solo per i paesi con un coefficiente di variazione inferiore al 10%. I 5,9 milioni di rifugiati palestinesi registrati presso l'UNRWA non sono inclusi qui. La percentuale di bambini è basata su stime non pubblicate.

Fonte: Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati, Tendenze globali: Spostamenti forzati nel 2022, UNHCR (2023). Recuperato da: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

Dati aggiuntivi riportati nella figura 1.11 evidenziano una realtà ancor più delicata: la presenza di bambini sfollati a causa di conflitti e violenze. La crisi ucraina ha giocato un ruolo rilevante in questo incremento, con quasi 148.000 nuovi permessi per protezione temporanea. Tale crescita coinvolge anche i permessi per lavoro e studio, registrando un picco di oltre 25.000 unità nel secondo caso, un dato inedito dal 2013. Nel 2022, sono stati registrati 20,8 milioni di nuovi sfollamenti di bambini a livello mondiale, con 43,3 milioni di bambini complessivamente sfollati a fine anno. Tale cifra include bambini rifugiati e richiedenti asilo, minori palestinesi sotto l'UNRWA, minori non accompagnati e bambini sfollati interni a causa di disastri naturali.

Secondo i dati più recenti forniti dall'International Data Alliance for Children on the Move (IDAC), nel 2023 si stima che ci siano globalmente circa 35.5 milioni di bambini migranti, di cui 17.5 milioni sono rifugiati o richiedenti asilo e 29.7 milioni sono bambini sfollati all'interno dei loro paesi a causa di conflitti, violenze e disastri. Queste cifre, le più elevate mai registrate, evidenziano una realtà



complessa e urgente che richiede risposte concrete e coordinate a livello internazionale.

Il fenomeno migratorio, dunque, coinvolge non solo individui adulti, ma anche bambini e giovani che vengono inseriti in nuovi contesti culturali, influenzando significativamente il sistema educativo.

Come afferma il Ministero della Pubblica Istruzione (2001), la scuola riflette la società e l'arrivo di bambini immigrati contribuisce a plasmare la dinamica culturale delle istituzioni educative.

2022-23 settori	Statale + Paritaria			
	totale	Italiani	Stranieri	
Infanzia	1.252.632	1.092.901	159.731	12,8%
Primaria	2.419.616	2.094.307	325.309	13,4%
Sec. I gr.	1.624.416	1.438.241	186.175	11,5%
Sec. II gr.	2.650.266	2.426.857	223.409	8,4%
<b>totale</b>	<b>7.946.930</b>	<b>7.052.306</b>	<b>894.624</b>	<b>11,3%</b>

Tabella 1.12 Numero degli studenti stranieri nel sistema nazionale d'istruzione. Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), 2022. Recuperato da: <https://www.miur.gov.it>

Analizzando i dati forniti dal Portale unico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2022) nella tabella 1.12, nel corso dell'anno scolastico 2022-23, si può notare come il numero degli alunni stranieri si sia avvicinato alle 900.000 unità, precisamente 894.624. Questo costituiva circa l'11,3% della totalità degli studenti, che comprendeva sia quelli delle scuole statali che paritarie e ammontava a quasi 8 milioni di alunni, esattamente 7.946.930. La maggior concentrazione di alunni stranieri si è riscontrata nella scuola primaria, dove ne erano presenti 325.309, corrispondenti al 13,4% dei 2.419.616 alunni iscritti in questo segmento di istruzione.

Nel più recente discorso sull'andamento demografico delle scuole italiane, si evidenzia che, stando al XXIX Rapporto ISMU pubblicato il 13 febbraio 2024, il rapido aumento, di quasi 7.000 alunni rispetto all'anno precedente, indica una tendenza che, se persiste, porterà a un milione di alunni con background migratorio entro i prossimi 10 anni.

Particolarmente significativa è la presenza di “nuovi italiani” (Dalla Zuanna, Farina & Strozza, 2009)<sup>2</sup>, bambini nati nel nuovo paese da genitori immigrati, rappresentando più dei due terzi degli alunni considerati originariamente italiani, indicando una profonda integrazione nella società.

In questo contesto di cambiamenti profondi, le riflessioni di Gabbrielli (2001), emerse da un'intervista pubblicata nella sezione II dell'Archivio della Pubblica Istruzione, offrono uno sguardo approfondito sulle trasformazioni che la scuola italiana ha attraversato a causa della presenza degli alunni stranieri.

L'articolo risulta un contributo significativo alla ricerca poiché offre una panoramica delle dinamiche che hanno guidato il cambiamento, evidenziando come la scuola si sia adattata per diventare un luogo di apprendimento e di impegno sociale, collegato strettamente con il territorio circostante.

Il contesto normativo, con le prime circolari sull'intercultura risalenti all'89 e le successive modifiche legate all'autonomia scolastica, ha fornito uno scenario in cui la scuola ha cercato di rispondere alle esigenze emergenti, promuovendo una relazione più continua tra enti e sistema educativo, nonché il diritto di accesso degli alunni stranieri all'istruzione, richiamando disposizioni normative che lo supportano, tra cui leggi italiane e direttive internazionali.

Questo cambiamento non è stato solo organizzativo, ma ha portato a una riconsiderazione della mission stessa della scuola. Il contatto quotidiano con il privato sociale, mediatori interculturali e associazioni ha spinto la scuola a estendere la sua sfera d'azione, trasformandola in un'entità non solo di apprendimento ma anche di impegno sociale e di collegamento con il territorio circostante.

Contrapponendo le diverse prospettive sul concetto di integrazione, emerge un dibattito significativo: la difficoltà di attribuire un significato univoco al termine "integrazione" (pp. 158-164). Le diverse interpretazioni del termine "integrazione" si riflettono in due logiche divergenti secondo gli intervistati.

Nell'analisi delle relazioni interetniche, una prima prospettiva riflette la tendenza assimilativa del gruppo dominante a incorporare quello minoritario, chiedendo a quest'ultimo di rinunciare alla propria identità e di adottare pienamente,

---

<sup>2</sup> Il termine “seconda generazione” è riduttivo, errato e segregativo. Gli autori propongono una nuova modalità di identificazione che ci invita a cambiare prospettiva.

riconoscendoli come superiori, i costumi e la cultura della maggioranza. Questa strategia è stata comune durante le grandi ondate migratorie negli Stati Uniti, ed è stata formalizzata nel movimento di "americanizzazione" soprattutto nei periodi intorno alla prima guerra mondiale ed esprime spesso un senso di orgoglio o abitudine consolidata verso la propria cultura, ma anche una percezione di minaccia nei confronti di ciò che mette in discussione questa cultura. Di fronte a questa "minaccia", le reazioni possono variare dall'allontanamento e dal rifiuto all'accettazione condizionata richiedendo la completa adesione alle norme dominanti. Una seconda strategia, presente anch'essa nelle prime fasi dell'immigrazione negli Stati Uniti, è quella della fusione: le diversità vengono mescolate in un "melting pot" dal quale ci si aspetta di ottenere una sintesi superiore, migliore dei singoli elementi di partenza. L'idea alla base di questa strategia è che ogni diversità possieda elementi positivi che possono contribuire a una sintesi finale, senza che le differenze siano così inconciliabili da impedire un rapporto stretto necessario per la fusione. Questa prospettiva suggerisce che il valore della sintesi finale potrebbe superare quello delle culture singole.

L'istituzione scolastica è chiamata a superare la prospettiva assimilativa o fusiva, abbracciando una visione interculturale che permetta a ciascuno di preservare la propria identità in un contesto di scambio e interazione. Infatti, esiste anche una terza strategia, chiamata pluralismo culturale, che mira invece a preservare le differenze, valorizzandole come arricchimento del patrimonio culturale complessivo. Questa strategia si basa sul confronto e sulla pacifica coesistenza delle culture diverse, valorizzando le differenze e somiglianze, attraverso un pensiero dinamico e decentrato (Bolognesi, I & Di Rienzo, A., 2007).

Analizzando tale situazione, è cruciale stabilire una chiara definizione semantica del concetto di educazione interculturale partendo dall'epistemologia già elaborata fino a questo momento. Nel tentativo di delineare una chiara distinzione tra i concetti di multiculturalità, metacultura e transcultura, Portera (2006) sviluppa un'analisi critica.

Il termine "metacultura", collegato all'idea di trasformazione, si rivela impraticabile ed erroneo nell'ambito della pedagogia interculturale. Tale concetto suggerirebbe la possibilità di una pedagogia priva di radicamento nei valori culturali, una prospettiva cumulativa ed enciclopedica. La multiculturalità rappresenta invece uno stato estrinseco e un fenomeno oggettuale che si integrano simultaneamente, derivante dalla presa d'atto dei flussi migratori e dagli incontri tra diverse culture. Questa prospettiva implica la mancanza di necessità nell'attivazione di momenti di contatto, acculturazione e scambio tra le culture. Si configura piuttosto come un carattere descrittivo che si esaurisce nel rilevare la presenza di culture diverse in un determinato territorio o all'interno di una specifica istituzione sociale.

La realizzazione massima della multiculturalità si concretizza nella formazione di nicchie etniche, con la creazione di piccoli quartieri in cui ogni cultura si cristallizza, senza intrattenere interazioni significative con le altre comunità. Ogni nazionalità, etnia, gruppo religioso o culturale si ritrova confinato nella propria sfera fisica e culturale, mantenendo le proprie abitudini e tradizioni senza affrontare un effettivo incontro con l'alterità. Ne scaturisce una società frammentata in compartimenti stagni, talvolta ostili, con gruppi fortemente auto-identificati e scarsa propensione all'integrazione. In quest'ottica, emerge che il multiculturalismo non supera il pluralismo, ma lo distrugge (Portera, 2006).

D'altra parte, il concetto di "transcultura" apre la strada a un'interessante prospettiva. La transcultura suggerisce la possibilità di sviluppare elementi universali condivisi da tutti gli esseri umani. Tuttavia, sussiste il rischio di adottare una prospettiva strutturalista eccessivamente rigida, trascurando così le differenze culturali effettive. Le società in cui coesistono individui con usanze, credenze e prospettive diverse possono essere definite come "multiculturali", mentre le strategie educative dovrebbero essere interculturali, cioè orientate a mettere in contatto e interazione le diverse realtà. La pedagogia interculturale, infatti, respinge quindi l'idea di staticità e gerarchia, promuovendo un dialogo paritario che non costringe gli individui a rinunciare alla propria identità culturale.

Questo approccio va oltre la mera tolleranza, poiché favorisce il confronto e lo scambio tra le culture. Inoltre, solleva questioni importanti riguardanti la cittadinanza e la partecipazione, incoraggiando una critica legittima e reciproca. Infine, considera le differenze culturali come un aspetto positivo e prezioso (Portera, 2006).

Concetti come "identità" e "cultura" non sono più considerati statici, ma dinamici, soggetti a un costante processo di evoluzione. L'incontro con la diversità, l'esperienza dell'emigrazione e la vita in società complesse e multietniche non vengono più visti come fonte di disagio o conflitto, ma come opportunità di crescita individuale e collettiva. L'interazione con individui culturalmente ed etnicamente diversi rappresenta una sfida che offre spazio per il confronto e la riflessione su valori, norme e comportamenti.

L'istituzione scolastica, pertanto, è chiamata a superare la prospettiva assimilativa, sottolineando che "integrazione non significa omologazione", bensì abbracciare la visione interculturale come "normale" e fondante nell'azione educativa e quotidiana (Agostinetto, 2022). Questi elementi non solo contribuiscono alla formazione dell'identità culturale e sociale, ma richiamano anche la necessità di una concezione di evadere dalla cosiddetta trappola dell'identità etnica educandoci ad uno sguardo che accoglie la complessità in una visione di cultura che trascende i confini geografici, abbracciando una prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale in un'ottica di globalizzazione.

## CAPITOLO 2

### *Favorire l'Inclusione attraverso il Contatto*



Figura 2.1 Copertina di K. Ring, *L'Étranger*, 2018, Lapis.<sup>3</sup>

*L'Étranger*, opera di Kjell Ringi, offre uno sguardo penetrante sull'assurdità dei pregiudizi e della paura nell'incontro con il diverso. Il racconto inizia con la tranquilla esistenza di un re e del suo popolo, sconvolta dall'arrivo improvviso dell'*étranger*, lo straniero. La reazione degli abitanti, caratterizzata da ironia e assurdità, si rivela attraverso tentativi falliti di dialogo e azioni sempre più ridicole, evidenziando la loro crescente paura e inadeguatezza all'incontro.

La svolta avviene quando il re tenta di usare la forza e la violenza contro lo straniero, rappresentato soltanto dal suo piede rosa, generando una risposta inaspettata: la lacrima dello stesso straniero. Questo momento segna un cambiamento, dove la comprensione e la solidarietà trionfano sulla paura e la diffidenza. Infine, attraverso un gesto di accoglienza reciproca, il re e lo straniero superano le loro paure e dissipano i sospetti. Questa narrazione culmina in un importante messaggio sull'importanza di superare la paura del

<sup>3</sup> Recuperato da: <https://gallinevolanti.com/lo-straniero-kjell-ring-lapis/>

diverso per costruire una società basata sull'empatia e sull'accettazione reciproca.

In questo capitolo, ci immergeremo in un viaggio che coniuga la filosofia dell'essere con le intricanti dinamiche della psicologia sociale per comprendere e superare le barriere che sorgono tra gli individui. Un esame approfondito delle radici concettuali e delle prospettive contemporanee offrirà un panorama completo su come l'essere umano si rapporti con l'Altro. Partiamo dalle riflessioni di filosofi come Heidegger (1971), esplorando la propensione innata dell'uomo a muoversi e migrare, affrontando l'appello ineludibile dell'estraneità come componente fondamentale dell'esistenza umana. Attraverso l'analisi delle sfumature semantiche della parola "fremd" (estraneo) in tedesco, i contributi di Waldenfels (2011) ci guideranno nell'incontro con l'estraneo quando evitiamo di ridurlo a concetti predefiniti.

All'interno di questo capitolo, esploreremo non solo le barriere concettuali e filosofiche che si frappongono tra gli individui, ma anche le barriere psicologiche insite nell'essere umano. In particolare, ci concentreremo sulla natura e sulla formazione di pregiudizi e stereotipi approfondendo la trattativa di Arcuri e Cadinu (2011).

Esploreremo poi le azioni messe in atto dalla psicologia per ridurre la formazione e il consolidamento di pregiudizi attraverso la presentazione della teoria del contatto intergruppo, dalle sue radici storiche all'evoluzione contemporanea. In particolare, ci immergeremo nella storia e nelle fondamenta della teoria dell'ipotesi del contatto di Allport (1954) nel suo ruolo pionieristico nell'ambito della psicologia sociale dell'inclusione. Successivamente, analizzeremo gli sviluppi recenti con il lavoro di Pettigrew e Tropp (2011) che consolida tale proposta teorica e introduce una prospettiva più articolata sulle dinamiche complesse del paradigma intergruppo. Questo viaggio interdisciplinare offrirà una panoramica ricca e articolata sulle sfide e le opportunità che emergono nell'incontro con l'Altro, collegando il contributo della filosofia alla comprensione della psicologia sociale per costruire ponti verso un mondo più inclusivo.

Con questa solida base teorica, getteremo le basi per il prossimo capitolo, dedicato allo studio pilota, nel quale esploreremo come il programma si integri in questo contesto teorico, offrendo nuove prospettive nell'ambito dell'inclusione sociale all'interno delle istituzioni educative.

## **2.1. L'Essere con l'Altro**

Nel contesto di un'antica riflessione sulla natura umana e il suo impulso migratorio, risuona un'antica verità: l'estraneità esercita un'attrazione irrefrenabile sull'uomo. Fin dall'antichità, filosofi e pensatori del mondo si sono interrogati circa la natura intrinseca dell'uomo a muoversi e migrare, condividendo l'idea che l'estraneità è un appello al quale l'uomo non può sottrarsi.

In tempi recenti, possiamo citare il contributo di Waldenfels (2011), che ha ripreso e reinterpretato in modo originale alcuni concetti chiave del noto filosofo Heidegger, focalizzandosi soprattutto sulla nozione di responsività e sull'apertura etica nei confronti dell'alterità, offrendo una prospettiva unica sull'esperienza umana e sulle dinamiche interpersonali. La sua riflessione approfondita ha arricchito il concetto di "Mit-sein", tradotto in italiano "con-essere". L'uomo, inteso come essere in relazione, può diventare ciò che è solo nel contesto di intrecci relazionali, infatti, non è mai dato un io isolato senza gli altri poiché l'essere nel mondo è un con-essere insieme agli altri.

Si parla, quindi, di una relazione originaria e costitutiva che influenza la vita dell'Esserci, manifestandosi come "essere-assieme" o "con-essere" (Mitsein) e determinando l'esistenza dell'Esserci anche quando l'altro non è presente o percepito direttamente. In particolare, Waldenfels affronta il problema della relazione con l'estraneo evidenziando le sfumature semantiche della parola "fremd" (estraneo) in tedesco. L'estraneo può essere definito come ciò che è fuori dal nostro spazio vitale, ciò che non ci appartiene culturalmente e ciò che scuote l'ordine abituale (Waldenfels, 2011).

La distanza tra "dentro" e "fuori" è determinata dall'io e dall'inclusività di ciò che è proprio ed è sempre intesa come una differenza, un'esclusione individuata dall'io. L'autore suggerisce che possiamo accedere all'estraneo solo quando lo



consideriamo come qualcosa di non immediatamente definibile. In altre parole, quando si tratta dell'altro, di ciò che è diverso da noi, Waldenfels indica che dobbiamo evitare di ridurre questa diversità a categorie o concetti predefiniti.

Ciononostante, nel mondo contemporaneo, è interessante analizzare come il vocabolo "strano" o "estraneo" abbia uguale radice del termine "straniero". Questa considerazione ci permette di dedurre che lo spazio di confine tra il "Noi" e l' "Altro" straniero sia una questione etimologica.

Nella trattazione di Solidoro (2006)<sup>4</sup> si evidenzia la trasformazione del concetto di "straniero" nelle lingue indoeuropee nel corso del tempo, focalizzandosi su come la percezione di ciò che è "Altro" sia intrinsecamente collegata a dinamiche sociali, culturali e politiche. Inizialmente, nelle lingue come il greco antico, lo straniero (xénos) era considerato un ospite da accogliere con dignità e rispetto, in quanto si credeva che gli dei potessero visitare gli uomini sotto mentite spoglie. Questo atteggiamento positivo si trasforma nel tempo, con l'evolversi del linguaggio, portando alla creazione del termine "xenofobia" per indicare la paura o avversione verso gli stranieri.

Analogamente, nell'antica Roma, il concetto di straniero era inizialmente rappresentato dal termine "hostis", indicante un ospite da onorare. Tuttavia, questo termine ha successivamente assunto una connotazione ostile, trasformando lo straniero in un nemico. Nonostante ciò, gli antichi romani affrontavano la questione non come un problema intrinseco alle differenze fisiche, ma come una questione politica legata all'ostilità manifesta. Rimaneva aperta la possibilità che il nemico potesse trasformarsi in un "ospite" qualora dimostrasse amicizia.

La riflessione sulla natura dinamica e mutevole delle parole e dei concetti legati all'"Altro" suggerisce che la semasiologia stessa può influenzare le interazioni umane, delineando i limiti dell'inclusione e del confronto.

Similmente al concetto di "straniero" nelle società antiche, la definizione di "foreign-born", utilizzato in alcuni contesti statistici attuali per definire i migranti come persone nate all'estero, può avere implicazioni significative nel modo in

---

<sup>4</sup> *Sulla condizione giuridica dello straniero nel mondo romano*, 2006, menzionato da I. Lagreca, *L'educazione interculturale: Dalla paura dell'"Altro" che allontana, all'Intercultura come progetto che avvicina*, Lecce, EDScuola 2017.

cui vengono categorizzate e percepite le persone nei database e nei contesti di ricerca. L'uso di questo termine presenta limitazioni importanti nel contesto odierno poiché implica che essere migranti è uno status permanente che non cambierà mai, neanche attraverso processi come la naturalizzazione o una completa integrazione culturale e politica.

Ad esempio, negli Stati Uniti il 54% delle persone nate all'estero sono cittadini naturalizzati, ma la definizione di "foreign-born" fa sì che vengano ancora considerate migranti. Pertanto, la scelta di utilizzare il termine "foreign-born" ha un impatto significativo sul modo in cui comprendiamo e affrontiamo la presenza di persone con origine migratoria nelle società contemporanee.

Questi risultati semantici trovano una risonanza nell'ambito delle interazioni contemporanee, dove la globalizzazione, le migrazioni e le dinamiche socio-culturali pongono sfide significative per la costruzione dell'identità individuale e collettiva. La psicologia sociale, in particolare, si concentra sulla percezione e sulla cognizione dei membri all'interno di un gruppo, ossia sulla consapevolezza del proprio ruolo, delle relazioni reciproche e della connessione tra questi aspetti nell'ambito del gruppo specifico (Arcuri & Mantovani, 2003), condividendo una qualche forma di identità comune che li distingue dagli altri gruppi sociali.

Nell'analisi riportata da Arcuri e Cadinu (2011) sono citate le teorie dell'identità sociale (Tajfel, 1969)<sup>5</sup> e della categorizzazione di Sé (Turner et al., 1987)<sup>6</sup>. Questa prospettiva teorica riconosce il gruppo come fondamentale per la formazione dell'identità sociale: gli esseri umani tendono spontaneamente a formare gruppi, a identificarsi con essi e a distinguere il proprio gruppo dagli altri. Dalla trattazione di Tajfel si evince che l'identità sociale di un individuo si sviluppa attraverso tre processi strettamente correlati: la categorizzazione, l'identificazione e il confronto sociale. La categorizzazione, in particolare, ha due importanti conseguenze: l'assimilazione intercategoriale, che porta a percepire due stimoli della stessa categoria come più simili dopo che sono stati

---

<sup>5</sup> *Cognitive aspects of prejudice*, 1969 menzionato da L. Arcuri & M. R. Cadinu, *Gli stereotipi: Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2011 (pp. 59-77).

<sup>6</sup> *Rediscovering the social group*, 1987, menzionato da L. Arcuri & M. R. Cadinu, *Gli stereotipi: Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2011 (pp. 59-77).

categorizzati e la differenziazione intercategoriale, che porta a percepire due stimoli di categorie diverse come più distinti.

Sebbene il concetto di gruppo favorisca un senso di coesione interna, evidenzia anche le differenze con gli altri gruppi, contribuendo così all'identificazione dell'altro come diverso dal proprio gruppo di appartenenza. Più specificatamente, secondo Tajfel (1981), l'identità sociale si sviluppa dalla consapevolezza di appartenere a un gruppo sociale specifico, influenzando atteggiamenti, opinioni e comportamenti sia verso il proprio gruppo ("ingroup") che verso i gruppi esterni ("outgroup"), i quali rappresentano il cosiddetto "Altro". Le ricerche dimostrano che, guidati dalla necessità di rafforzare la nostra identità sociale, tendiamo a valorizzare positivamente il nostro ingroup rispetto all'outgroup e forniamo una percezione eccessivamente uniforme dell'outgroup rispetto all'ingroup, contribuendo alla creazione di rappresentazioni semplificate o generalizzate, ossia i pregiudizi e gli stereotipi (Arcuri & Mantovani, 2003). Nella contemporanea società contraddistinta dalla diffusione della razionalità tecnologica e dalla crescente adesione ai valori di uguaglianza, tolleranza e convivenza democratica, si potrebbe ipotizzare che i pregiudizi e gli stereotipi, considerati come residue tracce di un'epoca meno avanzata e simboli di disparità sociali, stiano gradualmente perdendo di rilevanza. Tuttavia, una visione più attenta mostra che ciò non è affatto vero: tali barriere all'inclusione persistono diffuse e, talvolta, si trasformano, assumendo forme più sottili e sfuggenti, apparentemente razionali o celate. È essenziale analizzarli, soprattutto nella loro manifestazione durante l'età evolutiva, poiché, come anticipato nel capitolo precedente, la scuola è il luogo dell'incontro e dell'accoglienza. Ad ogni modo, sottolineare il valore positivo della diversità non basta; bisogna, nel contempo, riconoscere e mettere in atto regole condivise, grazie alle quali le diversità possano aprirsi l'una all'altra e le persone possano diventare consapevoli della costante necessità di integrare in se stesse apporti che provengono dall'esterno, spesso imprevedibili, confusi, indecifrabili, perturbanti" (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017).

## **2.2. Le barriere all'inclusione**

Gli schemi cognitivi, le teorie implicitamente assimilate riguardanti la personalità, i processi di attribuzione e le strategie inferenziali compongono un intricato quadro concettuale che illumina i meccanismi alla base della nostra visione del mondo sociale e dei criteri impiegati per formulare giudizi su di esso. Come abbiamo affermato, nonostante la contemporaneità ci fornisca tutti gli strumenti per affrontare con trasparenza la realtà, la natura del pregiudizio appare sempre più labile e razionale. Ad ogni modo, è a partire dagli anni 50 dello scorso secolo che il termine "pregiudizio" viene definito come un'antipatia basata su una generalizzazione erronea e rigida. Può manifestarsi internamente o esternamente e può essere rivolto sia a un gruppo nel suo insieme che a un individuo in quanto membro di tale gruppo (Allport, 1973). Brown (2010) ha proposto una nuova definizione di pregiudizio che ha arricchito quella di Allport attraverso la necessità da parte del pregiudizio di manifestare almeno alcune caratteristiche fondamentali: credenze negative che squalificano, espressione di emozioni negative e l'adozione di comportamenti discriminatori nei confronti dei membri di un gruppo minoritario basati sulla loro appartenenza a tale gruppo.

Inoltre, etimologicamente, il termine "pregiudizio" indica un giudizio precedente all'esperienza, privo di dati sufficienti. Questa mancanza di validazione empirica lo rende erroneo e non rispondente alla realtà oggettiva. Il pensiero elaborato si allinea perfettamente con i fondamenti del pensiero scientifico moderno ma è stato ulteriormente arricchito dalle discipline sociali, le quali aggiunsero la specificazione che questo giudizio previo riguardi non specificatamente fatti ed eventi, bensì gruppi sociali non valutati favorevolmente.

Relativamente alle cause che portano alla nascita dei pregiudizi, alcuni studiosi considerano questi fenomeni come aspetti naturali e inevitabili della natura umana, risultato della nostra tendenza innata a semplificare e categorizzare il mondo che ci circonda. Alcune ricerche in sociologia, antropologia e psicologia suggeriscono che la preferenza per il proprio gruppo e l'avversione per gli estranei siano radicate nell'evoluzione umana secondo un approccio

darwiniano, mentre la necessità di semplificare le informazioni complesse contribuisca alla formazione di stereotipi.

Dall'altro lato, altre prospettive vedono i pregiudizi come fenomeni socialmente costruiti e influenzati da fattori storici e contestuali. Ad esempio, gli studi su discriminazione e disparità di potere possono aiutare a comprendere come certi gruppi vengano emarginati e svantaggiati.

Nella trattazione di Mazzara (1997), invece, si afferma che il fattore scatenante che porta alla formazione di tali costrutti risieda nell'interazione complessa tra variabili contestuali e socio-cognitive, tra cui il giudizio morale, le norme sociali e il contatto intergruppi.

Inoltre, le spiegazioni dei pregiudizi possono essere sia di tipo individuale che sociale. Le prime si concentrano sugli attributi personali e sui processi mentali degli individui, come la socializzazione e le motivazioni individuali, mentre le seconde considerano i fattori strutturali e contestuali che influenzano i rapporti tra gruppi sociali. Come ha accuratamente osservato Aboud (2013)<sup>7</sup>, il ruolo della famiglia, dell'ambiente scolastico e dei media diventa cruciale nella formazione degli atteggiamenti intergruppi, con interventi educativi e sociali che possono contrastare i pregiudizi e promuovere l'inclusione.

Lo sviluppo del pregiudizio durante l'età evolutiva illustra la complessità di questo processo, che si articola in diverse fasi. Nei primi mesi di vita, i bambini mostrano una tendenza a riconoscere i volti appartenenti al proprio gruppo etnico, basandosi sulla familiarità con il caregiver.

Dai tre ai cinque anni, i bambini utilizzano le categorie sociali come etnia e genere, facendo identificazioni e preferenze in base a queste categorie. Tuttavia, si verifica una differenziazione nell'espressione delle preferenze a seconda che i bambini appartengano a gruppi di minoranza o maggioranza. I bambini di un gruppo di maggioranza si identificano da subito con il proprio gruppo, mentre i bambini dei gruppi di minoranza possono preferire l'outgroup al proprio.

---

<sup>7</sup> Aboud, F. E., & Spears Brown, C. (2013). Positive and negative intergroup contact among children and its effect on attitudes. In G. Hodson & M. Hewstone (Eds.), *Advances in intergroup contact* (pp. 176–199). Psychology Press.

Nell'infanzia media (5-7 anni), si osserva un aumento del pregiudizio, soprattutto verso le minoranze visibili, ma anche una possibile diminuzione nella tarda infanzia (8-10 anni), influenzata dal contesto sociale e dalle opportunità di contatto intergruppi (Degner & Dalege, 2003, citati in Jones & Rutland, 2018, pp. 84-85)<sup>8</sup>.

In questa cornice, i bias cognitivi emergono come elementi chiave. Questi bias, o distorsioni cognitive, da un lato rappresentano tendenze sistematiche nel modo in cui elaboriamo le informazioni, influenzando la nostra percezione della realtà sociale, dall'altro risultano essenziali per semplificare e affrontare la complessità delle rappresentazioni sociali. Un contributo pionieristico circa lo studio sulla creazione di questi schemi, che da semplificatori divengono semplicistici, ci viene fornito direttamente dalle scienze sociali grazie a Lippmann (1992), il quale sostiene che il rapporto conoscitivo con la realtà esterna non sia diretto, bensì mediato da immagini mentali che ciascuno si forma. L'analisi di Lippmann risulta particolarmente innovativa per la ricerca contemporanea poiché anticipa alcuni punti essenziali delle analisi moderne: condivisione sociale, generalizzazione e rigidità. In questo modo si viene a delineare il concetto di "stereotipo", derivato dalla topografia di fine Seicento in quanto riproduzione di immagini a stampa per mezzo di forme fisse.

Date queste premesse è importante delineare il rapporto che sottende questi due elementi. Secondo Mazzara (1997), lo stereotipo rappresenta il "nucleo cognitivo del pregiudizio" (p.16), ossia l'insieme dei dati e delle convinzioni relativi a una specifica categoria di oggetti, elaborati in un quadro comprensibile e generalmente costante, che sostiene e perpetua il pregiudizio nei loro confronti.

Per spiegare la trasmissione di questo insieme di credenze condivise, Arcuri (2011) prende in esame l'analisi del vocabolario utilizzato in certe culture per diffondere informazioni o denominare differenti gruppi. Ad esempio, un gruppo può essere identificato con termini diversi nel corso del tempo, a seconda delle immagini, dei significati e delle valutazioni ad esso associate. Prendendo in

---

<sup>8</sup> Degner, J., & Dalege, J. (2013). The apple does not fall far from the tree, or does it? A meta-analysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1270-1304. <https://doi.org/10.1037/a0031436>

considerazione la minoranza di colore negli Stati Uniti, nel corso della storia il vocabolario utilizzato per riferirsi ai suoi membri è cambiato. Da "negri" (Niggers) si è passati a "neri" (Blacks) e attualmente il termine più comunemente usato è "afro-americani" (Afro-Americans). Come abbiamo già esposto precedentemente, i termini utilizzati per definire le categorie sociali non solo forniscono un'etichettatura, ma svolgono anche un ruolo importante nell'organizzazione delle informazioni riferite a quella categoria. Recentemente, l'applicazione dei modelli della memoria associativa alla conoscenza sociale ha evidenziato fenomeni interessanti: l'attivazione di un termine categoriale nella memoria semantica di un individuo porta a un rapido accesso alle associazioni collegate a quel termine. Questo rende più veloce l'elaborazione di informazioni congruenti con la categoria e l'esecuzione di compiti decisionali ad essa correlati.

Nel 2015, il Rapporto Speciale dell'ONU sui diritti umani segnalava già l'uso diffuso in Italia di una terminologia discriminatoria nei confronti dei migranti, una preoccupazione ribadita nei rapporti del 2017 e del 2018. Questa preoccupazione fu evidenziata anche nel rapporto del 2013 sulla gestione delle frontiere esterne dell'Unione Europea e il suo impatto sui diritti umani dei migranti. In tale rapporto, si criticava l'uso continuo da parte del Consiglio e della legislazione dell'Unione Europea delle espressioni "migrazione illegale" e "migranti illegali", nonostante gli sforzi della Commissione per adottare il termine "irregolare" per riferirsi ai migranti. Questa terminologia, associando la migrazione irregolare a crimine e preoccupazioni per la sicurezza, alimenta discorsi negativi e rafforza gli stereotipi dannosi sui migranti irregolari come criminali. Inoltre, legittima la narrativa che criminalizza la migrazione, contribuendo alla marginalizzazione dei migranti irregolari e aumentando il rischio di violenza verbale e fisica contro di loro.

Gli atteggiamenti di pregiudizio e stereotipo creano vere e proprie barriere all'inclusione sociale e culturale. Una delle conseguenze più diffuse e insidiose riguarda la percezione e la valutazione distorta delle minoranze. Spesso si assiste a una sopravvalutazione delle difficoltà attribuite alle minoranze, sia a livello collettivo che individuale. Ad esempio, si tende ad associare in modo

esagerato la presenza delle minoranze alla criminalità e alle devianze, attribuendo ai membri delle minoranze caratteristiche e comportamenti negativi. A livello istituzionale, questi fenomeni contribuiscono alla ri-segregazione sociale, annullando gli sforzi volti a promuovere relazioni armoniche e integrate tra gruppi culturali diversi. Il pregiudizio differenzialista, che enfatizza la separazione e l'inconciliabilità tra culture, alimenta politiche segregazioniste e ostilità verso il diverso.

È quindi fondamentale comprendere e conoscere questi fenomeni per contrastarli efficacemente. Solo attraverso una consapevolezza diffusa e un impegno condiviso per promuovere la diversità e l'inclusione, possiamo superare le barriere create dai pregiudizi e costruire una società più equa e solidale, dove ognuno possa sentirsi accettato e valorizzato per la propria unicità.

### **2.3. La Teoria del Contatto nella riduzione dei pregiudizi**

Analizzando la letteratura scientifica a disposizione, è possibile notare come, nel periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale, il panorama delle scienze sociali si sia intensamente focalizzato sulla ricerca volta a mitigare i conflitti intergruppo. Un contributo cruciale in questo contesto è stato l'ipotesi di contatto (Allport, 1954, citato da Arcuri & Cadinu, 2011, pp. 106-107)<sup>9</sup>, la quale postula che le interazioni amichevoli tra individui di differenti gruppi possono ridurre il pregiudizio. Il fondamentale testo di Allport, "La natura del pregiudizio" (1954), non solo ha orientato l'attenzione psicologica e sociale verso il contatto intergruppo, ma ha plasmato la ricerca su questo ambito per l'intero XX secolo. Questa ipotesi risulta particolarmente interessante per il panorama psicologico dal momento che molti intellettuali del XIX secolo considerano pericoloso il contatto tra gruppi argomentando, senza una base empirica solida, le loro considerazioni sulla base dell'approccio darwinista sociale, che vedeva l'ostilità intergruppo come una conseguenza naturale del forte senso di superiorità di

---

<sup>9</sup> *La natura del pregiudizio* è stata introdotta nello scenario della psicologia sociale da Gordon Willard Allport nel 1954, tuttavia per la ricerca teorica si è proceduto consultando la versione del 1973 come elencato in bibliografia.



ciascun ingroup, generando sentimenti di sospetto, paura e conflitto. Tuttavia, la Seconda Guerra Mondiale segna un cambio di paradigma e diversi autori suppongono che il conflitto aumenti quando i gruppi sono isolati l'uno dall'altro. In questo contesto, negli Stati Uniti nasce il Movimento per le Relazioni Umane, una corrente di ricerca e intervento della psicologia del lavoro che si propone di coinvolgere maggiormente i lavoratori dipendenti nelle sorti di un'azienda, che si impegna nella lotta contro i pregiudizi razziali e religiosi.

Nonostante le buone intenzioni, questo approccio non affronta la complessità dei fattori che influenzano il contatto tra gruppi e si dimostra ingenuo nella sua concezione, focalizzandosi principalmente sull'educazione reciproca e sulla sconfitta degli stereotipi, ignorando le questioni strutturali sottostanti. Ad ogni modo, il movimento contribuisce a ispirare le prime ricerche, evidenziando l'effetto positivo del contatto paritario su atteggiamenti razziali.

Questa ricerca risulta cardinale, dal momento che Allport, pioniere in questo campo, contribuisce allo sviluppo testando gli effetti del contatto paritario sugli atteggiamenti antiebraici (Allport & Kramer, 1946). In tal modo, quello che originariamente era un'ipotesi si evolve in una teoria fondamentale nella psicologia sociale. La teoria del contatto intergruppo oggi rappresenta uno dei pilastri più solidi della disciplina, prevedendo che, in condizioni favorevoli, il contatto tra membri di gruppi diversi possa ridurre il pregiudizio intergruppo.

Inoltre, è importante presentare i tre studi chiave che hanno influenzato profondamente Allport nella determinazione del suo lavoro e gli sviluppi successivi.

Il primo studio, condotto da Deutsch e Collins (1951) nel contesto delle case popolari, si è basato su una serie di interviste casalinghe bianche in vari progetti di edilizia residenziale pubblica, in particolare in due progetti a Newark (New Jersey), dove i residenti bianchi e afro-americani erano assegnati ad appartamenti in edifici separati e in altrettanti progetti svolti a New York City, dove i residenti venivano assegnati indipendentemente dalla provenienza etnica o dalle preferenze personali. Nei progetti integrati, le donne bianche riportavano contatti molto più positivi con i loro vicini afro-americani, mostrando un

maggior sostegno per gli alloggi interrazziali e una maggior stima per i loro vicini di carnagione differente.

Un'importante svolta è emersa con la considerazione di nuovi fattori ritenuti cruciali per il successo del contatto tra gruppi. In termini pratici, Allport fu fortemente influenzato dalla formulazione iniziale delle condizioni critiche di contatto di Williams (1947), il quale prevedeva che gli effetti positivi del contatto sarebbero stati massimi quando: i due gruppi condividono uno status simile, la situazione favorisce un contatto intergruppo personale e intimo, i partecipanti non corrispondono agli stereotipi del loro gruppo e le attività di contatto attraversano le linee di gruppo, ossia quando le interazioni tra membri di gruppi diversi non sono limitate o circoscritte solo a contesti o spazi specifici, ma avvengono in contesti più ampi e inclusivi. Arcuri (2011) ci spiega come, pur essendo rudimentale, la formulazione acuta di Williams risultasse innovativa per lo sviluppo psicologico e sociale poiché ha predetto i risultati della ricerca intergruppo svolti decenni dopo.

Questi studi sono alcuni degli esempi che hanno costituito una solida base concettuale su cui costruire la teoria del contatto intergruppo perché hanno fornito insight cruciali sulle dinamiche intergruppo, contribuendo a plasmare la comprensione attuale dei processi di contatto e pregiudizio (Pettigrew & Tropp, 2011).

In conclusione, la comprensione approfondita del processo attraverso il quale il contatto tra gruppi modella le reciproche valutazioni rappresenta il fondamentale pilastro su cui poggia la nostra esplorazione dei contributi e delle evoluzioni della ricerca in questo campo. Tuttavia, è importante notare che questo rappresenta solo l'inizio di un ampio orizzonte di ricerca.

#### **2.4. Evoluzione e prospettive della Teoria del Contatto Intergruppo**

In tempi recenti, numerosi studi hanno ampliato la teoria di Allport.

La landscape della ricerca sul contatto intergruppo ha sperimentato una vera e propria esplosione nei primi due decenni del XXI secolo, passando da soli 30 articoli pubblicati prima del 1960 a oltre 500 nell'arco degli anni 2000-2019. Un

contributo significativo a questa crescente marea di conoscenza proviene da circa 100 articoli concentrati in un'unica rivista, "Group Processes and Intergroup Relations" (Dovidio et al., 2017, p. 607). Questo fervore investigativo è stato alimentato dalle centinaia di repliche che hanno documentato in modo completo l'effetto positivo del contatto nella riduzione di pregiudizi intergruppi di vario genere, diffondendosi su scala globale. Questa convergenza di risultati contribuisce a consolidare la teoria del contatto intergruppo come un costrutto robusto e universalmente valido.

Nel panorama della rielaborazione della teoria di Allport, è doveroso menzionare Pettigrew, suo collaboratore, i cui studi risalgono alla fine dello scorso millennio ma sono necessari per delineare alcuni elementi essenziali a comprendere ed approfondire le dinamiche intergruppo. Nel 1998, Pettigrew ha proposto una revisione esaustiva della teoria sul contatto intergruppo attraverso la pubblicazione nell'Annual Review of Psychology.

La successiva sintesi proposta dallo psicologo, concentrata su quattro fattori chiave emersi dal capitolo di Allport, ha ampliato il focus oltre ai soli aspetti positivi, riconoscendo la complessità delle dinamiche intergruppo e integrando nuovi approcci concettuali.

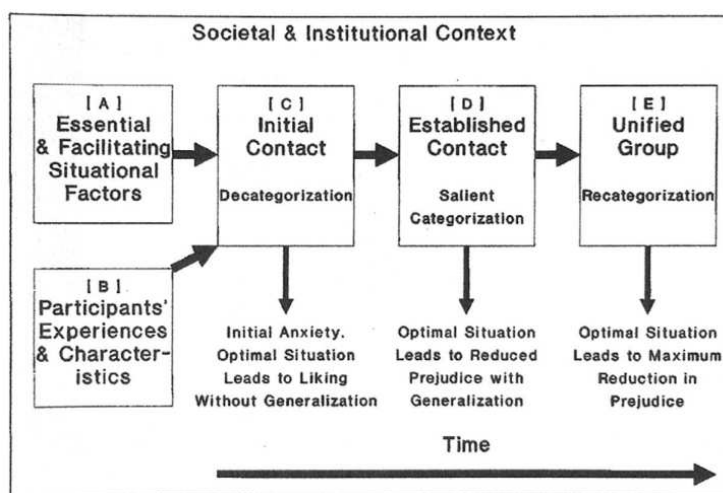


Figura 2.2 Modello di contatto longitudinale

Fonte: Intergroup contact theory, Pettigrew (1998). Recuperato da:

<https://www.semanticscholar.org/paper/Intergroup-contact-theory.-Pettigrew>

In primo luogo, la figura 2.2 illustra un modello longitudinale che si colloca al livello meso dell'analisi, considerando i contesti micro e macro legati alle

esperienze e caratteristiche dei partecipanti (B) e all'ambientazione sociale più ampia della situazione. In secondo luogo, questa versione riveduta, comprende i fattori situazionali essenziali e facilitanti (A) insieme alla dimensione temporale (C, D, E), ciascuno con dettagli che possono essere approfonditi attraverso la consultazione della letteratura di riferimento.

Fattori aggiuntivi alle quattro condizioni di Allport e il potenziale di amicizia, come lo status di gruppo equivalente al di fuori della situazione, agiscono come facilitatori. La loro rilevanza può variare nelle diverse fasi del contatto intergruppo, come suggeriscono le designazioni (C, D, E), anche se si deve tenere conto della semplificazione di questa rappresentazione temporale.

In questo specifico passaggio, il modello temporale mette in evidenza i tre processi distinti di categorizzazione ma in diverse fasi del processo: decategorizzazione durante il contatto iniziale, categorizzazione saliente a contatto stabilito e ricategorizzazione una volta unificato il gruppo (Brewer & Miller, 1984; Gaertner et al., 1989)

Studi precedenti, infatti, avevano esplorato singolarmente questi processi, ma l'innovazione del contributo di Pettigrew risiede nella sua capacità di integrare in modo sinergico tutte e tre queste dinamiche complesse, ampliando le prospettive teoriche e sottolineando la complessità e la temporalità delle dinamiche intergruppo.

Per comprendere la notevolzza del modello di Pettigrew, è arricchente per la trattazione descrivere singolarmente i diversi quadri teorici, precedenti o successivi alla riformulazione in esame.

1. Brewer e Miller (1984)<sup>10</sup>, infatti, hanno proposto un modello di decategorizzazione del contatto intergruppo, sostenendo che il contatto dovrebbe ridurre l'elaborazione delle informazioni basata sulla categoria e invece promuovere l'attenzione a informazioni personali o individuali non correlate all'appartenenza di categoria. Il modello di decategorizzazione sostiene che ridurre la rilevanza della categoria durante il contatto promuova approcci interpersonali al pensare e al

---

<sup>10</sup> *Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation*, 1984 trattato da L. Arcuri & M. R. Cadinu, *Gli stereotipi: Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2011 (pp. 116-146).

comportarsi (Brown & Hewstone, 2005). La rilevanza della categoria, definita come il livello di consapevolezza che le persone hanno delle appartenenze di gruppo durante un episodio di contatto intergruppo, è un costrutto critico nella ricerca sul contatto che modera come gli effetti del contatto-pregiudizio si generalizzano dagli incontri interpersonali alle valutazioni dell'outgroup (Brown & Hewstone, 2005). Il modello di decategorizzazione sostiene che diminuire la rilevanza della categoria facilita interazioni interpersonali piuttosto che intergruppo. Il supporto per il modello di decategorizzazione si trova nella ricerca che mostra che le amicizie tra gruppi, in cui le persone dell'outgroup sono percepite in termini interpersonali piuttosto che intergruppo, sono particolarmente efficaci nel ridurre il pregiudizio intergruppo.

2. Prendendo una posizione in qualche modo contraria, il modello alla base della categorizzazione saliente sostiene che una quantità ottimale di rilevanza della categoria è necessaria per generalizzare gli effetti di contatto-pregiudizio dagli incontri interpersonali alle valutazioni dell'outgroup. In particolare, Brown e Hewstone (2005) ipotizzano che se le categorie di gruppo non sono rilevanti durante il contatto, non c'è una categoria di gruppo da valutare in relazione all'episodio di contatto, dunque, durante la fase di contatto stabilito è necessario che le categorie siano salienti. Tuttavia, se le categorie di gruppo sono eccessivamente rilevanti, come può accadere durante i conflitti intergruppo, allora la rilevanza della categoria può aumentare l'ansia intergruppo (Pettigrew & Tropp, 2008). È importante notare che il modello di contatto intergruppo ha identificato la tipicità o la rappresentatività, entrambe misure della rilevanza della categoria, come variabili chiave per comprendere la moderazione degli effetti del contatto-pregiudizio (Brown & Hewstone, 2005).
3. Il terzo quadro, noto come il modello del comune ingruppo proposto da Gaertner e Dovidio (1989)<sup>11</sup>, sostiene che ridefinire le categorie di

---

<sup>11</sup> *Reducing intergroup bias: the benefits of recategorization*, 1989, menzionato da L. Arcuri & M. R. Cadinu, *Gli stereotipi: Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2011 (pp. 116-146).

ingruppo per includere i membri dell'outgroup sia più efficace che eliminare la rilevanza della categoria durante il contatto. La ricategorizzazione promuove un'interdipendenza positiva mediante l'introduzione di obiettivi superiori, che possono essere raggiunti solo attraverso la collaborazione tra due gruppi. La diminuzione del pregiudizio grazie alla cooperazione è attribuita a un'identità comune (Gaertner et al., 1990) che risulta sovraordinata (ad esempio, essere un americano) poiché sovrintende altre identità subordinate (ad esempio, essere un texano o un californiano). Il supporto per il modello del comune ingruppo si trova nella ricerca sperimentale in cui squadre cross-group vengono assegnate a un'identità sovraordinata (cioè squadra intragruppo) rispetto a nessuna identità sovraordinata (cioè squadra intergruppo), con risultati che dimostrano una minore ostilità intergruppo tra le squadre intra- (vs. inter-) gruppo (Gaertner & Dovidio, 2000)

Il contributo distintivo di Pettigrew, dunque, risiede nella sua prospettiva integrativa e fornisce un quadro più completo e sofisticato, fornendo una visione più comprensiva e dinamica dei processi sottostanti al contatto intergruppo.

Inoltre, come già anticipato (Figura 2.2), il flusso di input proveniente da tre livelli di analisi distinti: micro, meso e macro. Questo approccio, derivato dalla letteratura dell'epoca, promuove l'utilizzo di metodologie di ricerca ampie e multivariabili, suggerendo studi straordinari per seguire l'evoluzione temporale degli effetti del contatto, dalla fase iniziale a quella consolidata. Tuttavia, l'adozione di un approccio basato sui "fattori necessari" ha sollevato legittime preoccupazioni riguardo alla crescente complessità e al rischio di semplificazione eccessiva della teoria del contatto.

Nel corso del tempo, similmente, la teoria del contatto è stata arricchita da Pettigrew con ulteriori contributi significativi che hanno plasmato e sfidato le concezioni precedenti.

Nelle ricerche condotte insieme a Tropp (2011), si determinano alcuni elementi che confermano l'efficacia del contatto intergruppo nella riduzione del pregiudizio. Queste riflessioni trovano le loro radici in una meta-analisi, nella

quale è emerso un risultato sorprendente e positivamente accolto: il 94% degli studi sui contatti intergruppo ha dimostrato una riduzione dei pregiudizi verso l'outgroup. Con il supporto di 515 studi e 713 campioni indipendenti condotti in 38 paesi con oltre 250.000 soggetti, questa ricerca ha saldamente confermato che il contatto intergruppo, in generale, riduce i pregiudizi.

I risultati hanno inoltre evidenziato che questo effetto fondamentale si manifesta in una varietà di contesti e per diversi tipi di gruppi, inclusi quelli etnici, persone con disabilità fisiche e non, anziani e individui con orientamenti sessuali diversi. Prima di questa pubblicazione, nonostante l'attenzione significativa dedicata all'argomento, gli psicologi sociali erano incerti sugli effetti generali del contatto intergruppo. Questa meta-analisi ha introdotto una significativa prospettiva nel dibattito scientifico sul contatto intergruppo, indicando che, contrariamente all'approccio basato sui "fattori necessari", tali elementi possono facilitare ma non sono indispensabili per ottenere risultati positivi. In altre parole, la complessità delle dinamiche intergruppo non può essere ridotta a una serie rigida di condizioni indispensabili, ma deve considerare la varietà di fattori che possono influenzare i risultati del contatto.

In aggiunta a queste evoluzioni del paradigma originario, il modello Integrated Contact-Collective Action (ICCAM) proposto da Hässler e colleghi (2021) si configura come un quadro avanzato per comprendere le dinamiche del contatto intergruppo e la sua relazione con l'azione collettiva. Tale modello è essenziale per affrontare la complessità del fenomeno ed è innovativo per la ricerca nell'ambito della psicologia poiché combina due prospettive psicosociali fondamentali: la teoria del contatto intergruppo e la teoria dell'azione collettiva.

Da un lato, come abbiamo già detto, la teoria del contatto intergruppo sostiene che le interazioni positive tra membri di gruppi diversi possono ridurre il pregiudizio e migliorare le relazioni tra di loro. Dall'altro lato, la teoria dell'azione collettiva si concentra sulle dinamiche e i processi che portano i membri di un gruppo a unirsi e a impegnarsi in azioni collettive per raggiungere obiettivi

comuni che riguardano varie aree, come la politica, la società, l'economia o la cultura (van Zomeren et al., 2017)<sup>12</sup>.

Il contributo di Hässler e colleghi rappresenta un approccio prezioso alla ricerca sulla teoria del contatto intergruppo, specialmente a livello micro e mesoanalitico. Esso tiene conto di come il contatto intergruppo influenzi le attitudini degli individui nei confronti del cambiamento sociale, focalizzandosi non solo sul cambiamento delle norme culturali, ma anche su come si riflettono tali cambiamenti nelle norme sociali a livello macro. L'approccio, infatti, si distingue per la sua capacità di andare oltre il livello interpersonale, mentre il contatto intergruppo tradizionalmente si concentra sulla sfera individuale, l'associazione con azioni collettive estende l'influenza a livelli più ampi della società. Questo approccio è cruciale per affrontare le ingiustizie sociali in maniera più efficace, superando le limitazioni delle soluzioni che si concentrano esclusivamente su cambiamenti a livello individuale, aprendo una via alla comprensione reciproca e alla riduzione di pregiudizi e stereotipi.

Un aspetto significativo del contributo di Hässler è l'unione dei membri dei gruppi non solo attraverso il contatto, ma anche attraverso l'azione condivisa, promuovendo un senso di appartenenza e di empowerment. Tale impegno collettivo può diventare un motore potente per generare un impatto duraturo e sostenibile nel tempo.

Questo modello è di vitale importanza, poiché dimostra che il contatto intergruppo positivo può avere effetti diffusi e intercorrelati, influenzando simultaneamente un gran numero di individui al di fuori del contatto diretto.

In conclusione, l'evoluzione della teoria del contatto intergruppo riflette un continuum di ricerca che collega il passato e il presente. Le fondamentali poste da Allport hanno resistito alla prova del tempo e le ricerche attuali continuano a fornire nuovi strumenti per affrontare le complessità delle relazioni intergruppo. La teoria non solo rappresenta un contributo significativo alla psicologia sociale, ma continua a guidare la nostra comprensione e le nostre pratiche per mitigare gli stereotipi e i pregiudizi nella società contemporanea.

---

<sup>12</sup> menzionato da T. Hässler, *Intergroup contact and social change: An integrated Contact-Collective Action Model*, Journal of Social Issues, 2021 (p.220).



Nonostante la complessità delle evidenze raccolte, la ricerca indica che il contatto intergruppo, ossia l'interazione tra diversi gruppi sociali, può conferire vantaggi significativi soprattutto alle nuove generazioni.

## **2.5. Dal contatto diretto al contatto immaginato**

Miles e Crisp (2014) evidenziano come il contatto diretto possa risultare complesso e costoso, soprattutto in contesti societari segregati, sottolineando la necessità di alternative.

Negli ultimi decenni la ricerca nel campo del contatto intergruppo ha compiuto progressi significativi, soprattutto nel contesto del contatto indiretto, un aspetto recentemente esplorato e particolarmente rivoluzionario. Contrariamente all'incertezza iniziale di Allport sugli effetti positivi del contatto diretto, ancor meno era noto il successo riguardo al contatto indiretto. La prospettiva che il contatto indiretto tra gruppi possa contribuire a ridurre i pregiudizi rappresenta una svolta sorprendente, poiché negli anni '50 questa idea non era stata nemmeno presa in considerazione.

Più specificatamente, come si evince dalla tabella riepilogativa (Tab. 2.1), il contatto può essere esteso quando i membri del gruppo possono semplicemente essere a conoscenza di persone del proprio gruppo che hanno contatti con persone di un altro gruppo (Turner, Hewstone & Voci, 2007) oppure immaginato (Crisp & Turner, 2009).

La ricerca sottolinea che i vari fenomeni di contatto indiretto vanno oltre il semplice ruolo di surrogati del contatto diretto, poiché possiedono una significativa rilevanza intrinseca. In effetti, molte forme di contatto indiretto possono risultare più diffuse rispetto ai contatti tradizionali, fornendo così un potenziale ancora maggiore per migliorare le relazioni intergruppi su scala macro. Questo aspetto diventa particolarmente evidente in situazioni di crisi, come la pandemia di Covid-19, che accentua la diffusione e l'efficacia del contatto indiretto

<b>Contatto diretto</b>	Si riferisce all'interazione fisica effettiva e diretta tra membri di gruppi sociali diversi.	Coinvolge situazioni in cui le persone si incontrano, comunicano e interagiscono faccia a faccia con individui di un gruppo diverso.	L'esperienza di un contatto diretto può avere un impatto significativo sulla percezione e sugli atteggiamenti intergruppo.
<b>Contatto esteso</b>	Si basa sulla conoscenza indiretta di interazioni positive tra membri di gruppi diversi.	Coinvolge la presentazione di storie, narrazioni o esperienze di contatto positivo attraverso fonti come libri, film o altre forme di media.	Il contatto esteso mira a influenzare gli atteggiamenti intergruppo fornendo esempi di relazioni positive, anche se non direttamente vissute dagli individui.
<b>Contatto immaginato</b>	Coinvolge la simulazione mentale di un'interazione sociale con membri di una categoria outgroup senza un contatto diretto reale.	Può essere utilizzato come strategia quando il contatto effettivo o prolungato non è pratico o possibile, ad esempio in contesti di segregazione fisica.	Il contatto immaginato può essere facilitato attraverso esercizi mentali che incoraggiano la visualizzazione di interazioni positive con membri dell'outgroup.

Tabella 2.1 Confronto tra le diverse forme di contatto: diretto, esteso e immaginato

Approfondendo questa prospettiva, la letteratura scientifica riporta contributi rilevanti in tempi recenti, tra cui dobbiamo citare gli esperimenti condotti da Vezzali e collaboratori (2017), i quali hanno ripreso l'ipotesi del contatto esteso elaborata da Wright (1997), sostenendo che il cambiamento di atteggiamento non richieda necessariamente un contatto diretto, ma può svilupparsi attraverso la conoscenza di membri dell'ingroup con relazioni strette con l'outgroup. I contributi risultano innovativi poiché confermano l'efficacia del contatto prolungato nella promozione dell'accettazione intergruppo, dimostrando che l'esperienza di relazioni positive tra membri dell'ingroup e dell'outgroup può influenzare positivamente gli atteggiamenti intergruppo.

I ricercatori italiani hanno condotto uno studio incentrato sulle storie di contatto estese, utilizzando la serie di libri immaginari di J.K. Rowling (Harry Potter), come strumento per promuovere la comprensione e la tolleranza intergruppo. Durante un periodo di 6 settimane, i bambini delle scuole elementari italiane

hanno letto brani che presentano temi di pregiudizio, seguiti da discussioni di gruppo. I risultati di questo studio hanno rivelato che l'intervento di contatto esteso basato sulla fantasia era efficace nel promuovere atteggiamenti positivi verso gli immigrati. La combinazione di elementi fantastici e discussioni di gruppo ha favorito la riflessione e la comprensione dei temi di pregiudizio, contribuendo a migliorare gli atteggiamenti intergruppo tra i partecipanti.

Un'ulteriore sfaccettatura del contatto intergruppo è rappresentata dal concetto di "contatto immaginato," basato sulla simulazione mentale di interazioni con membri dell'outgroup (Crisp & Turner, 2009). Questa prospettiva risulta innovativa poiché si rivela particolarmente utile in contesti di segregazione fisica, dove il contatto effettivo è difficile da stabilire. Le ricerche suggeriscono che il contatto immaginato può migliorare gli atteggiamenti intergruppo, aprendo nuove possibilità per la riduzione dei pregiudizi attraverso strategie immaginative.

Un esempio tangibile dell'efficacia del paradigma del contatto immaginato emerge da uno studio condotto da Harwood, Paolini, Joyce, Rubin e Arroyo (2011). Questi studiosi hanno adottato il concetto del contatto immaginato, originariamente sviluppato da Crisp e Turner (2009), al fine di esplorare gli impatti del contatto immaginato positivo e negativo. Nella loro ricerca, hanno invitato studenti universitari statunitensi a immaginare un'interazione positiva con un immigrato irregolare proveniente dal Messico (condizione di contatto immaginato positivo) o un'interazione negativa (condizione di contatto immaginato negativo). Un terzo gruppo di partecipanti è stato invece incoraggiato a immaginare una situazione all'aperto (condizione di controllo).

L'utilizzo del concetto del contatto immaginato, inizialmente concepito da Crisp e Turner (2009), si è rivelato cruciale per valutare l'efficacia delle simulazioni mentali. I risultati hanno rivelato che i partecipanti che hanno immaginato un'interazione positiva con l'immigrato irregolare hanno espresso giudizi più favorevoli nei confronti degli immigrati irregolari rispetto ai partecipanti nelle altre due condizioni sperimentali. Al contrario, non sono emerse differenze significative nelle valutazioni degli immigrati irregolari tra i partecipanti nelle condizioni di contatto immaginato negativo e di controllo.

In sintesi, l'utilizzo del paradigma immaginato ha fornito evidenze rilevanti sull'efficacia delle simulazioni mentali, dimostrando che il contatto immaginato positivo può migliorare l'atteggiamento verso gli immigrati irregolari, mentre il contatto immaginato negativo non ha influenzato negativamente le valutazioni rispetto alla condizione di controllo.

L'applicazione del contatto immaginato nell'istruzione, come dimostrato in ulteriori studi di Vezzali et al. (2012), offre un potenziale significativo.

In uno studio sperimentale della durata di tre settimane, i ricercatori hanno coinvolto bambini italiani chiedendo loro di immaginare incontri positivi con bambini immigrati sconosciuti in diverse situazioni sociali. I risultati hanno mostrato che, rispetto al gruppo di controllo, i bambini che hanno partecipato all'intervento di contatto immaginato avevano maggiori intenzioni di incontrare bambini immigrati e mostravano meno pregiudizi impliciti verso di loro. La forza di questo intervento risiede nell'uso di una strategia immaginativa che coinvolge attivamente i bambini, permettendo loro di simulare interazioni positive con gli immigrati. Questa attiva partecipazione può aver contribuito all'efficacia dell'intervento, come evidenziato dalla maggiore intenzione di interagire positivamente con i coetanei immigrati. In aggiunta, una ricerca condotta da Jones e Rutland (2018) si distingue per essere una forma di contatto immaginario progettata appositamente per coinvolgere i bambini più giovani, utilizzando giocattoli 3D per facilitare l'interazione immaginativa con un individuo con storia di migrazione.

Lo studio ha adottato un approccio innovativo basato sull'idea che il contatto immaginato sia più efficace quando coinvolge attivamente i bambini e le bambine, piuttosto che limitarsi alla semplice osservazione o all'ascolto passivo di interazioni tra gruppi, come leggere un libro o guardare un programma televisivo. Nell'ambito dello studio, il contatto immaginato è stato facilitato tramite un gioco di finzione coinvolgente, che ha trasformato l'esperienza immaginaria in un vivace ambiente tridimensionale. Le interazioni simulate in uno spazio fisico hanno mostrato che i bambini britannici di età compresa tra i 5 e i 9 anni, provenienti da contesti etnicamente e culturalmente diversificati, tendono a sviluppare atteggiamenti più negativi verso i gruppi di immigrati

presenti nelle loro scuole man mano che crescono. Tuttavia, l'intervento del contatto immaginato mediato dal coinvolgente gioco 3D ha ridotto questi atteggiamenti negativi. È interessante notare che, nel complesso del campione, il gioco dei bambini includeva elementi sia del mondo reale (come giocare a calcio) sia del regno fantastico (come simulare il volo). Questo intervento di contatto immaginato si è dimostrato efficace in entrambi i casi, sottolineando l'importanza di coinvolgere i bambini in esperienze immersive e fantasiose per migliorare le percezioni tra gruppi. Nella loro importante trattazione, Jones e Rutland (2028) tuttavia, dimostrano che, nonostante i successi, ci sono segnalazioni di fallimenti nella replicazione del contatto immaginato negli adulti come evidenziato dalle ricerche di Klein, McDonald et al. (2014), sottolineando la complessità della sua efficacia.

Inoltre, si afferma che variabili moderatrici, come l'attenzione all'autoregolamentazione (West & Greenland, 2016) e il livello del precedente contatto intergruppo (Hoffarth & Hodson, 2016), possono influenzare l'efficacia del contatto immaginato, introducendo elementi chiave da considerare nella progettazione di interventi (Jones & Rutland, 2018, p.88). La sua durata nel tempo è un aspetto cruciale e studi futuri dovrebbero esaminare se gli effetti positivi persistono o si attenuano nel tempo.

In sintesi, l'approfondita esplorazione delle diverse modalità di contatto intergruppo, quali il contatto esteso e immaginato, emerge come un contributo significativo alla comprensione e alla mitigazione dei pregiudizi tra i giovani. La riflessione dettagliata sulla letteratura scientifica costituisce una robusta base per la progettazione di programmi innovativi nel campo educativo e delle politiche sociali, promuovendo una visione inclusiva e positiva delle relazioni intergruppo.

## CAPITOLO 3

### ***Green Dialogues: dalle Pagine alla Sostenibilità attraverso il Dialogo***

Lo scopo di questo capitolo è di introdurre e descrivere il programma “Costruire Ponti Inclusivi con l’Immaginazione”. Inizialmente, verrà delineata la cornice del contesto educativo entro la quale percepiamo l’urgenza di affrontare gli obiettivi dell’Agenda 2030, si discuterà dell’importanza di sviluppare competenze chiave per la sostenibilità, come identificato dall’UNESCO.

Successivamente, verrà illustrato il progetto "Green Dialogues" insieme ai suoi partecipanti e alla solida organizzazione all'interno della quale ho condotto la mia ricerca. In particolare ci focalizzeremo sugli approcci teorici e metodologici nell'insegnamento della letteratura per l'infanzia, in linea con i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) delle Nazioni Unite, che rendono il progetto "Green Dialogues" una risorsa imprescindibile per l'innovazione educativa e per lo sviluppo di pratiche pedagogiche orientate alla creazione di una società più sostenibile.

Entrando nel cuore della ricerca, verrà esplicitato il quesito che ha generato le ipotesi della mia ricerca e il contesto spagnolo entro il quale essa si è svolta. Successivamente, verrà illustrato il piano di ricerca, suddiviso nelle sue fasi, analizzando i riferimenti pedagogici e metodologici che hanno guidato la selezione degli obiettivi, con uno sfondo teorico basato sull’ecocriticismo e sulla letteratura per l’infanzia. A tal proposito, verrà descritto il processo che ha portato alla selezione delle fonti primarie e la loro descrizione, in un percorso che unisce testo e illustrazioni. Inoltre, saranno presentati gli strumenti utilizzati e la loro finalità. Infine, verranno discussi i risultati ottenuti, fornendo un’analisi dettagliata e critica degli stessi.

### **3.1. Un nuovo scenario per l’educazione**

Nel contesto attuale della globalizzazione, come ampiamente discusso nel capitolo 1, le sfide globali in corso impattano tutti, sottolineando la necessità di soluzioni che superino i confini nazionali e riconoscendo il ruolo cruciale dell’istruzione nel consentire ai giovani di realizzare le proprie aspirazioni.

Secondo la definizione della World Commission on Environment and Development, lo sviluppo sostenibile "soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni" (World Commission on Environment and Development, 2012, p. 24). L'educazione alla cittadinanza globale, come propugnato dall'UNESCO, emerge come un mezzo fondamentale per promuovere la convivenza pacifica e il rispetto dei diritti umani, contribuendo così alla costruzione di un mondo più armonioso e sostenibile (UNESCO, 2005). Inoltre, tale educazione stimola una comprensione critica delle interconnessioni tra il locale e il globale, motivando gli studenti ad impegnarsi attivamente nel risolvere le sfide globali (UNESCO, 2017).

Tuttavia, diverse barriere ostacolano l'efficacia dell'educazione per la sostenibilità. Una di queste è rappresentata dalla mancanza di comprensione dei complessi sistemi interrelati dei problemi ambientali e sociali (UNESCO, 2020). Altre barriere includono la rigidità dei programmi di formazione degli insegnanti, la grande rilevanza associata alle valutazioni, la focalizzazione eccessiva sulla dimensione cognitiva dell'apprendimento e la carenza di risorse per il supporto agli educatori (Parry & Metzger, 2023). Per affrontare queste sfide e favorire un'educazione sostenibile efficace, è essenziale adottare un approccio integrato e trasformativo. Come indicato nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, la trasformazione necessaria è complessa e di lungo termine, richiedendo cambiamenti significativi nell'uso delle risorse da parte di tutti. Gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) sono al centro di questa agenda, rappresentando un appello urgente all'azione per tutti i paesi, sia sviluppati che in via di sviluppo, attraverso una partnership globale (Nazioni Unite, 2015, p. 10). Di seguito (Fig. 3.1) sono riportati iconicamente gli obiettivi:



Figura 3.1 I 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile.

Recuperato da: <https://www.awn.it/news/notizie/8151-agenda-2030-l-italia-al-30esimo-posto>

Nonostante gli obiettivi dell'Agenda 2030, dal 2015 ad oggi la situazione socioeconomica italiana continua a presentare numerose sfide significative.

L'Italia ha registrato progressi su soltanto 8 dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030, e la situazione in Europa non è molto migliore (Orsenigo, 2023). Secondo i dati ISTAT relativi al 2021 e 2023, le disuguaglianze territoriali non hanno subito una riduzione sostanziale. Quasi due milioni di famiglie vivono in condizioni di povertà assoluta, con un incremento dal 6,1% al 7,5% tra il 2015 e il 2021. Nel 2023, il rischio di povertà per gli occupati di 18 anni e più è rimasto stabile all'11,5%, indicando che la vulnerabilità economica tra i lavoratori non è migliorata nonostante gli sforzi (Goal 1). Tuttavia, il rapporto tra il reddito delle famiglie più abbienti e quelle più povere è migliorato a 5.6, suggerendo una leggera riduzione delle disuguaglianze economiche (Goal 10).

La spesa pubblica destinata alla sanità e all'istruzione rimane notevolmente inferiore rispetto alla media europea, e preoccupano i dati sull'abbandono scolastico. Tuttavia, ci sono stati miglioramenti: i posti in asili nido e servizi per la prima infanzia sono aumentati a 28 per 100 bambini di 0-2 anni, segnando un progresso significativo verso un'istruzione di qualità (Goal 4). Le disuguaglianze di genere presentano due facce: l'aumento delle violenze sessuali (+12,5%) e il miglioramento della presenza di donne nei Consigli di Amministrazione delle società quotate, ora al 42,9% (Goal 5).



Sebbene il tasso di occupazione sia migliorato, una parte significativa del lavoro è ancora sommersa, con circa 3 milioni di lavoratori non regolari. La finanza si sta gradualmente orientando verso la sostenibilità, influenzata dalle nuove preferenze dei risparmiatori, sebbene permangano notevoli resistenze nel settore. Il 17% del territorio nazionale è soggetto a degrado del suolo, mentre l'80,4% delle risorse ittiche è sovrasfruttato.

Sul fronte ambientale, la popolazione esposta al rischio di alluvioni è aumentata all'11,5%, evidenziando un peggioramento nella lotta contro il cambiamento climatico (Goal 13). Tuttavia, i rifiuti marini per 100 metri di spiaggia sono migliorati, scendendo a 273, un segnale positivo per la vita sott'acqua (Goal 14). Lo stato ecologico delle acque superficiali è classificato come "buono" o "superiore" solo per il 43% dei fiumi e dei laghi. Solo il 21,7% delle aree terrestri e l'11,2% delle aree marine sono protette, dati stabili rispetto agli anni precedenti ma che richiedono maggiori sforzi nella protezione della biodiversità (Goal 15). Le energie rinnovabili costituiscono solo il 19,2% del consumo totale di energia, insufficiente per una significativa riduzione delle emissioni.

I posti offerti dal trasporto pubblico locale sono aumentati, raggiungendo 4.748 posti/km per abitante, suggerendo un miglioramento nella sostenibilità delle città e delle comunità (Goal 11). Tuttavia, l'affollamento degli istituti di pena è peggiorato, raggiungendo il 109,5% rispetto ai posti disponibili, segnalando una criticità nelle istituzioni di giustizia (Goal 16). In sintesi, sebbene ci siano stati alcuni progressi significativi, molte aree richiedono ancora interventi urgenti e mirati per migliorare la qualità della vita e la sostenibilità in Italia.

Queste problematiche evidenziano l'importanza di sviluppare competenze chiave per la sostenibilità, come identificato dall'UNESCO, tra cui il pensiero sistemico, la competenza anticipatoria, la competenza normativa, la competenza strategica, la collaborazione, il pensiero critico, la consapevolezza di sé e la risoluzione integrata dei problemi (UNESCO, 2017).

Inoltre, è importante sottolineare il ruolo cruciale degli insegnanti nella promozione dell'apprendimento trasformativo per uno stile di vita più sostenibile (Parry & Metzger, 2023, p. 112). Gli insegnanti, in quanto modelli di ruolo per gli

studenti, devono essere adeguatamente preparati e sostenuti per affrontare le sfide della sostenibilità nell'ambito dell'educazione.

Infine, come evidenziato da Koffi Annan (2001), educare le persone con una visione sostenibile dello sviluppo non significa semplicemente aggiungere la protezione ambientale al curriculum, ma fornire agli studenti e alle studentesse gli strumenti necessari per raggiungere un equilibrio tra obiettivi economici, bisogni sociali e responsabilità ecologica. Questo richiede un approccio olistico e trasversale all'istruzione, che integri i principi della sostenibilità in tutte le discipline e livelli educativi.

### **3.2. La ricerca e il progetto Green Dialogues**

Nell'ambito della promozione delle strategie dell'Agenda 2030 e della condivisione delle migliori pratiche di ricerca, il progetto Green Dialogues si configura come un'iniziativa congiunta tra la Western Norway University of Applied Sciences (Norvegia), l'Università di Padova (Italia) e l'Universitat Internacional de Catalunya (Spagna). Questo progetto è finalizzato allo sviluppo di un programma quinquennale (2022-2025) volto a fornire una formazione innovativa a studenti e studentesse dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nonché a facilitare la condivisione di buone pratiche tra i partecipanti delle rispettive istituzioni accademiche.

Come sottolineato da Campagnaro e Goga (2021), in un contesto in cui le società diventano sempre più inclusive e riflessive, gli insegnanti sono alla ricerca di nuovi progetti educativi in grado di soddisfare queste crescenti esigenze.

In sintonia con questa urgente necessità, soprattutto considerando la scadenza imminente degli obiettivi dell'Agenda 2030, il progetto si propone di affrontare questa sfida attraverso una serie di azioni e attività volte a promuovere gli scambi internazionali e la mobilità tra studenti, docenti e personale tecnico. Tali iniziative si basano su prospettive teoriche e metodologiche innovative nell'insegnamento della letteratura per l'infanzia, collegate ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) delle Nazioni Unite.

In questo senso, il progetto Green Dialogues si pone come un'importante risorsa per l'innovazione educativa e lo sviluppo di pratiche pedagogiche orientate verso la costruzione di una società più equa, sostenibile e inclusiva.

L'aspirazione di questo programma è quello di sperimentare nuovi approcci teorici e didattici nella letteratura per l'infanzia, con l'obiettivo di integrare elementi di dialogo, sostenibilità ed ecocritica.

Da questa prospettiva, nasce una forma di dialogo basata su approcci ecopedagogici, come descritto da Goga e Pujol-Valls (2020), che mettono in risalto l'importanza del dialogo critico e collaborativo nella discussione della letteratura per l'infanzia. Uno degli obiettivi principali è quello di attivare il pensiero critico e la collaborazione tra gli alunni e le alunne, incoraggiandoli a identificare temi, domande e significati presenti nei testi letterari e a esplorarli in relazione alla propria vita e alla sostenibilità ambientale e sociale (Goga & Pujol-Valls, 2020).

Questo approccio offre nuove prospettive per comprendere il ruolo della letteratura nell'educazione alla sostenibilità poiché considera l'albo illustrato come "una creazione artistica composita e originale" (Campagnaro & Dallari, 2013, p. 25) che viene vissuta nella sua essenza come una forma di espressione e unisce parole e immagini per fornire contenuti complessi e stimolare la comprensione e l'interpretazione.

Il successo del progetto Green Dialogues è stato reso possibile da un piano di preparazione e adesione esaustivo.

In particolare, prima della partenza sono stati organizzati incontri periodici per fornire supporto teorico e pratico agli studenti e alle studentesse selezionati attraverso una lettera motivazionale ed un colloquio conoscitivo e mirato a indagare le motivazioni intrinseche e teoriche legate alla scelta.

Durante questi incontri, abbiamo avuto l'opportunità di prendere decisioni cruciali riguardo al nostro percorso formativo. In particolare, abbiamo affrontato la scelta delle fonti primarie e secondarie da utilizzare come principali supporti di studio e sperimentazione. Tra le opzioni proposte, sono stati presentati tre albi illustrati: "Migranti" di Issa Watanabe, "Grande giorno di niente" di Beatrice

Alemagna e "Diamonds" di Armin Greder. Questa decisione è stata fondamentale per determinare il focus specifico della nostra ricerca.

Inoltre, in queste circostanze, abbiamo esaminato la possibilità di includere nella nostra analisi anche due biografie illustrate e altri due libri a nostra scelta. Questa varietà di testi ci ha offerto la possibilità di esplorare diverse prospettive e approcci nella nostra ricerca.

Parallelamente alla selezione dei testi, abbiamo condotto un'approfondita analisi di supporti teorici e bibliografici, costruendo un solido quadro concettuale su cui basare la nostra ricerca. Questo ci ha permesso di integrare la nostra comprensione dei testi selezionati con teorie e approcci accademici pertinenti, tra cui la visual literacy, i dialoghi *green* e la sostenibilità. Infine, abbiamo svolto una simulazione sulla compilazione del diario di bordo, che avremmo utilizzato per documentare il nostro percorso di ricerca. Questa prova diretta ci ha aiutato a definire i focus e la metodologia da adottare nel nostro lavoro, garantendo che il nostro diario di bordo fosse efficace e in linea con gli obiettivi del nostro studio.

Durante il periodo da gennaio a luglio, ho partecipato al programma di mobilità presso l'Universitat Internacional de Catalunya, insieme ad altre tre studentesse dell'Università di Padova e a quattro studentesse provenienti dalla Western Norway University of Applied Sciences di Bergen.

Durante il periodo all'estero, gli incontri sono stati organizzati tramite piattaforma Zoom con le Professoressa Campagnaro e Ferrari, nonché con le nostre compagne di Padova che erano presenti a Bergen in quel momento, per aggiornarci sullo stato di avanzamento del lavoro di ricerca e di fornire supporto nel perfezionamento degli strumenti e del progetto di studio. Inoltre, abbiamo organizzato incontri con il team internazionale del progetto Green Dialogues, coinvolgendo tutto il gruppo di docenti, personale tecnico e studenti che si trovavano nelle tre università aderenti. Questi incontri avevano l'obiettivo di mantenere attiva la pratica dialogica e di esplorare approcci teorici e didattici innovativi nell'ambito della letteratura per l'infanzia, in linea con gli obiettivi del progetto. Infine, abbiamo organizzato incontri con cadenza periodica in presenza con il team Green Dialogues spagnolo e le studentesse norvegesi

coinvolte nel progetto. In aggiunta, abbiamo avuto alcuni incontri individuali con la nostra referente, Maria Pujol Valls, per discutere specifiche questioni e approfondire determinati argomenti legati ad aspetti pratici della nostra ricerca. Una volta rientrate, abbiamo proseguito il lavoro di condivisione e ricerca organizzando il Seminario "È difficile riempire un piccolo libro coi pensieri degli alberi". Questo evento, promosso dall'Università degli Studi di Padova, è stato pensato per presentare le riflessioni della prima fase della ricerca internazionale. Il seminario si è svolto il 4 novembre 2023 presso il Palazzo Santo Stefano della Provincia di Padova e ha visto la partecipazione del team di ricerca e dei rappresentanti delle università coinvolte nel progetto.

Tra i temi affrontati, sono stati discussi gli orientamenti di ricerca e le cornici teoriche sul rapporto tra Letteratura per l'infanzia e Antropocene, gli strumenti di lettura e analisi, nonché le simulazioni di attività educative in classe con gli albi illustrati. Sono stati presentati anche metodi di lavoro basati sull'Agenda 2030, volti a stimolare conversazioni ecocritiche con il mondo della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Durante l'evento, sono stati organizzati dei "Walkshop", laboratori e il "Dialogocaffè", i quali hanno offerto uno spazio informale per condividere esperienze di educazione alla lettura in classe e scoprire le migliori pratiche promosse in Italia, Norvegia e Spagna su questi temi.

In questo modo, il seminario ha contribuito a mantenere vivo il dialogo e la formazione costante tra tutti i partecipanti, consolidando il legame tra le diverse realtà coinvolte nel progetto.

### **3.3. Obiettivo e ipotesi di ricerca**

Prima di affrontare l'interrogativo principale del mio elaborato, è importante sottolineare che questo lavoro ha voluto affrontare la sfida dell'integrazione di tre filoni di ricerca distinti in un'ottica multidisciplinare. Questi includono il campo del contatto immaginato, di natura prevalentemente psicologica, quello del dialogo ecocritico e quello della letteratura per l'infanzia, di natura pedagogica. Sulla base di un'analisi contestuale, ho analizzato attentamente gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) delineati dall'UNESCO, identificando due obiettivi di

particolare rilevanza: l'obiettivo 10, che mira a ridurre le disuguaglianze all'interno e tra i paesi, e l'obiettivo 16, che promuove società pacifiche, inclusive e giuste per lo sviluppo sostenibile.

Come ampiamente descritto nel capitolo 2, partendo dalle premesse teoriche del contatto immaginato positivo utilizzato per migliorare l'atteggiamento verso gruppi emarginati come gli individui con storia di migrazione (Harwood et al., 2011), si vuole esaminare come il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse in attività di lettura e discussione ecocritica, in linea con i principi del progetto Green Dialogues (Campagnaro, Goga & Pujol-Valls, 2020), possa contribuire a modificare le percezioni di sé e degli altri, sfidando gli stereotipi ancora presenti nell'immaginario collettivo e favorendo le pratiche di inclusione sociale nel contesto educativo.

Il progetto “Costruire Ponti Inclusivi con l’Immaginazione” ha visto lo sviluppo e il confronto tra due percorsi realizzati in due diverse classi. In una classe è stato realizzato un percorso che ha previsto un primo modulo centrato sulla letteratura per l’infanzia e il dialogo ecocritico e un secondo modulo centrato sul contatto immaginato (GD+CI), d’ora in poi chiamato gruppo Green Dialogues. Nella seconda classe è stato realizzato un percorso che ha previsto il solo modulo del contatto immaginato (CI), d’ora in poi chiamato Contatto Immaginato.

Pertanto l'interrogativo fondamentale su cui si concentra la mia tesi è il seguente:

*“E' possibile che un progetto basato sul dialogo ecocritico attraverso albi illustrati possa potenziare il paradigma del contatto immaginato, massimizzando così l'inclusione sociale?”*

L'ipotesi di ricerca presuppone che al termine del programma, rispetto al punto di partenza:

- o vi sia un miglioramento delle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali nell’ambito della sostenibilità sociale dei bambini e bambine che hanno partecipato al progetto “Costruire Ponti Inclusivi con l’Immaginazione” sia nel gruppo Green Dialogues che nel gruppo Contatto Immaginato.

- In particolare, ci attendiamo che il gruppo Green Dialogues mostri un miglioramento significativamente maggiore rispetto al gruppo Contatto Immaginato, ottenendo punteggi superiori nelle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali relative alla sostenibilità sociale. Prevediamo che l'approccio ecocritico utilizzato nel gruppo Green Dialogues contribuirà a un avanzamento più marcato in termini di inclusione sociale e comprensione interculturale.
- vi sia una differenza qualitativa tra le risposte fornite al termine del programma dal gruppo Green Dialogues e quelle del gruppo Contatto Immaginato, in virtù dell'affinamento del pensiero critico derivante dalla pratica di lettura e discussione ecocritica. Ci si aspetta in particolare che possano emergere categorie di significato che, in linea con quanto discusso, possano far riferimento ai concetti di comprensione interculturale, accettazione della diversità e cambiamento sociale. Si prevede che le risposte fornite dal gruppo sperimentale Green Dialogues riflettano una maggiore sensibilità e comprensione nei confronti degli individui con storia di migrazione, contribuendo così a promuovere un ambiente inclusivo e una percezione più positiva della diversità nel contesto educativo.

### **3.4. Analisi del contesto**

#### **3.4.1 Il contesto**

Il sistema scolastico catalano, situato nella regione nordorientale della Spagna con un'estensione di 32 mila km<sup>2</sup> e una popolazione di 7,5 milioni di abitanti, riflette un'identità culturale millenaria che si radica nel contesto storico della Catalogna, una delle diciassette Comunità Autonome di questo Paese. L'autonomia della Catalogna è il risultato di un processo storico e legislativo che ha avuto luogo nel corso del XX secolo, culminando con importanti sviluppi dopo il ritorno della Spagna alla democrazia nel 1978 (Lo Cascio, 2008). La

lunga tradizione di aspirazioni autonomiste della Catalogna si è manifestata in varie fasi della sua storia.

Il primo Statuto d'Autonomia della Catalogna è stato adottato nel 1932 durante la Seconda Repubblica Spagnola, ma è stato successivamente revocato con l'ascesa di Francisco Franco al potere. Dopo la morte di Franco e il ripristino della democrazia, la Comunità Autonoma della Catalogna, in conformità con la Costituzione, definisce la propria autonomia statutaria attraverso la Ley Orgánica 4/1979, del 18 di dicembre, che istituisce lo Statuto d'Autonomia della Catalogna (Fontana, 2014). Questa Costituzione, che ha sancito il principio dell'autonomia regionale, ha rappresentato un punto di svolta nella storia politica della Spagna poiché stabilisce un sistema di decentramento amministrativo che attribuisce alle Comunità Autonome e ad altri livelli di autonomia amministrativa il potere decisionale su una vasta gamma di questioni di interesse regionale, tra cui istruzione, sanità, cultura e ambiente.

Questo contesto storico e culturale ha contribuito a plasmare un'identità catalana distintiva, caratterizzata da elementi simbolici come la bandiera catalana, la senyera (Fig. 3.2), con le quattro frange rosse su sfondo giallo, simbolo di resistenza e orgoglio regionale (Anguera, 2010).



Figura 3.2 La Senyera, la bandiera simbolo dell'autonomia catalana.

Per quanto riguarda le questioni legate all'istruzione, alla Generalitat de Catalunya è riconosciuta la competenza completa, ovvero il pieno potere



decisionale, che ha assunto dal 1° gennaio 1981. Pertanto, la responsabilità di regolamentare, pianificare e valutare l'attenzione educativa agli alunni e alunne è affidata al Dipartimento di Insegnamento della Catalogna.

Operando conformemente alle linee guida sia nazionali che europee, il sistema scolastico si attiene alla legislazione spagnola sull'istruzione, come la Ley Orgánica 3/2020. Inoltre, la Catalogna si distingue per il suo forte impegno nelle iniziative educative europee, garantendo un allineamento con gli standard e le iniziative più ampie.

All'interno di questo panorama educativo, emerge una caratteristica distintiva rappresentata dalle "scuole concertate" o scuole semi-private. Queste istituzioni, pur beneficiando di finanziamenti pubblici, conservano un grado di autonomia nella definizione del curriculum e nella gestione amministrativa. Tale concomitanza di elementi pubblici e privati contribuisce ad arricchire il panorama educativo catalano, offrendo una varietà di opzioni sia per genitori che per studenti.

Il riferimento normativo che regola il ruolo e la funzione delle scuole concertate è rappresentato dal decreto di "concerto", in vigore da oltre 30 anni, che regola il funzionamento delle più di 700 scuole concertate in Catalogna e dal Decreto 56/1993, del 23 febbraio, relativo ai concerti educativi. Questo decreto stabilisce i termini dell'accordo economico tra il sistema pubblico e le istituzioni private, garantendo un sostegno finanziario per coprire i costi di gestione delle scuole, come il pagamento del personale e delle spese operative (Real Decreto 2377/1985). Tuttavia, nonostante il sostegno fornito dal concerto, molte scuole devono ancora fare affidamento su contributi volontari dai genitori per coprire completamente i costi, compresi i materiali didattici e le attività extracurricolari.

L'entrata in vigore della precedente Ley Orgánica 2/2006 ha influenzato aspetti cruciali come: i requisiti per accedere al concerto educativo, gli obblighi dei titolari delle scuole concertate, l'integrazione delle scuole concertate nel Servizio Educativo della Catalogna e i meccanismi di finanziamento dei concerti educativi.

La normativa mira a implementare la legge sull'istruzione in materia di concerti educativi, garantendo la reale gratuità dell'istruzione obbligatoria impartita nei

centri concertati e assicurando la partecipazione di tutti i centri concertati nella distribuzione equilibrata degli alunni e delle alunne con bisogni educativi speciali, come espresso nel Patto Nazionale per l'Educazione (2006) e nel Patto contro la segregazione scolastica in Catalogna (2018).

Inoltre, secondo quanto riportato nel Decreto sulla programmazione dell'offerta educativa e sul procedimento di ammissione nei centri del Servizio Educativo della Catalogna, approvato nel 2020, si prevede un aumento dei finanziamenti destinati alle scuole concertate per garantire una maggiore equità nell'accesso all'istruzione, soprattutto per gli studenti e studentesse provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. Questo provvedimento rappresenta un importante passo avanti nel riconoscimento e nell'incoraggiamento di una maggiore inclusione sociale all'interno di tali istituzioni.

### **3.4.2 La scuola**

La scuola presso cui ho svolto la mia ricerca è la scuola concertata Garbí Pere Vergés, situata a Esplugues de Llobregat (Barcellona). Il sostegno finanziario ricevuto consente alla scuola di offrire un programma educativo completo che va dalla scuola dell'infanzia all'istruzione secondaria obbligatoria, garantendo l'accessibilità a una popolazione studentesca diversificata. L'impegno della scuola per un'educazione olistica è evidente attraverso la sua struttura organizzativa e il curriculum che segue la pedagogia innovativa del suo fondatore, Pere Vergés.

Un contributo significativo apportato all'innovazione educativa da Vergés è la fondazione della Scuola del Mare nel 1922. Questa istituzione prendeva il nome dalla sua posizione geografica, situata proprio sulla spiaggia di Barceloneta. Caratterizzata dalla co-educazione e dall'accento sull'autoapprendimento e sulla lettura critica, la scuola favoriva un approccio attivo e interdisciplinare all'istruzione (Garcia, 2017).

Come sostenuto da Garcia (2017), l'approccio rivoluzionario della Scuola del Mare si basava sull'utilizzo dell'ambiente naturale marino come parte integrante del processo educativo, facilitando l'apprendimento tramite esperienze dirette e promuovendo l'istruzione all'aperto. Nel 1967 entrò in vigore una disposizione di

Josep Maria de Porcioles, sindaco di Barcellona, che prevedeva il passaggio del controllo delle scuole comunali al governo franchista. Questa disposizione metteva in pericolo il lavoro svolto dai centri pubblici fino a quel momento, che nei primi anni degli anni Sessanta aveva preso slancio grazie alla creazione di centri di formazione di insegnanti innovatori (Ayuntamiento de Barcelona, 1922, 1932)<sup>13</sup>. Ad ogni modo, la prossimità del suo pensionamento e la volontà di far sopravvivere il suo modello educativo spinsero Vergés a pianificare la creazione di una nuova scuola. In questo progetto, contò sul sostegno di numerosi ex allievi, collaboratori e amici, tra cui il figlio Robert. Questo evento portò alla creazione, nel 1965, della Scuola Garbí Pere Vergés di Esplugues e tre anni dopo, nel 1968, della Scuola Garbí Pere Vergés di Badalona. La volontà di far sopravvivere il modello della Scuola del Mare e il suo progetto educativo, rese necessario cercare uno spazio adeguato per costruire un nuovo edificio. Il progetto degli architetti Martorell, Bohigas e Mackay fu ideato secondo gli ideali di Vergés: concepito come una piccola città, dove una grande mensa è il centro sociale e di convivenza della scuola, simile all'agorà greca, con spazi aperti che favoriscono il contatto tra i bambini e le bambine e le attività di gruppo. Lo spirito innovativo della scuola si riflette anche nel suo nome: Garbí, uno dei venti del mondo. La denominazione della scuola è anche legata alla Scuola del Mare, poiché Garbí era il nome di una delle classi del centro della Barceloneta e della rivista che vi veniva pubblicata. La scuola oggi vive un processo di rinnovamento, attraverso l'inaugurazione di nuovi spazi e l'espansione dell'offerta formativa basata sull'educazione all'aperto e sull'apprendimento facilitato dall'esperienza diretta, sempre con l'obiettivo definito dalla sua storia: la formazione degli uomini e delle donne di domani, liberi, competenti e solidali (Vergés, 1932)<sup>14</sup>.

Come affermato da Garcia (2017), il pedagogo Pere Vergés costituisce un simbolo della Nuova Scuola in Catalogna. Il suo modello, centrato sugli

---

<sup>13</sup> Ajuntament de Barcelona. (1922). *Les construccions escolars de Barcelona: recull dels estudis, projectes i altres antecedents que existeixen en l'Ajuntament per a la solució d'aquest problema*. Barcelona: Henrich i Ca.

Ajuntament de Barcelona. (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906- 1931*. Barcellona: Henrich i Ca.

<sup>14</sup> Vergés, P. (1932a). *La nostra posició pedagògica*. Conferenza. Barcelona: Art del Llibre.

interessi degli studenti e delle studentesse, si focalizza sull'autonomia e sull'autogestione del bambino di tutto il processo di apprendimento.

Queste istanze innovatrici sono ben rappresentate nel sito web della Scuola Garbí di Esplugues ([www.escolesgarbi.cat](http://www.escolesgarbi.cat)), in cui si legge:

*“Alle Scuole Garbí Pere Vergés, si educano gli uomini e le donne di domani come cittadini capaci di trasformare la società in cui viviamo in un ambiente giusto, solidale e sostenibile”.*

Di fatto questa frase continua ad incarnare i principi che guidano l'azione educativa della scuola, ossia la promozione di individui completi dotati di capacità di pensiero critico, creatività e senso di responsabilità.

	DIENES	DIJOURS	DIJEDRES	DISSABTES	DIUMENYES
8:30 – 10:00	PROJECTE INTEGRAT	MATEMÀTIQUES	T.E. LLENGÜES	MATEMÀTIQUES	PLÀSTICA
10:00 – 10:30	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ
10:30 – 11:30	T.E. LLENGÜES	NATACIÓ	ANGLÈS	T.E. LLENGÜES	JARDÍ VIDA SOCIAL
11:30 – 12:30	MENJADOR	MENJADOR	MENJADOR	MENJADOR	MENJADOR
12:30 – 13:30	MÚSICA	DANSA I TEATRE	BIBLIOTECA	MÚSICA	ANGLÈS
13:30 – 14:30	ANGLÈS	VIDA SOCIAL PROJECTE INTEGRAT	EDUCACIÓ FÍSICA	ANGLÈS	MATEMÀTIQUES
14:30 – 15:00	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ
15:00 – 15:30	EDUCACIÓ FÍSICA	PROJECTE INTEGRAT	VIDA SOCIAL	VIDA SOCIAL	VIDA SOCIAL
15:30 – 16:30			MEDI/ESCACS	T.E. LLENGÜES	

Figura 3.3 Esempio di orario scolastico della scuola Garbí Pere Vergues.

Dal punto di vista organizzativo, come è possibile notare dall'orario riportato alla figura 3.3, dal lunedì al giovedì, la giornata scolastica dura dalle 8.30 alle 16.30, mentre il venerdì termina alle 15.30. Durante questo tempo, gli studenti rimangono nella struttura scolastica sotto la supervisione continua degli insegnanti, beneficiando di insegnanti specializzati in varie materie, tra cui inglese, arte, musica, teatro e danza, scienze, educazione fisica e persino nuoto.

Una delle discipline non convenzionali rispetto alla realtà scolastica italiana è identificata nelle due ore settimanali di “vida social” (vita sociale). La vita sociale, secondo l'ideale concepito da Vergés, costituisce un concetto

fondamentale che si propone di trasformare l'esperienza scolastica in un'opportunità per sviluppare cittadini responsabili e consapevoli, capaci di convivere in armonia all'interno della società. Secondo quanto riportato nel documento della Generalitat de Catalunya ("La vida social. Un projecte de ciutadania integrat en la vida escolar", s.d.), la struttura della vita sociale all'interno della scuola si basa su una serie di principi e valori che mirano a coinvolgere attivamente tutti gli alunni le alunne nel processo educativo, fornendo loro l'opportunità di sviluppare una vasta gamma di competenze sociali e civiche. Nello specifico, in queste ore si realizzano pratiche come il "circle time", durante i quali gli studenti e le studentesse si riuniscono per discutere i problemi e le questioni rilevanti della scuola o della comunità. Inoltre, vengono assegnati voti in decimi in base al comportamento dei compagni durante la settimana, promuovendo così un ambiente collaborativo e responsabile. Allo stesso modo, vengono organizzate attività all'aperto, come la pulizia del cortile della scuola, incoraggiando la consapevolezza e cura ambientale. Durante le lezioni di vita sociale, inoltre, le classi affrontano temi di attualità e leggono notizie per stimolare la discussione e la riflessione su questioni sociali e ambientali, contribuendo così a sviluppare la loro consapevolezza civica e il loro impegno per la sostenibilità (La Vida Social - Garbí Pere Vergés, 2023).

All'interno della scuola, è presente una biblioteca che offre una vasta gamma di risorse per soddisfare gli interessi e le esigenze degli studenti e delle studentesse, nonché di tutto il personale scolastico, poichè fornita di 13 categorie distintive in castigliano, catalano o inglese. Tra i suoi scaffali si trovano 7554 libri di narrativa per bambini e giovani, offrendo una varietà di storie coinvolgenti e stimolanti. La sezione di letteratura conta 1830 volumi, mentre la narrativa per adulti offre un assortimento di 1090 titoli. Inoltre, la biblioteca dispone di 912 testi dedicati alle scienze pure e naturali, mentre la storia e la geografia sono ampiamente rappresentate con 827 volumi. Gli alunni e le alunne interessati alle arti, ai giochi e allo sport possono trovare ispirazione in una collezione di 720 opere, mentre le scienze sociali sono trattate in 587 libri. Per coloro che desiderano approfondire le scienze applicate, ci sono 355

testi disponibili, mentre la sezione linguistica conta 271 volumi. Inoltre si possono trovare 165 libri che trattano di filosofia, 130 titoli di opere generiche o enciclopedie e 62 volumi che trattano di religione. Infine, la biblioteca offre un'ampia selezione di riviste per tenere tutti informati e aggiornati sulle ultime novità in vari settori, con 8 diverse pubblicazioni disponibili.

Oltre a coltivare la passione per la lettura, si incoraggia attivamente la ricerca indipendente, fornendo agli studenti e alle studentesse uno spazio dedicato alla scoperta e all'approfondimento del sapere attraverso il suo accesso libero e la presenza di un'ora settimanale destinata a questo servizio. La mensa, assume il ruolo di parte integrante del curriculum scolastico poiché rappresenta il nucleo vitale della città-scuola, svolgendo una funzione cardine nell'attuazione della Vita Sociale e fungendo da ambiente propizio allo sviluppo di una pedagogia attiva.

L'inclusione scolastica rappresenta un aspetto significativo della scuola, il cui modello educativo è fondato sull'idea che l'istruzione sia un diritto universale per tutti, indipendentemente dalle singole esigenze (Nazioni Unite, 1948). Questa concezione si basa sulla profonda convinzione che la diversità rappresenti un valore intrinseco ed essenziale della società, e che educare nella diversità significhi promuovere i valori della tolleranza, della libertà e del rispetto della pluralità.

Come sottolineato nel sito web delle scuole Garbí Pere Vergés ("Una escola inclusiva, una escola per a tothom", 2017), le parole del maestro Vergés riflettono questa visione, evidenziando l'importanza di considerare ogni studente come un individuo unico, anziché come parte di un gruppo omogeneo da istruire.

Inoltre, la comunità educativa si impegna attivamente a valutare e ripensare le pratiche didattiche al fine di garantire un'istruzione inclusiva e di qualità. La recente revisione del progetto pedagogico, ha portato all'adozione dell'apprendimento basato sui progetti, il quale, attraverso la sua flessibilità, favorisce la partecipazione degli studenti e crea uno spazio inclusivo in cui possono esprimere la propria singolarità senza limiti (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004, citati in Ainscow, 2012, p. 42).

In aggiunta, una delle misure più efficaci per personalizzare l'istruzione e prestare attenzione alla diversità è l'introduzione del modello dei due insegnanti in aula durante i momenti di lavoro specifico in cui vengono presentati e approfonditi argomenti presenti nel piano educativo. Secondo quanto dichiarato nella bacheca virtuale presente nel sito web sopra citato, questa scelta si basa sulle ricerche effettuate da Ainscow (2012) le quali evidenziano un maggior supporto agli studenti nelle pratiche di codocenza rispetto alla creazione di gruppi di miglioramento esterni che potrebbero causare segregazione ed esclusione. In aggiunta a ciò, all'interno della scuola ci sono insegnanti formati nell'educazione speciale, il cui ruolo è volto a garantire un'apertura inclusiva verso qualsiasi tipo di necessità, eliminando le barriere discriminatorie che contrastano con il vero spirito dell'inclusione. Inoltre, il Dipartimento di Orientamento Psicopedagogico (DOP) offre un prezioso supporto agli studenti, fornendo orientamento e sostegno in linea con i principi inclusivi della scuola.

Inoltre, il concetto di "Colors" rappresenta un ulteriore elemento chiave all'interno di questa struttura. Ogni studente della Scuola è assegnato a uno dei tre colori identificativi della scuola (Bianco, Verde e Blu) con il fine di promuovere la partecipazione democratica e a sostenere il concetto di lavoro di gruppo tra diversi cicli di istruzione. Questa struttura organizzativa riflette l'approccio inclusivo suggerito da Ainscow (2012), che sottolinea l'importanza di una cultura organizzativa che accoglie positivamente la diversità degli studenti. Tale modello favorisce una competizione sana e costruttiva, contrastando l'individualismo e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo. Inoltre, la scuola è vissuta come una piccola città ideale, completa dei suoi organi e delle sue cariche rappresentative e esecutive, simili al consiglio comunale di una città in cui ogni studente ha l'opportunità di assumere un ruolo attivo all'interno della scuola, grazie a un processo democratico di elezioni. Il Consiglio di Governo, composto dai rappresentanti degli studenti, è l'organo supremo della scuola, responsabile di sovrintendere a tutte le attività e di garantire il buon funzionamento della comunità scolastica.

Gli studenti partecipano attivamente al funzionamento e all'organizzazione dell'istituto, assumendo ruoli di responsabilità e prendendo decisioni su vari

aspetti della vita scolastica, come le norme di convivenza e i servizi offerti. Secondo quanto discusso nel video intitolato "Càrrecs - Garbí Pere Vergés" pubblicato su YouTube il 22 novembre 2021, i "Càrrecs" (incarichi) sorgono come necessità di servizio alla comunità e di partecipazione attiva alla vita della scuola. Gli studenti occupano una serie di ruoli all'interno del Consiglio di Governo, che governa l'istituzione per un periodo determinato, tra cui il controllo del rispetto delle regole e degli incarichi, l'organizzazione di particolari eventi e la comunicazione scolastica.

### **3.4.3 La classe**

La classe in cui ho svolto il programma all'interno del progetto Green Dialogues è una classe di terza della scuola primaria, composta da 25 studenti e studentesse. La classe presenta una forte componente di eterogeneità, comprendendo al suo interno bambini e bambine provenienti da molteplici etnie e da situazioni socio-culturali differenti.

I bambini/e provengono da contesti sociali diversificati, inclusi bambini e bambine di nati e cresciuti a Barcellona ma con genitori provenienti da un'altra nazione. Inoltre, c'è una ragazza trasferitasi dagli Stati Uniti alla scuola l'anno precedente al mio arrivo.

La situazione del clima sociale e relazionale è stata esaminata attraverso un'attività di osservazione basata sul metodo di Pellerrey (2010), che prevede tre metodologie di raccolta dati: l'osservazione diretta, l'analisi attenta dei risultati ottenuti e l'autodescrizione/ autovalutazione degli studenti.

Questo processo di osservazione è stato fondamentale nel definire il focus della ricerca iniziale, mirato a comprendere quali competenze promosse dall'Agenda 2030 fossero già state implementate nella classe. Attraverso questa fase di osservazione, è emersa una particolare attenzione verso la sostenibilità ecologica, che riveste un ruolo significativo nell'ambiente scolastico. Oltre ai progetti specifici, la sostenibilità in questo senso è parte integrante della vita quotidiana in classe: ad esempio, ogni studente assume un ruolo specifico mensilmente e uno di questi ruoli è legato alla promozione della sostenibilità.



Gli studenti incaricati di tale ruolo si occupano di mantenere puliti gli spazi, praticare la raccolta differenziata dei rifiuti e curare gli spazi esterni.

La mia esperienza di osservazione ha anche fornito preziose informazioni sulla gestione dell'inclusione in questo contesto educativo. Durante l'osservazione, è emerso chiaramente che l'attenzione prioritaria dell'istituto verso l'inclusione di bambini/e con esigenze educative e la loro presenza costante durante le quasi totalità ore di lezione ha un impatto diretto sull'atteggiamento inclusivo degli alunni/e stessi/e. Questo approccio, allineato alle linee guida politiche dell'UNESCO sull'inclusione nell'istruzione, contribuisce a creare un clima sociale di accettazione e collaborazione all'interno della classe. La classe è incoraggiata a sviluppare un senso di appartenenza reciproca e ad essere sensibili alle differenze tra di loro, promuovendo così la cooperazione e il sostegno reciproco.

Ad ogni modo, partendo dal presupposto che il 92% degli studenti e studentesse presenti in questo contesto è di origine catalana, l'esigenza educativa emersa è stata quella di promuovere una maggiore consapevolezza degli obiettivi dell'Agenda 2030, con particolare enfasi su quelli legati alla sostenibilità sociale. Questa necessità deriva dalla scarsa frequenza di situazioni di integrazione nella vita scolastica quotidiana, a causa della predominanza di studenti catalani.

### **3.5. Il piano di ricerca**

Le due classi terze di scuola primaria hanno partecipato al programma di ricerca, costituendo il primo e il secondo gruppo. Ogni classe è composta da 25 alunni/e ma non tutti hanno partecipato al progetto di ricerca.

<b>Fase della Ricerca</b>	<b>Classe 1</b>	<b>Classe 2</b>
1. Analisi della situazione iniziale:	- Questionario anagrafico e CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) ridotto	- Questionario anagrafico e CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) ridotto
2. Unità didattiche del progetto Green Dialogues	- Questionario iniziale - Presentazione Agenda 2030 - Percorso ecocritico con	- Non coinvolta

	albi illustrati selezionati - Valutazione intermedia - Attività con associazioni locali - Valutazione finale - Questionario finale	
3. Percorso sul contatto immaginato	- Definizione del concetto di "migrazione" - Sottolineamento dei punti di forza - Descrizione delle limitazioni - Descrizione dei supporti - Stimolazione della partecipazione - Immaginazione di un'attività insieme (Vezzali et al., 2021)	- Definizione delle migrazioni - Sottolineamento dei punti di forza - Descrizione delle limitazioni - Descrizione dei supporti - Stimolazione della partecipazione - Immaginazione di un'attività insieme (Vezzali et al., 2021)
4. Analisi della situazione finale	- Compilazione questionario CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986)	- Compilazione questionario CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986)

Tabella 3.1. Fasi della ricerca

Nella tabella 3.1, sono riassunte le fasi della ricerca per entrambe le classi coinvolte nel progetto. La Classe 1 (GD) ha seguito il progetto Green Dialogues, mentre la Classe 2 (CI) ha partecipato a un'Unità Di Apprendimento (UDA) focalizzata sul contatto immaginato. La fase 2 è stata esclusa dalla Classe 2 poiché non è stata coinvolta nel progetto ecocritico.

Nell'analisi della situazione iniziale e finale, entrambe le classi hanno completato un questionario anagrafico per categorizzare i risultati e indagare le abitudini legate alla situazione, comprendente domande come l'età, il genere e se ci sono compagni di classe provenienti da altri Paesi, oltre a esperienze di contatto con persone con storie di migrazione al di fuori della scuola. Successivamente, hanno compilato una versione ridotta del questionario CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) per esplorare gli atteggiamenti di inclusione sociale attraverso tre dimensioni: affettiva, cognitiva ed emotiva.

Durante il programma, il primo gruppo ha partecipato a quattro unità didattiche allineate agli obiettivi del progetto Green Dialogues, che includono la

presentazione dell'Agenda 2030 e un percorso ecocritico basato su albi illustrati selezionati, coinvolgendo pratiche dialogiche e attività interdisciplinari con associazioni locali. Alla fine di questo percorso, hanno svolto l'uda basata sul paradigma del Contatto Immaginato.

Il secondo gruppo, invece, ha partecipato solo al percorso sul Contatto Immaginato.

Nell'analisi della situazione finale, entrambi i gruppi di bambini hanno compilato nuovamente il questionario CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) per valutare eventuali cambiamenti negli atteggiamenti di inclusione sociale.

Per ogni UdA è stato individuato un titolo e i relativi obiettivi, come segue:

- **Contatto Immaginato**

Titolo: Benvigut Sami!

- Condizioni

Gli studenti ricevono un questionario composto da 36 item che indagano la dimensione affettiva, cognitiva e comportamentale inclusiva nei confronti di un bambino che ha una storia personale legata alla migrazione.

- Prestazioni

Il soggetto risponde alle domande del questionario attraverso una scala likert.

- Criteri di padronanza

Si considera raggiunto l'obiettivo se gli studenti tutti gli studenti hanno raggiunto per ogni dimensione la media di almeno 3 punti su 5.

- **Green Dialogues**

1. Titolo: Esplorando la sostenibilità

- Condizioni

Dato il quesito "Quale competenza sostenibile attuate nella vostra quotidianità?"

- Prestazioni

Lo studente scrive alla lavagna un esempio concreto

- Criteri di padronanza

Si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto scrive alla lavagna almeno un esempio concreto legato con una freccia alla competenza sostenibile

2. Titolo: Migrano solo gli uccelli?

- Condizioni

Data la domanda "Cosa vuol dire migrare?"

- Prestazioni

I bambini divisi in gruppi eterogenei forniscono una definizione verbalmente

- Criteri di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se ciascun gruppo fornisce una definizione del termine "migrare" in linea con le considerazioni emerse al termine della lettura dell'albo illustrato.

3. Titolo: Tracciando storie

- Condizioni

Data la consegna "Scegli uno dei personaggi dell'albo illustrato 'Migranti' di Issa Watanabe e scrivi la sua storia".

- Prestazioni

L'alunno scrive realizza una composizione scritta che parli di un individuo che proviene da una storia migrante o la sta vivendo.

- Criteri di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se fornisce almeno tre dei riferimenti legati alla migrazione di cui abbiamo discusso in classe (provenienza, destinazione, cause del viaggio, difficoltà, speranze).

4. Titolo: Vivere l'incontro

- Condizioni

Data la scheda di valutazione individuale composta da 4 domande aperte.

- Prestazioni

Gli studenti rispondono alle domande aperte sulla scheda finale di valutazione.

- Criteri di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se gli studenti rispondono a almeno tre delle quattro domande aperte in modo esauriente e pertinente rispetto al tema trattato. Inoltre, devono fornire un esempio concreto e rilevante di un'azione pratica per promuovere l'inclusione nella vita quotidiana.

In appendice sono riportate l'UdA relativa al Contatto Immaginato (Allegato 1) e un esempio di UdA relativa al gruppo Green Dialogues (Allegato 2).

### **3.6. Il metodo**

#### **3.6.1 I partecipanti**

Hanno preso parte alla ricerca due classi terze della scuola primaria Garbì Pere Vergés, denominate per la ricerca, come già anticipato al punto 3.2, "Green Dialogues" (GD) e "Contatto Immaginato" (CI). La classe a cui appartiene il gruppo GD è composta da 25 studenti di cui 13 alunne e 12 alunni di età compresa tra gli 8 e i 9 anni. In particolare tutti i bambini sono catalani eccetto una bambina che proviene dagli Stati Uniti.

La classe presenta una spiccata componente eterogenea in cui si può riconoscere un bambino con sindrome di Down, una bambina con difficoltà di lettura e scrittura e con una forma lieve di Disturbo dello Spettro dell'Autismo (ASD) e un bambino Disturbo da Deficit di Attenzione (ADHD), i quali partecipano regolarmente a tutte le lezioni in classe come compagni di classe, supportati per la maggior parte dei casi dall'insegnante di supporto o da un co-insegnante.

Ad ogni modo, partendo da questa popolazione, hanno partecipato al programma di ricerca 16 individui, tra cui 6 alunne e 10 alunni.

La classe a cui appartiene il gruppo Contatto Immaginato è composta da 25 studenti e studentesse di cui 11 alunne e 14 alunni di età compresa tra gli 8 e i 9 anni.

In particolare sono presenti tre studenti con bisogni educativi speciali. Uno di loro, un bambino, è stato diagnosticato con un Disturbo dello Spettro dell'Autismo (ASD). Inoltre, c'è una bambina con difficoltà visive, la cui madre è parzialmente non vedente e, sebbene lei possa vedere con gli occhiali, l'insegnante ha dovuto assicurarsi che fosse collocata vicino alla lavagna per

facilitare le attività. Infine, un altro bambino presenta il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD).

Ad ogni modo, partendo da questa popolazione, hanno partecipato al programma di ricerca 13 individui, tra cui 7 alunne e 6 alunni.

La classe del gruppo GD è stata selezionata tra una lista di classi proposte dalla Coordinatrice dell'Istituto alla referente dell'Università Internazionale di Catalogna (UIC) perché, essendo il progetto prevalentemente in lingua inglese e affiancato dalle mie competenze linguistiche in castigliano, rappresentava la classe che più si avvicinava alle preconoscenze linguistiche necessarie per guidare la conversazione. La scelta della classe del gruppo CI è stata effettuata in modo ponderato, poiché nella scuola sono presenti tre classi terze e due, compresa quella del gruppo GD, sono state attivamente coinvolte nei progetti di studentesse che fanno parte del gruppo di ricerca Green Dialogues. La classe del gruppo CI era l'unica tra quelle con studenti e studentesse della stessa fascia d'età che non aveva partecipato a tale esperienza, il che ha consentito di valutare in modo obiettivo l'efficacia del programma rispetto alle classi che vi hanno partecipato.

### **3.6.2 Il programma: “Costruire Ponti Inclusivi con l’Immaginazione”**

Il programma "Costruire Ponti Inclusivi con l’Immaginazione", nel contesto del progetto Green Dialogues (GD), si propone di sviluppare un approccio ecocritico basato sull'interconnessione tra gli obiettivi dell'agenda 2030. In particolare, si interpreta la sostenibilità come una correlazione tra le 5 aree note come 5P, enfatizzando l'importanza di lavorare in sinergia tra le diverse aree tematiche.

All'interno del progetto GD, questa proposta educativa mira a integrare i principi di sostenibilità attraverso un approccio trasversale che promuove l'interazione e la cooperazione tra l'Area "Pace" e l'Area "Persone". L'Area "Pace" collabora strettamente con l'Area "Persone" nell'implementazione di politiche di protezione sociale e nella lotta contro la povertà, con particolare attenzione alle fasce più vulnerabili della popolazione, inclusi persone con disabilità, con storia di migrazione o minori. In questo contesto, l'Area "Pace" si impegna a

promuovere società pacifiche, eque ed inclusive, sia per i residenti che per i migranti, sostenendo attivamente la lotta contro la discriminazione basata su età, genere e etnia.

Il presente capitolo si concentra sul dettagliato esame del programma "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione", delineando la sua struttura, gli obiettivi, i riferimenti pedagogici, le strategie di insegnamento e la definizione del corpus.

### **3.6.2.1 Struttura dell'azione didattica: il programma**

Il programma è stato realizzato durante i mesi di marzo e aprile, seguendo la struttura dei tirocini all'Universitat Internacional de Catalunya, che prevede tre settimane distinte di attività. Gli incontri si sono svolti durante la prima settimana dal 6 al 10 marzo, nella seconda settimana alla fine di marzo, precisamente dal 27 al 31 e nella terza settimana a fine aprile, dal 24 al 28.

La prima settimana è stata dedicata interamente all'osservazione e alla conoscenza della struttura e del contesto sociale. Le altre due settimane hanno incluso quattro incontri settimanali di due ore ciascuno, distribuiti nei giorni di lunedì, mercoledì, giovedì e venerdì. La scansione degli incontri è stata progettata in modo tale da iniziare il percorso il lunedì durante le ore riservate al "Progetto Integrato". Questo permetteva di avviare la settimana con un focus sulle tematiche interdisciplinari e di integrare le diverse conoscenze e competenze in un contesto unificato. Nei giorni successivi, il programma si è esteso attraverso le diverse discipline del curriculum scolastico, con una prospettiva interdisciplinare. Ad esempio, il mercoledì era dedicato alla lingua castigliana e catalana, il giovedì alla disciplina di inglese e alla visita della biblioteca per approfondimenti tematici, mentre il venerdì era incentrato sull'arte. Questa strutturazione ha consentito agli studenti di esplorare e approfondire argomenti legati alla lingua, all'arte, alla vita sociale e all'inglese, promuovendo al contempo una visione integrata del loro apprendimento.

### **3.6.2.2 Definizione degli obiettivi del programma**

In questa sezione vengono descritti i tre elementi che hanno consentito di procedere alla definizione degli obiettivi del programma “Costruire Ponti Inclusivi con l’Immaginazione” partendo dalle premesse teoriche.

#### **i) Ecocriticismo: un ponte tra la letteratura e il dialogo**

Nell’ambito della ricerca è necessario intendere l'ambiente come un sistema complesso di fattori fisici, chimici e biologici, di elementi viventi e non viventi e di relazioni in cui sono immersi tutti gli organismi che abitano il Pianeta (Treccani, 2005). Per questo motivo, il termine “ambiente” viene utilizzato in molteplici contesti, tanto da rendere spesso necessaria l'aggiunta di un aggettivo per specificare il suo significato. Parliamo quindi di ambiente naturale, sociale, culturale, urbano, virtuale, materiale etc. Lo consideriamo sinonimo di spazio, territorio, luogo ed ecosistema.

Inoltre, l'ambiente rappresenta un insieme di condizioni e fattori interconnessi, che normalmente si trovano in equilibrio. Quando questo equilibrio viene alterato, si attivano reazioni che, lentamente, tentano di ristabilire un nuovo equilibrio. Tuttavia, ciò è possibile solo se le alterazioni non superano un certo limite, oltre il quale l'ambiente non sarà più in grado di ritornare al suo stato naturale di stabilità (Treccani, 2005).

Come ampiamente descritto nel capitolo 5.1, le sfide attuali della postmodernità sono molteplici e hanno impatti significativi sul nostro ambiente, inteso come la definizione sopra riportata. Secondo Gaard (2008), il nucleo del problema della giustizia ambientale risiede nell'alienazione, nella separazione del sé e nella mancanza di connessione con l'ambiente. Gaard analizza criticamente la società moderna e le sue istituzioni, sottolineando come la cultura dominante promuova una visione antropocentrica dell'ambiente.

Altri ricercatori hanno continuato ad analizzare le trasformazioni in corso. Khanna (2016), ad esempio, offre una lettura aggiornata delle forze globali e degli antagonismi che arricchiscono il quadro della postmodernità. La sua analisi si sviluppa su tre piani interconnessi: la connettività, il decentramento e la competizione per le catene di approvvigionamento globali. La connettività ha



sostituito la divisione come nuovo paradigma dell'organizzazione mondiale, richiedendo nuove mappe che evidenzino non solo i confini degli Stati, ma anche le metropoli, le autostrade, le ferrovie, i cablaggi per Internet e altri simboli della nostra nascente civiltà di network globali. Il decentramento emerge come la forza politica più potente della nostra era, favorendo la formazione di nuovi distretti e confederazioni che competono e condividono risorse. Infine, la competizione geopolitica si evolve dalle guerre territoriali a una competizione per le *supply chain*<sup>15</sup> globali, utilizzando strategie commerciali, finanziarie ed economiche piuttosto che armamenti (Fucecchi & Nanni, 2019).

La lettura di tale analisi offre scenari inediti e osservazioni panoramiche dell'attuale situazione planetaria, ma può anche aumentare la sensazione di disorientamento e impotenza. Per questo motivo, l'educazione alla cittadinanza mondiale risulta essenziale poiché mira a far comprendere che siamo tutti interconnessi come cittadini di una comunità globale e che tutte le sfide che dobbiamo affrontare sono collegate (UNESCO, 2015).

Inoltre, Orr (2002, citato in Campagnaro & Goga, p.101)<sup>16</sup> sottolinea che la sostenibilità è un concetto olistico che coinvolge non solo la conservazione dell'ambiente naturale, ma anche il miglioramento del benessere sociale delle persone. Egli argomenta che le strategie di sostenibilità devono incorporare dimensioni ecologiche, economiche e sociali per affrontare le sfide globali in modo efficace.

Questo approccio è alla base dell'ecopedagogia, che si propone come soluzione il ripristino di tali legami, sia tra teoria e pratica che tra letteratura e azione, illuminando le connessioni e i flussi, cioè "il modo in cui le cose sono realmente" (Gaard, 2009, p. 92). Mette in evidenza come le divisioni tra esseri umani e natura o tra esseri umani di diverso tipo, perpetuino gerarchie e dominio. Promuovere l'alfabetizzazione ambientale permette di sottolineare la cosiddetta *ecoliteracy culturale*, ossia una critica delle culture non sostenibili e

---

<sup>15</sup> La *supply chain* consiste in una serie di attività coordinate che mirano a trasferire un prodotto o servizio dal fornitore al cliente finale. Questo complesso di operazioni è progettato per assicurare che il prodotto o servizio raggiunga il mercato in modo efficiente. Recupertato da <https://www.insidemarketing.it/glossario/definizione/supply-chain/>

<sup>16</sup> Orr, D. W. (2002). *The nature of design. Ecology, culture, and human intention*. Oxford University Press.

degli studi correlati, attraverso un attivismo visionario che può mobilitare e coinvolgere gli esseri umani verso l'equilibrio e l'uguaglianza tra le varie forme di vita (Goga & Pujol-Valls, 2020).

Se l'ecopedagogia è un approccio educativo che mira a promuovere l'alfabetizzazione ambientale e la consapevolezza ecologica, dal livello locale a quello globale (Gaard, 2008), l'ecocriticismo, come definito da Glotfelty (1996), rappresenta lo studio delle relazioni tra la letteratura e l'ambiente fisico, adattando un approccio centrato sulla terra agli studi letterari. Garrard (2012) amplia questa definizione descrivendo l'ecocriticismo come lo studio delle relazioni tra l'umano e il non-umano nella storia culturale, includendo un'analisi critica del termine 'umano' stesso (Campagnaro & Goga, 2022).

Una comprensione più approfondita dell'ecocritica e del suo impatto sulla letteratura per l'infanzia si è ottenuta attraverso le pubblicazioni di Gaard (2009), che offrono un'analisi dettagliata dell'origine e dello sviluppo di questo campo.

Nonostante sia comunemente attribuito a William Rueckert (1926-2006) l'origine del termine "ecocritica", il suo sviluppo effettivo ha avuto luogo negli anni '90, tracciando le radici nelle concezioni antiche della natura aristotelica e nei pensieri ambientali di figure storiche come Virgilio, Rousseau e Thoreau. L'origine di questo ambito è spesso collegata alla fondazione dell'ASLE (Association for the Study of Literature and Environment) nel 1992, all'emergere della rivista ISLE (Interdisciplinary Studies in Literature and Environment) nel 1993 e alla pubblicazione dell'antologia curata da Glotfelty & Fromm, intitolata 'The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology,' nel 1996 (Gaard, 2008). Questi eventi hanno definito l'ecocriticismo come l'applicazione di questo campo di studi attraverso l'esplorazione e l'analisi critica delle interconnessioni tra il concetto stesso di "natura" e le implicazioni culturali e sociali associate ad esso attraverso il dialogo e la discussione (Campagnaro & Goga, 2022, p.100). Inoltre, come già anticipato, l'ecocritica applicata alla letteratura per l'infanzia solleva questioni significative sul ruolo dell'ambiente nelle narrazioni rivolte ai bambini, esaminando come tali tematiche siano trattate sia a livello testuale che visuale. L'obiettivo è quello di integrare questi valori sostenibili nella pratica

educativa, rappresentando un approccio pedagogico finalizzato a sviluppare una consapevolezza ecologica nei giovani e a promuovere la comprensione delle interconnessioni tra ambiente e società (Goga & Pujol-Valls, 2020). In sintonia con gli obiettivi della ricerca e basandosi sulle analisi condotte da Goga e Campagnaro (2022), l'orientamento del programma ha portato ad un focus specifico sui libri illustrati anziché sulla letteratura in generale, con il fine di incrementare le competenze estetiche ed ecocritiche e permettere agli studenti e alle studentesse di riflettere sul potenziale degli albi illustrati per discutere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) nella pratica educativa.

Per conseguire tale prospettiva, è essenziale esaminare le prospettive teoriche riguardanti questo ambito di studi. Guardando al passato, emerge chiaramente che il concetto stesso di "letteratura per l'infanzia" ha subito trasformazioni profonde nel corso del tempo, riflesso delle mutevoli concezioni sull'età infantile e dei valori sociali prevalenti.

Nella presente ricerca, il quadro teorico seguito relativamente a questo ambito è proposto da Picherle (2020), che enfatizza il piacere della lettura e promuove un dialogo aperto e creativo tra il lettore e l'opera letteraria. In particolare, negli albi illustrati per l'infanzia, campo d'indagine della nostra ricerca, il significato educativo del libro è ampliato in quanto le illustrazioni permettono di ottenere "una creazione artistica composita e originale, frutto di importanti sperimentazioni e innovazioni semantiche sul piano verbale e soprattutto dal punto di vista iconico e grafico" (Campagnaro & Dallari, 2013, p. 25) in cui le parole e le immagini si intersecano tra loro apportando contenuti specifici e riferimenti che permettono alla comprensione e all'interpretazione di essere esaustiva. Dallari (2000) ha sottolineato l'importanza di creare meccanismi di seduzione e stupore attorno agli oggetti che si desidera trasformare in autentici "vissuti" estetici (p.88).

Come abbiamo precedentemente anticipato, nel corso della storia, la letteratura per l'infanzia è stata spesso considerata principalmente per i suoi scopi educativi (Nikolajeva, 2014), talvolta al punto in cui l'aspetto estetico veniva sacrificato a favore dell'aspetto didattico. Tuttavia, in tempi più recenti, la letteratura per l'infanzia ha superato il suo ruolo di veicolo per le morali esplicite,

eppure l'ideologia degli autori continua a permeare le loro opere, promuovendo spesso valori, norme e atteggiamenti (Lluch, 2003, citato in Pujol Valls & Graell Martín, 2023, p.144).

Un contributo particolarmente significativo per comprendere il valore sociale della letteratura, che non deve essere confuso con le morali esplicite, ci viene fornito da Habegger-Conti (2021) nel momento in cui analizza l'alfabetizzazione critica attraverso il concetto di *positioning*. Questo concetto sottolinea che ogni testo è intrinsecamente influenzato dalle convinzioni, dai valori e dalle posizioni sociali del suo autore, così come ogni lettore si avvicina al testo da una posizione unica. La comprensione di come un testo si posizioni e cerchi di posizionare la sua audience può quindi dare ai lettori la consapevolezza che i testi hanno effetti sociali nel mondo reale.

Questo approccio, noto come *critical literacy*, si allinea con gli obiettivi di competenza per l'educazione sostenibile e democratica, cercando di interrompere il comune, interrogare punti di vista multipli, concentrarsi sulle questioni sociopolitiche e agire informatamente.

Esplorare la molteplicità di interpretazioni contenute nei libri per bambini risulta essere un'esperienza emozionante, ricca di scoperte cognitive e profonde riflessioni sul mondo dell'immaginario. L'opera letteraria per l'infanzia, essendo per eccellenza aperta e suscettibile a molteplici interpretazioni, offre una vasta gamma di espressioni che permettono di adottare approcci critici sofisticati, proiettando come in un caleidoscopio una ricchezza di significati (Beseghi, 2003, pp. 69-70). Pujol Valls e Graell Martín (2020) sottolineano che, secondo diversi studiosi, la letteratura può fungere da piattaforma attraverso cui i cittadini acquisiscono una maggiore consapevolezza del loro ambiente e contribuiscono a migliorare il mondo in cui vivono, poiché fornisce contesti e situazioni che aiutano il lettore a sviluppare e rafforzare la propria identità (Guanio-Uluru, 2018, pp. 1-23).

In sintesi, la letteratura coinvolge i lettori su un piano sia cognitivo che emotivo, stimolando la loro attenzione, creatività, memoria, capacità inferenziali, empatia e altri processi mentali e può persino influenzare una serie di cambiamenti in ambito sociale, economico e politico (Nikolajeva, 2014).

La facilità con cui si accede a prospettive differenti attraverso la lettura si dimostra un'azione altamente efficace nel promuovere lo sviluppo del pensiero critico e nell'incoraggiare la costruzione di un dialogo personale o collettivo. Questa dinamica crea un legame significativo tra la letteratura e il dialogo, all'interno del quadro concettuale dell'ecocriticismo.

Nel contesto della nostra ricerca, il ruolo della pratica dialogica si presenta con una doppia valenza, seguendo il modello teorico proposto da Alexander (2020). Da un lato, per la verifica oggettiva dei risultati ottenuti, il dialogo assume una rilevanza strumentale, considerando il dialogo e la discussione come un mezzo efficace per conseguire obiettivi non strettamente legati al dialogo stesso (Alexander, 2015). Secondo Alexander (2020), tali risultati includono miglioramenti nei punteggi dei test e una maggiore comprensione dei programmi di studio da parte degli studenti, o un progresso nella società attraverso l'attuazione della giustizia sociale.

D'altra parte, affinché il dialogo assuma un significato personale, è necessario che venga considerato da una triplice prospettiva: morale come il principale veicolo per l'umanizzazione della vita, epistemologica come fondamento per la costruzione del significato, ontologica come modalità di esistenza (Matusov, 2023). Il dialogo, in questo contesto, è sia fine che mezzo dell'educazione e di altri processi umani.

Seguendo le considerazioni di Alexander (2020), l'uso del dialogo nell'insegnamento è pensato per favorire il pensiero critico, l'apprendimento, il dominio della conoscenza, la comunicazione, il collegamento di concetti, l'acculturazione e l'espressione di idee democratiche. Per gli insegnanti, ciò implica la diagnosi dei bisogni del gruppo classe nell'affrontare le sfide che emergono. L'insegnamento dialogico è quindi un'attività collettiva in cui apprendimento e ricerca si integrano.

Un ulteriore concetto teorico che ha sostenuto significativamente la mia ricerca sull'ecocriticismo applicato alla letteratura per l'infanzia, è quello di "classe dialogica" (Alexander, 2020). In una classe dialogica, le discussioni sono mirate all'apprendimento, partendo da domande esplorative e terminando con osservazioni valutative. Secondo tale modello, la cultura della classe è

incentrata sulla deliberazione e l'argomentazione, permettendo agli studenti e alle studentesse di iniziare, sondare e ampliare le domande sollevate. Lo scopo è chiarire il significato, collegare le idee e guidare il ragionamento verso una valutazione articolata.

Infine, Alexander (2020) fornisce indicatori per distinguere una classe dialogica da una non dialogica. Questi includono il rispetto del diritto degli studenti di partecipare attivamente alle discussioni, l'esistenza di norme chiare per il parlare e l'ascoltare, la preparazione a collegare il dialogo alla lettura o scrittura e l'incoraggiamento degli alunni e delle alunne a partecipare attivamente. Inoltre, sono indicate strategie di insegnamento flessibili, domande aperte e feedback forniti sia dall'insegnante che dagli studenti, contribuendo alla creazione di una cultura di classe dinamica, collettiva e di supporto (Alexander, 2020, p. 164).

## **ii) Integrazione delle competenze sostenibili nel curriculum scolastico**

Il percorso segue lo sviluppo delle competenze, dei traguardi e degli obiettivi proposti nelle Indicazioni Nazionali 2012-2018 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012), le quali forniscono una cornice per il curriculum scolastico italiano. Tuttavia, le Indicazioni Nazionali non forniscono direttamente obiettivi specifici per lo sviluppo della competenza civica. Pertanto, è possibile e auspicabile integrare le Indicazioni Nazionali con obiettivi legati alla cittadinanza responsabile e all'educazione civica (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012). Inoltre, è risultato fondamentale analizzare il DECRETO 175/2022 sull'ordinamento degli insegnamenti dell'istruzione di base (Generalitat de Catalunya, 2022) nella progettazione di un programma educativo in cui le competenze di apprendimento e l'attenzione all'ambiente e alla sostenibilità sono elementi chiave, come dichiarato nel curriculum catalano (Generalitat de Catalunya, 2022). Questo approccio riflette il concetto di apprendimento per progetti e la promozione di competenze trasversali come la collaborazione e il pensiero critico, che sono vitali per lo

sviluppo sostenibile e il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Nazioni Unite, 2015).

In aggiunta, per delineare gli obiettivi specifici del programma, è stato consultato il documento "Educazione alla cittadinanza mondiale: temi e obiettivi di apprendimento" (2015) dell'UNESCO. Questo importante testo segue una serie di altri documenti di indirizzo educativo, tra cui quelli redatti all'inizio degli anni 2000 da Morin, riguardanti il futuro dell'educazione e della scuola e sottolinea la multidimensionalità dell'educazione alla cittadinanza, la quale mira a trasformare e dotare ognuno delle conoscenze, competenze, valori e attitudini necessarie per promuovere la tolleranza, la pace e l'equità nel mondo.

La pubblicazione dell'UNESCO del 2015 si presenta come una guida pedagogica dedicata all'educazione alla cittadinanza mondiale, enfatizzando temi e obiettivi di apprendimento. Prima di essere completata, come si specifica nella prefazione, questa guida è stata sperimentata sul campo da vari esperti dell'educazione in diverse parti del mondo. Si tratta quindi di un documento aperto e non prescrittivo, che incoraggia il contributo di suggerimenti e buone pratiche per le future edizioni.

Partendo da questi riferimenti, si è fatto riferimento ai principi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (Nazioni Unite, 2015), in particolare all'Obiettivo 10 riguardante la riduzione delle disuguaglianze all'interno e tra i paesi, e all'Obiettivo 16, che promuove società pacifiche, inclusive e orientate allo sviluppo sostenibile. Questi obiettivi riflettono la necessità di promuovere l'inclusione sociale, economica e politica e di garantire l'accesso alla giustizia per tutti, come parte di un impegno più ampio per lo sviluppo sostenibile e la pace globale (Nazioni Unite, 2015).

### **iii) Pianificazione didattica orientata al raggiungimento degli obiettivi**

*"Iniziare con in mente la fine significa iniziare con una chiara comprensione della propria destinazione. Significa sapere dove si sta andando così da meglio comprendere dove ci si trova ora, in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione."*

Per ogni sessione di lavoro è stato definito un obiettivo di apprendimento, tenendo conto della struttura della sessione stessa e delle aspettative pratiche riguardanti ciò che ci si attende di riscontrare dall'attività didattica svolta in aula. Questi obiettivi sono stati formulati utilizzando un linguaggio operativo che definisce i concetti di prestazioni, condizioni e criteri di padronanza. Le prestazioni esplicitano ciò che gli allievi dovranno essere in grado di manifestare al termine del training; le condizioni indicano il contesto specifico all'interno del quale ci si aspetta che le prestazioni si manifestino; i criteri di padronanza si riferiscono alla qualità o quantità di prestazione attesa ritenuta sufficiente per poter considerare raggiunto l'obiettivo.

Tale approccio deriva dal concetto di comprensione come definito da Wiggins e McTighe (2004), uno sfondo teorico preliminare per una progettazione didattica significativa.

Secondo gli autori, il concetto di comprensione include criteri di evidenza di apprendimento, rubriche di valutazione degli aspetti di comprensione e prestazioni autentiche per una valutazione predittiva di ciò che viene appreso. Questo concetto costituisce la base per pianificare il curriculum di apprendimento "a ritroso" (Wiggins & McTighe, 2004), più specificatamente identificando i risultati desiderati, determinando evidenze di accettabilità ed infine pianificando esperienze ed istruzioni (Castoldi, 2017, prefazione in Martini, 2017).

Nello specifico, si parte dalla definizione di ciò che è essenziale apprendere, ossia gli obiettivi desiderati, per poi procedere con l'identificazione delle evidenze di apprendimento accettabili, basate sulle performance dei partecipanti e sui criteri di competenza.

Infine, si procede con la dettagliata pianificazione dell'esperienza di insegnamento e apprendimento.

Questo approccio pone l'attenzione sugli obiettivi educativi come guida per pianificare e sviluppare attività d'istruzione coerenti e efficaci attraverso la scelta

---

<sup>17</sup> in Wiggins & McTighe, 2004, p. 29.



di criteri primari per la selezione dei materiali, la definizione dei contenuti e lo sviluppo delle procedure didattiche (McTighe & Wiggins, 2004).

### **3.6.2.3 Riferimenti pedagogici**

In questa sezione vengono descritti i fondamenti pedagogici che hanno guidato lo sviluppo, l'implementazione e le successive scelte metodologiche del programma "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione".

#### **i) Approcci pedagogici e teorici per lo sviluppo del pensiero critico**

Tra i riferimenti pedagogici selezionati per il presente studio, emerge la teoria del costruttivismo. Secondo questa prospettiva, il bambino è attivamente coinvolto nel proprio processo di sviluppo, partecipando in modo dinamico e creativo all'acquisizione della conoscenza. Questo concetto si riflette nella visione di Schaffer (2005), che enfatizza il ruolo centrale dell'interazione attiva con l'ambiente circostante nell'elaborazione e nella costruzione della propria esperienza. In tal modo, la conoscenza non risulta semplicemente un riflesso passivo dell'ambiente esterno, ma rappresenta il risultato di un'attività mentale complessa che implica selezione, interpretazione e sintesi delle informazioni ricevute, concetto che è anche centrale nelle teorie di Piaget. Inoltre, l'approccio pedagogico che ha guidato la ricerca ha integrato le teorie dell'apprendimento sociale e collaborativo, riconoscendo l'importanza dell'ambiente sociale nel processo di apprendimento.

Nella trattazione di Vianello (2012, pp. 26-27) si richiamano le idee di Vygotskij, il quale sottolinea che lo sviluppo intellettuale è influenzato dalla cultura e dall'interazione con gli altri individui. L'intelligenza e la crescita mentale sono modulate dagli strumenti culturali trasmessi da persone di diverse età e contesti culturali, contribuendo così alla formazione di una comprensione ricca e diversificata del mondo.

A tal proposito, ho affrontato la sfida di creare una sensibilità narrativa nei bambini poiché il pensiero narrativo risulta intrinsecamente legato alla condizione umana e contribuisce alla costruzione culturale dei significati. Questo concetto è supportato da Bruner (2002), il quale sostiene che il pensiero

narrativo nasca dalla necessità innata di comunicare l'esperienza della realtà e di costruire storie significative che aiutino a comprendere se stessi e gli altri.

La recente ricerca pedagogica ha evidenziato il ruolo centrale dell'invenzione narrativa nell'immaginazione e nella formazione del senso di possibilità nei bambini, inteso come la capacità di immaginare e concepire in modo flessibile e innovativo, nuove idee, soluzioni o risultati che al momento potrebbero sembrare al di là delle circostanze attuali o delle conoscenze acquisite (Bruner, 2017). Nell'ambito del presente studio è stato fondamentale consultare il pensiero di Cambi (2010), il quale denomina la narrazione come "la porta grande per entrare nel dialogo interculturale" (p.263). Le narrazioni rappresentano dunque un'architettura emotiva che abbraccia l'intera umanità, con le sue ansie, incertezze, speranze e visioni, tessendo il filo delle emozioni comuni che legano gli individui. In questa tessitura, non solo si trovano riscontri nelle esperienze umane, ma anche nelle particolarità di ogni singolo individuo nel contesto della società. Le storie, inoltre, fungono da catalizzatori della curiosità verso la diversità dell'altro, aprendo varchi di comprensione e nutrendo un apprezzamento per la ricchezza dell'alterità e costruendo ponti inclusivi di connessione e dialogo.

In aggiunta, esperienze positive di educazione alla lettura trovano sostegno in riferimenti pedagogici significativi. Come sottolineato da Dewey (1961, citato in Vitella, Grotto & Cortiana, 2018, p. 35), la lettura non è semplicemente un'attività passiva, ma un'opportunità per avviare un processo di riflessione critica e di indagine attiva sulle idee, incoraggiando l'individuo a esplorare e giustificare le proprie ipotesi. Secondo Luperini (2013), la lettura offre non solo la possibilità di comprendere le proprie emozioni, ma anche di sviluppare una maggiore consapevolezza delle emozioni degli altri, migliorando così le capacità comunicative e relazionali. Questi approcci pedagogici hanno giocato un ruolo chiave nel delineare l'importanza della lettura come strumento per promuovere il pensiero critico e favorire una comprensione più profonda e consapevole del mondo circostante, riconoscendo il carattere inter-dialogico di ogni verità, contribuendo così a migliorare le abilità comunicative e relazionali (Luperini, 2013, citato in Vitella, Grotto & Cortiana, 2018, p. 35).

In questo contesto, è cruciale considerare l'approccio della Reader Response Theory, la quale sottolinea il ruolo attivo del lettore nella costruzione del significato durante l'esperienza di lettura. Secondo Mart (2019), il processo dinamico di lettura consente al lettore di evocare una risposta agli eventi e ai personaggi di un testo coinvolgendo le sue emozioni e i suoi pensieri. In tal modo, l'approccio della *reader response* si basa sull'assunzione che un'opera letteraria si sviluppa in una relazione reciproca tra il lettore e il testo, quando il lettore collega la lettura alla propria esperienza individuale. Questa prospettiva teorica è arricchita dalla visione transazionale di Rosenblatt (1978)<sup>18</sup>, il quale afferma che i lettori sono costruttori di esperienze e che il testo è uno stimolo attivante e funge da guida, regolatore, schema e via di interpretazione.

In aggiunta, accanto al quadro teorico appena descritto, all'interno del nostro studio pilota, è stato fondamentale considerare l'assunto per cui l'essere umano, accanto al pensiero razionale e logico presente nelle discipline scientifiche, abbia sviluppato un altro tipo di pensiero, basato sull'immagine e sulla creatività. Questa forma di pensiero, alimentata da analogie, metafore e associazioni visive, offre un terreno fertile per l'esplorazione del pensiero narrativo (Campagnaro, 2015, in Evans, 2015, pp. 121-143). L'integrazione della narrazione verbale con quella iconica, come si riscontra nei libri di figure e negli albi illustrati, arricchisce l'esperienza educativa. Questa integrazione facilita il coinvolgimento dei bambini nella lettura e amplia le loro capacità di accesso alla trama narrativa (Campagnaro & Dallari, 2013). In diversi studi Campagnaro e Dallari (2013) evidenziano come la lettura di picturebook si è dimostrata un prezioso strumento per lo sviluppo del pensiero narrativo, soprattutto per i bambini in età prescolare e primaria.

A tal proposito, a sostegno della ricerca, è stato essenziale consultare la teoria contemporanea che indaga le abilità di *visual literacy*, cioè la "alfabetizzazione visiva", intesa come la capacità di leggere, comprendere e interpretare le immagini (il testo iconico) per creare conoscenza e concepire nuovi modi di rappresentazione. Questa abilità, sviluppata attraverso la lettura dialogica

---

<sup>18</sup> Rosenblatt, L.M. (1978). *e Reader, the Text, the Poem: e Transactional theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

dell'albo illustrato e la motivante sollecitazione da parte di un adulto mediatore, contribuisce ad arricchire il bagaglio di competenze emozionali, cognitive ed estetiche del bambino (Campagnaro, 2013, pp. 59-136). Le competenze di *visual literacy* sono fondamentali per il pieno sviluppo dell'individuo, poiché consentono di comprendere e interpretare le immagini al fine di creare conoscenza e concepire nuovi modi di rappresentazione (Campagnaro, 2015).

Questa prospettiva si basa sugli studi di Debes (1968), che mettono in evidenza l'importanza della mediazione critico-interpretativa nell'interpretazione delle immagini. Tuttavia, nonostante l'importanza di tali competenze, le figure raramente hanno ricevuto attenzione significativa negli ambienti scolastici. Come evidenziato da Farné (2002, in Campagnaro, 2013 pp. 90-104)<sup>19</sup> nel suo studio sull'iconologia didattica, le narrazioni figurative sono spesso trascurate a scuola a causa della percezione che siano incompatibili con un ambiente educativo improntato alla formazione del dovere. Sebbene possa sembrare che l'interpretazione delle immagini non richieda competenze specifiche, è necessario sottolineare che la formazione di competenze di *visual literacy* richiede una mediazione critico-interpretativa. La fruizione autonoma delle immagini non è sufficiente a sviluppare la capacità di interpretare e discriminare simboli visivi e oggetti nel contesto ambientale, né a promuovere l'uso creativo di tali competenze nella comunicazione e nell'interpretazione di testi e narrazioni visive (Debes, 1968). Per questo motivo è essenziale che gli insegnanti predispongano uno spazio di discussione offerta dalle immagini, in cui tutti gli studenti possono partecipare con interesse. Questo tipo di discussione contribuisce ad arricchire le competenze cognitive, emotive ed estetiche degli studenti (Campagnaro & Dallari, 2013).

La ricerca condotta, dunque, si basa anche su principi pedagogici che pongono il dialogo al centro delle scelte progettuali e didattiche, enfatizzando la sua intenzionalità e il processo collaborativo di costruzione di significati. Questo

---

<sup>19</sup> Farné, R. (2002). Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'OrbisPictus a Sesame Street. Bologna: Zanichelli, citato in M. Campagnaro, (2013). *Educare lo sguardo: riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*. Encyclopaideia, XVII(35), 89-108. [https://doi.org/10.4442/ency\\_36\\_13\\_04](https://doi.org/10.4442/ency_36_13_04)

approccio ha guidato l'analisi ecocritica degli albi illustrati sulla migrazione e risulta fondamentale per creare contesti educativi significativi e riflessivi.

Il dialogo, come evidenziato da Dewey (1961), rappresenta un'opportunità per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico, consentendo agli individui di esplorare e valutare idee in un contesto collaborativo. Questo processo non solo favorisce una migliore comprensione delle proprie emozioni e delle prospettive degli altri, ma migliora anche le capacità comunicative e relazionali. Ad esempio, Mortari (2008, in Benetton, 2022, p.38) definisce il dialogo come un'interazione verbale intenzionale che non va confusa con una conversazione estemporanea e occasionale, bensì è caratterizzata dalla ricerca e costruzione di significati condivisi da parte degli interlocutori, rispetto a parole, eventi o esperienze vissute a scuola o nella vita quotidiana. Inoltre, il dialogo rappresenta un vero e proprio dispositivo regolatore a cui fare riferimento per le scelte progettuali e didattiche in ambito scolastico (Fiorucci, Minerva, Portera, 2017; Agostinetto, 2022).

## **ii) Normative, teorie e pratiche didattiche inclusive**

La promozione dell'inclusione nell'ambito della presente ricerca si basa su una serie di riferimenti normativi e teorici che delineano gli obiettivi e gli strumenti per garantire l'accesso e il coinvolgimento di tutti gli studenti. Secondo l'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, ogni individuo ha il diritto all'istruzione, attraverso il quale si mira allo sviluppo completo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali (Nazioni Unite, 1948). In questo contesto, l'educazione inclusiva è concepita come un'istruzione per tutti, indipendentemente dalle singole esigenze educative e si orienta verso l'integrazione dei valori, delle attitudini e delle emozioni nella vita quotidiana, oltre all'acquisizione di conoscenze disciplinari.

Inoltre, normative specifiche come il Decret 150/2017 in Catalogna regolano l'assistenza educativa agli studenti all'interno di un sistema educativo inclusivo.

Al capitolo 1, in particolare si afferma:

“L'atenció educativa a l'alumnat comprèn el conjunt de mesures i suports destinats a tots els alumnes, amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social i perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.”

[L'attenzione educativa agli studenti comprende l'insieme di misure e supporti destinati a tutti gli studenti, al fine di favorire il loro sviluppo personale e sociale e per consentire loro di progredire nel raggiungimento delle competenze di ciascuna fase educativa e nella transizione alla vita adulta, all'interno di un sistema educativo inclusivo.]

(Departamento de Enseñanza, 2017, p. 3)

Questo decreto non si limita agli studenti con bisogni speciali, ma sottolinea l'attenzione verso tutti gli studenti e le studentesse, riconoscendo che ognuno presenta esigenze educative diverse. L'approccio proposto prevede l'adozione di misure universali, adattate e intensive in base al grado di bisogno degli alunni e delle alunne, coinvolgendo inoltre una rete di attori che comprende scuole, famiglie e servizi sociali (Departamento de Enseñanza de Catalunya, 2017).

La sfida della scuola inclusiva è infatti quella di:

“[...]costruire quel difficile connubio tra l'attenzione alla singolarità di ognuno e la cura di una comunità capace di garantire la partecipazione di ciascuno. [...] Una scuola giusta, capace di accogliere le differenze e di vigilare sulle disuguaglianze, non può proporre a tutti di imparare le stesse cose, negli stessi modi e possibilmente con gli stessi tempi.”

(Demo, 2021, citato in Zambotti, 2022, p. 55)

Il principale documento che permette di perseguire l'obiettivo inclusivo dal punto di vista operativo è la Progettazione Universale per l'Apprendimento. L'Universal Design for Learning (UDL), infatti, promuove una visione del mondo orientata verso il rispetto della diversità umana e si concentra sull'accessibilità reale ai processi di apprendimento, riconoscendo l'esistenza delle “intelligenze multiple” identificate da Gardner e valorizzando le differenze individuali (CAST, 2018).

Questo approccio non solo accoglie la diversità, ma integra anche gli aspetti emotivi come motivazione, autostima e relazioni affettive nell'apprendimento, superando il concetto di intelligenza associato meramente alle abilità cognitive.

Le linee guida dell'UDL promosse dall'organizzazione educativa no profit di ricerca e sviluppo CAST (2018) offrono suggerimenti concreti per garantire l'accesso e la partecipazione alle opportunità di apprendimento significative e stimolanti da parte di tutti.

Secondo questa prospettiva, l'UDL riconosce le diverse modalità attraverso cui gli studenti percepiscono, comprendono e comunicano le informazioni, offrendo opzioni di rappresentazione per favorire la comprensione e l'apprendimento, offrendo opzioni per l'azione e l'espressione che tengono conto delle diverse abilità e modalità di comunicazione degli studenti, superando le barriere che limitano l'accesso e la partecipazione.

In particolare, nell'ambito della mia ricerca l'uso di albi illustrati, le differenti modalità di rappresentazione (iconografica, scritta, risposte aperte e chiuse) e l'approccio dialogico e metodologie attive (ad esempio l'ascolto e la risoluzione di problemi reali) sono scelte fondamentali in linea con i principi esposti.

In conclusione, secondo Zambotti (2022), la differenziazione e la valorizzazione delle differenze devono costituire la base e il valore principale della didattica inclusiva. Differenziare in classe implica la progettazione di metodologie, strumenti e ambienti che sfruttino appieno le diverse risorse cognitive, relazionali e comportamentali, mentre la consapevolezza delle diversità degli altri, dei vari modi di apprendere e insegnare, nonché dei differenti valori che ogni individuo porta con sé nell'ambito dell'istruzione ed è essenziale per valorizzare e accettare le differenze di ciascuno.

### **iii) Prospettive trifocali nella valutazione per l'apprendimento**

La valutazione per l'apprendimento, fondamentale nel presente contesto di ricerca, viene analizzata attraverso il prisma della valutazione trifocale, come delineato da Castoldi (2021). Tale prospettiva si articola in tre istanze complementari: l'autovalutazione soggettiva, la valutazione oggettiva e la valutazione intersoggettiva. Queste tre dimensioni offrono un quadro completo per comprendere lo sviluppo della competenza negli individui (Castoldi, 2021).

La dimensione soggettiva della valutazione si concentra sui significati personali che gli individui attribuiscono alla propria esperienza di apprendimento (Castoldi, 2021). Questo livello metacognitivo implica un monitoraggio continuo da parte degli studenti dei propri progressi e della propria efficacia nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Le domande che emergono da questa prospettiva includono l'autovalutazione delle proprie capacità e la percezione delle risorse disponibili per affrontare le sfide di apprendimento.

La dimensione intersoggettiva, invece, riguarda le aspettative sociali connesse all'apprendimento e alla competenza (Castoldi, 2021). Le domande di questa dimensione si concentrano sulle attese sociali nei confronti della competenza e sulla congruenza delle percezioni tra i diversi attori sociali.

Infine, la dimensione oggettiva si basa sulle evidenze osservabili delle prestazioni degli individui nei compiti assegnati (Castoldi, 2021). Questo livello empirico della valutazione si concentra sulla documentazione e sulla misurazione delle abilità e delle conoscenze manifestate dagli studenti. Le domande che emergono riguardano le prestazioni rispetto ai compiti assegnati e l'utilizzo di prove di verifica strutturate per valutare il grado di competenza raggiunto.

Al centro di queste tre dimensioni si colloca l'idea di competenza, che costituisce il punto di riferimento comune per la valutazione (Castoldi, 2021). La rubrica valutativa emerge come strumento chiave per esplicitare il significato della competenza e definire i livelli di padronanza attesi. Solo attraverso un'analisi integrata delle dimensioni soggettiva, intersoggettiva e oggettiva è possibile garantire una valutazione completa e coerente.





Un criterio operativo fondamentale per questa prospettiva è la valorizzazione dei compiti complessi (Grion, Restiglian & Aquario, 2019), che offrono sfide significative e richiedono un impegno creativo e strategico da parte degli studenti. La verifica degli apprendimenti di base, mediante prove strutturate e contestualizzate, contribuisce a valutare la trasferibilità delle competenze acquisite (Maccario, 2012).



Inoltre, la valutazione per l'apprendimento si articola in tre fasi: iniziale, intermedia e finale (Zambotti, 2022). La fase iniziale prevede un'osservazione preliminare delle conoscenze e una pianificazione delle attività, mentre la fase intermedia si concentra sul monitoraggio continuo con feedback costruttivi. La fase finale include la verifica degli apprendimenti e la certificazione delle competenze raggiunte, con un'attenzione particolare alla personalizzazione delle valutazioni in coerenza con i Piani Didattici Personalizzati e Individualizzati predisposti.

La mia ricerca, condotta con il gruppo GD, ha utilizzato questa modalità valutativa trifocale (Grion, 2019). Inoltre, la valutazione per l'apprendimento si articola in tre fasi: iniziale, intermedia e finale (Zambotti, 2022). La fase iniziale prevede un'osservazione preliminare delle conoscenze e una pianificazione delle attività, mentre la fase intermedia si concentra sul monitoraggio continuo con feedback costruttivi. La fase finale include la verifica degli apprendimenti e la certificazione delle competenze raggiunte, con un'attenzione particolare alla personalizzazione delle valutazioni in coerenza con i Piani Didattici Personalizzati e Individualizzati predisposti. Attraverso un approccio formativo, siamo stati in grado di valutare il progresso degli studenti durante le diverse fasi del processo di apprendimento. Abbiamo implementato un questionario iniziale per valutare le conoscenze preliminari degli studenti, seguito da compiti di scrittura durante la fase intermedia per comprendere meglio le loro esigenze di apprendimento e un compito di realtà. Infine, abbiamo combinato elementi della valutazione iniziale con nuovi elementi per la fase finale, integrando un approccio multimodale per garantire l'accessibilità a tutti gli studenti. La valutazione soggettiva è avvenuta a livello personale al termine di ogni incontro con domande riflessive o attraverso compiti per casa.

Le figure sottostanti (Fig. 3.4, Fig. 3.5) illustrano la progressione dallo stadio iniziale della valutazione fino alla sua fase finale.



 UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
 


**PRONTI, PARTENZA...VIA!**

1. Think about the books you read or would like to read, which stories do you like?

*Hoopi!!!*

---



---

2. Imagine you are in a bookstore or library, think about what you usually do to choose a book to buy or read? What do you watch or read to decide?

- I look at the cover
- I read the title
- I flip through the pages
- I look at the pictures
- I read the story
- I see if I like the colors
- I look at who the characters are
- I look at landscapes
- I read the back cover
- I look who the author is
- I look who the illustrator is
- I look who the editor is
- .....

3. Do you talk about books with your friends?

*No ahho!*

---



---

4. What does dialogue mean to you?

---



---

5. What is the United Nations Agenda 2030? Do you know any goals of the 2030 Agenda? Write it or draw it

---



---

Figura 3. 4 Esempio 1 valutazione iniziale.

[Pensa a un libro che leggi o che vorresti leggere. Quali storie ti piacciono? Hoopi.  
 Immagina di essere in una libreria, pensa a cosa guardi di solito per scegliere un libro da comprare o leggere. Cosa guardi o leggi per decidere? Guardo la copertina.  
 Parli di libri con i tuoi amici? Non parlo.  
 Cosa significa dialogo per te? Nessuna risposta  
 Cos'è l'Agenda 2030? Conosci qualche obiettivo dell'Agenda 2030? Scrivilo o disegnano. Nessuna risposta]

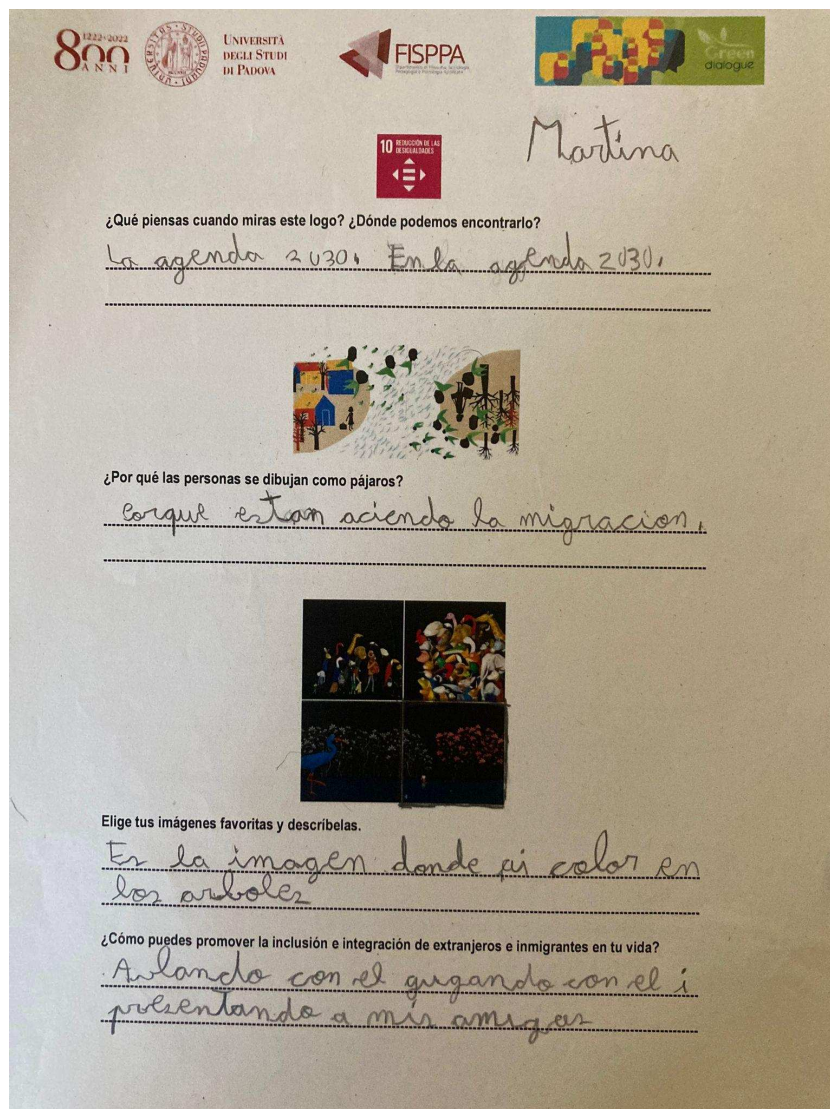


Figura 3.5 Esempio 1 valutazione finale.

[Cosa pensi quando guardi questo logo? Dove lo puoi incontrare? La Agenda 2030. Nella Agenda 2030. Perché le persone sono disegnate come uccelli? Perché stanno facendo la migrazione. Scegli la tua immagine preferita e descrivila. L'immagine dove ci sono i colori negli alberi. Come puoi promuovere l'inclusione e l'integrazione di stranieri e immigrati nella tua vita? Parlando con lui, giocando con lui e presentandogli i miei amici.]

### 3.6.2.4 Strategie di insegnamento

Le strategie di insegnamento adottate seguono i principi delineati nel documento presentato dall'UNESCO nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza globale attraverso un approccio tridimensionale (UNESCO, 2015). Tale approccio comprende tre dimensioni fondamentali, che sono state esaminate al termine del programma:

- Dimensione cognitiva: Focalizzata sull'apprendimento delle conoscenze e competenze necessarie per comprendere e valutare criticamente le questioni globali, regionali, nazionali e locali, così come l'interconnessione e l'interdipendenza tra i vari Paesi e popoli.
- Dimensione socio-affettiva: Rivolta allo sviluppo di un senso di appartenenza a un'umanità comune, promuovendo la condivisione di valori e responsabilità, l'empatia, la solidarietà e il rispetto delle differenze e delle diversità.
- Dimensione comportamentale: Mira a incentivare azioni efficaci e responsabili a livello locale, nazionale e globale per promuovere la pace e la sostenibilità nel mondo.

Di seguito, sono illustrate le metodologie e tecniche più significative selezionate nella pianificazione della ricerca per implementare i suggerimenti della Guida UNESCO (2015) e promuovere un'educazione inclusiva, attraverso il dialogo e i principi del costruttivismo sociale.

### **i) Il Talkwall (Goga & Pujol-Valls, 2020)**

Nel contesto del mio studio pilota, con il gruppo Green Dialogues ho preso spunto dalle tecniche di utilizzo del Talkwall, uno strumento originariamente progettato dall'Università di Oslo in collaborazione con ricercatori dell'Università di Cambridge ed utilizzato in un programma di ricerca per esaminare come gli studenti in formazione norvegesi e catalani esprimono e negoziano le loro idee su un libro illustrato italiano-francese in una conversazione ecocritica progettata da docenti-ricercatori (Goga & Pujol-Valls, 2020). Nel mio specifico contesto, non avendo a disposizione sufficienti dispositivi digitali da consegnare a ciascun alunno, ho dovuto creare una versione alternativa che seguisse gli stessi principi, ossia un Talkwall in cui il *wall* (muro) era rappresentato da un cartellone e l'azione di *talk* (parlare) avveniva tramite la scrittura o espressione grafica.

Questo supporto permette di raccogliere e visualizzare i contributi scritti degli studenti su un grande schermo centrale o una bacheca, facilitando l'organizzazione e la discussione di idee e concetti.



L'idea centrale è che tutti i contributi scritti possano essere visualizzati e organizzati, creando un punto focale per dialoghi produttivi e la co-costruzione della conoscenza.

La concezione della progettazione del Talkwall si basa sui principi della teoria socio-culturale di Vygotsky (1978)<sup>20</sup> e dei quadri di apprendimento dialogico (Mercer & Howe, 2012). In questo contesto teorico, la conoscenza è considerata come un processo dinamico di costruzione del significato che avviene attraverso il dialogo e l'interazione sociale. Questo approccio sottolinea l'importanza delle interazioni sociali e delle pratiche culturali nella formazione della conoscenza, creando un ambiente di apprendimento in cui gli studenti possono condividere idee, riflettere criticamente e collaborare per risolvere problemi.

Questa tecnica è stata adattata alle caratteristiche specifiche del contesto, utilizzando un cartellone fisico suddiviso in tre sezioni: "prima", "durante" e "dopo" per ciascun albo illustrato preso in considerazione (Fig. 3.6).

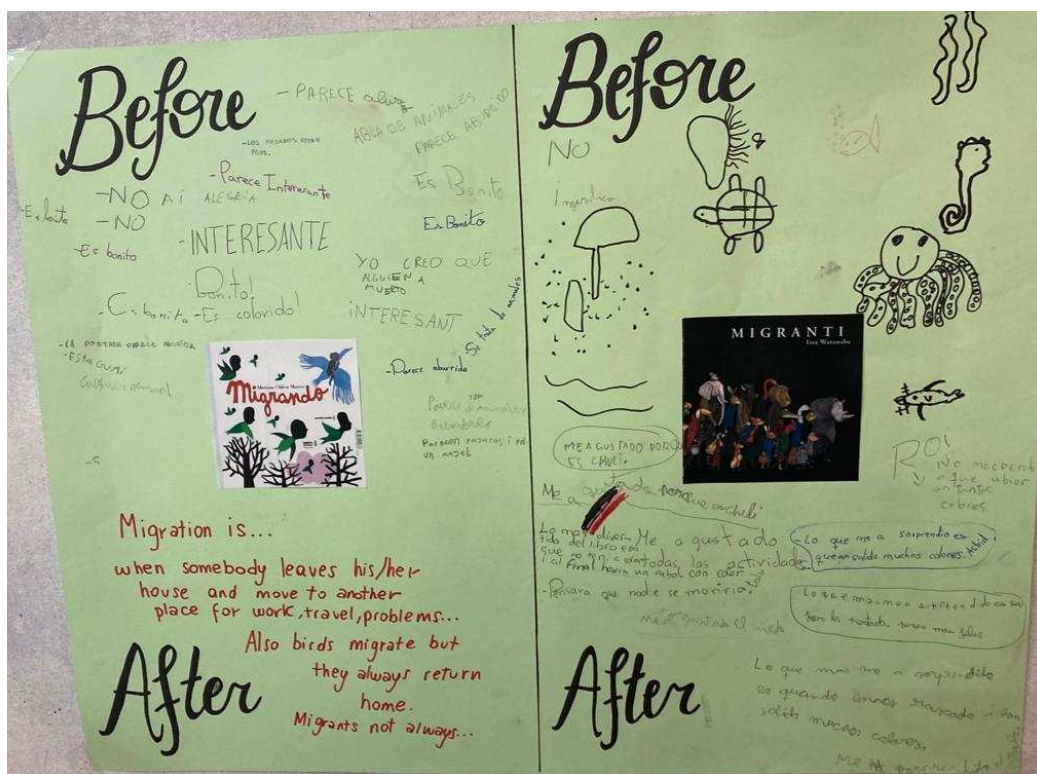


Figura 3.6 Talkwall riadattato per il progetto di ricerca.

<sup>20</sup> Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Tale struttura è stata ispirata dalle categorie di lettura ad alta voce (read-aloud talk) presentate da Ellis e Mourão (2021), che comprendono tecniche per la gestione della lettura, la discussione del contenuto del libro, l'uso del metalinguaggio e la facilitazione della partecipazione e dell'interpretazione da parte degli studenti e delle studentesse durante le discussioni esplorative.

L'esperienza continuativa degli studenti e delle studentesse nell'utilizzo del Talkwall ha agevolato il loro coinvolgimento nell'attività, in quanto erano già familiari con il funzionamento dell'interfaccia. Questa familiarità ha comportato una riduzione del tempo necessario per adattarsi al nuovo strumento, facilitando così una partecipazione attiva immediata.

L'atto di sintetizzare e esprimere i propri commenti in forma scritta ha incoraggiato gli studenti a sviluppare il pensiero indipendente e a essere più concisi nelle loro riflessioni. Questo processo ha favorito la formazione di opinioni autonome e riflessive, promuovendo così una partecipazione attiva e critica di tutti. Grazie alla rapidità con cui i commenti possono essere letti e condivisi su cartellone, gli studenti hanno potuto beneficiare di un feedback immediato dai loro compagni di classe, favorendo un'efficace interazione e scambio di idee (Goga & Pujol-Valls, 2020).

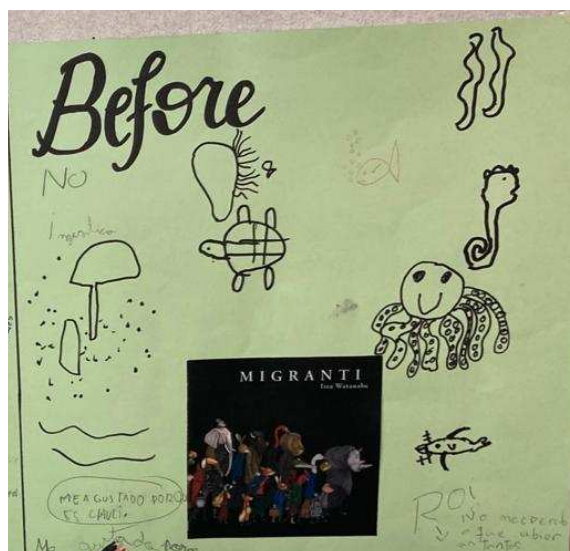


Figura 3.7 Attività di pre-reading con utilizzo del talkwall.

Nella Figura 3.7 è presentato un esempio di attività pre-reading inclusiva attraverso un approccio multimodale. Durante la presentazione del libro "Migrants" di Issa Watanabe, ho condotto un'attività multimodale ed

interdisciplinare di brainstorming iconografico che ha coinvolto sia l'inglese che l'arte. Gli studenti sono stati invitati a pensare a una parola associata al mare e a scriverla in inglese su un pezzo di carta. Successivamente, hanno selezionato casualmente un foglio e disegnato l'immagine corrispondente su un cartellone, mentre altri studenti cercavano di indovinare la parola. Questo processo non solo ha migliorato il loro vocabolario inglese, ma ha anche rappresentato un punto di ingresso per accendere l'interesse e la curiosità e stimolare le conoscenze pregresse che consentiranno ai bambini di collegare le informazioni della storia alle loro esperienze vissute (Ellis & Mourão, 2021).

## **ii) La discussione guidata**

Nel contesto delle scelte metodologiche, ho dato particolare enfasi alla promozione di discussioni coinvolgenti e partecipative tra gli studenti. Per farlo, ho adottato una serie di principi e strategie delineati da Alexander (2020) per distinguere una classe dialogica da una non dialogica.

Questi principi includono:

- Rispetto del diritto degli studenti di partecipare attivamente alla discussione.
- Chiare norme per parlare, ascoltare e discutere.
- Preparazione degli studenti ad ascoltare e collegare il dialogo alla lettura e alla scrittura.
- Incentivazione attiva degli studenti a partecipare alla discussione.
- Utilizzo di strategie di insegnamento flessibili.
- Formulazione di domande aperte che richiedono risposte argomentate e complesse.
- Fornitura di feedback sia dall'insegnante che dagli studenti.
- Promozione di un ambiente di apprendimento dinamico, inclusivo e supportivo.

(Alexander, 2020, p. 164)

L'operazionalizzazione di questi principi è stata possibile attraverso "attività di lettura impalcate", come descritte da Alexander (2020), le quali sono state

implementate dalle strutture di Kagan (2009)<sup>21</sup>. Una delle strategie che ho utilizzato al fine di garantire il coinvolgimento attivo di tutti gli studenti è stata la tecnica "Pens in the Middle" (Kagan, 2009) per gestire il tempo in modo efficiente e assicurare che ogni studente avesse l'opportunità di contribuire in modo significativo alla discussione. Secondo questa struttura, l'insegnante pone un quesito o un problema a cui gli studenti e le studentesse pensano individualmente. Successivamente, in gruppo di 3 o 4 ognuno condivide le risposte. In particolare, una volta che una persona si esprime, appoggia una penna o un oggetto personale al centro del gruppo per segnalare il proprio contributo e nessuno può condividere una seconda idea finché tutte le penne sono state poste nel mezzo.

Infine, le modalità di organizzazione delle discussioni di gruppo sono state suddivise in tre ambiti chiave che possono essere riassunti nell'elaborazione proposta da Bolognesi, Grasso, e Scarpini (2024), ossia: organizzazione dello spazio, ruolo dell'insegnante e formulazione delle domande.

Nell'organizzazione dello spazio, si è adottata la pratica del cerchio per favorire un'interazione paritaria tra tutti i partecipanti, inclusi bambini e adulti, consentendo a ciascuno di avere contatto visivo con gli altri e facilitando così la partecipazione equa e inclusiva (Bolognesi, Grasso, & Scarpini, 2024).

Il ruolo dell'insegnante è stato quello di facilitare la discussione agendo come un facilitatore, ovvero ponendo domande che stimolino il pensiero critico degli studenti e incoraggino l'approfondimento delle loro idee, senza assumere una posizione giudicante (Scarpini, 2023).

Per quanto riguarda la formulazione delle domande, ogni unità didattica prevede delle domande guida, così come i compiti di realtà permettendo di utilizzare tecniche come il rispecchiamento, la ripresa e la ricapitolazione per riepilogare i concetti emersi durante la discussione in modo chiaro e comprensibile, incoraggiando gli studenti a esprimere le proprie idee in modo articolato (Bolognesi, Grasso, & Scarpini, 2024).

---

<sup>21</sup> Le strutture di Kagan sono tecniche dell'insegnamento dialogico che offrono una metodologia efficace per facilitare la discussione e la collaborazione in classe poiché si basano su concetti-chiave come l'interdipendenza positiva e l'interazione simultanea, che sono fondamentali per creare un ambiente di apprendimento cooperativo e inclusivo (Kagan, 2009).



In tal modo è stato possibile indagare il raggiungimento delle competenze nelle tre dimensioni dell'educazione alla cittadinanza globale.

### **3.6.2.5 Definizione del corpus**

Nel corso di questa ricerca, i picturebook selezionati sono stati scelti per la loro capacità di suscitare l'attenzione e l'interesse nel giovane lettore. Grazie alla loro struttura visiva ricca e articolata, questi testi incoraggiano una lettura coinvolgente che sollecita i sensi, invitando il lettore a esplorare le immagini e a interpretare la storia con maggiore coinvolgimento emotivo e cognitivo (Dallari, 2000). Questi libri emergono nel flusso percettivo come elementi distinti e significativi, coinvolgendo il lettore e distinguendosi dal contesto visivo circostante. La capacità dei picturebook di catturare l'attenzione e diventare oggetto di interesse non è solamente determinata dalle loro caratteristiche intrinseche, ma anche dall'interpretazione e dall'attenzione che sia i lettori sia gli educatori dedicano ad essi. Questo processo, noto come investimento intenzionale-intersoggettivo, implica che l'importanza e il significato delle immagini vengano co-costruiti attraverso l'interazione tra il testo e il lettore, con la mediazione dell'educatore che sottolinea gli elementi di differenza e novità presenti nel testo (Dallari, 2000).

Inoltre, nella letteratura per l'infanzia, spesso si affronta il tema dell'alterità con rappresentazioni semplificate e generalizzanti delle culture altrui, basate su immaginari preesistenti di paesi stranieri. Queste rappresentazioni, pur offrendo uno sguardo su realtà lontane e sconosciute, tendono a rafforzare gli stereotipi etnici (Pileri, Biemmi, Francis, Barbosa & Bolognesi, 2018). La letteratura dovrebbe invece proporre modelli autentici che superino le visioni esotiche e presentino dettagli veritieri e complessi delle diverse culture. È importante che questi testi sottolineino non solo le differenze, ma anche le similitudini tra i popoli, promuovendo un senso di connessione e rispetto reciproco.

Così facendo, si evita di creare una divisione netta tra "noi" e "loro", favorendo invece un dialogo interculturale che arricchisce la comprensione reciproca e rispetta la diversità culturale (Pileri et al., 2018).

Per questo motivo, è stato necessario svolgere un accurato processo di identificazione, analisi e selezione dei testi, che verrà dettagliato nei sotto paragrafi dedicati.

### **i) Identificazione**

“La letteratura per l'infanzia è una forma d'arte in cui il linguaggio visivo rappresenta un terreno fertile per affrontare tutti i temi della vita.”

(Paola Vassalli, seminario "Fragole a Squarciagola", 17 aprile 2023, Biblioteca Beato Pellegrino, Università di Padova)

Il processo di identificazione delle fonti è iniziato con una meticolosa ricerca di opere che, attraverso una combinazione di elementi visivi e narrativi, potessero stimolare un coinvolgimento profondo e significativo del lettore.

Nell'ampio panorama della letteratura per l'infanzia, abbiamo deciso di concentrarci sugli albi illustrati per la loro capacità unica di combinare linguaggi scritti e iconici, creando un prodotto finale che richiede un'interpretazione attiva e profonda (Vassalli, 2023).

Durante il processo, abbiamo analizzato diverse tipologie di albi illustrati offerte dalla letteratura, tra cui gli *illustrated books*, i *picturebooks* e i *silent books*. I libri illustrati presentano immagini che sostengono o interpretano il testo scritto, il quale potrebbe esistere anche indipendentemente dalle immagini. I *picturebooks* si distinguono per il loro rapporto stretto e interdipendente tra testo e immagini, entrambi fondamentali per la narrazione della storia. Infine, i *silent books* narrano storie esclusivamente attraverso immagini, senza l'ausilio di testo (Terrusi, 2012, 2017) e si rivolgono a più lettori e più diversi possibile (Tan, 2014). Attraverso questa analisi approfondita delle varie tipologie di albi illustrati, abbiamo identificato quei *picturebook* che, grazie alla loro complessità visiva e ricchezza narrativa, offrono un'esperienza di lettura che va oltre il semplice intrattenimento, promuovendo una riflessione critica e una partecipazione attiva (Dallari, 2000).

Ci siamo concentrati in particolare su albi illustrati appartenenti alla *global literature*. Lehman, Freeman & Scharer (2010) esplorano modi per utilizzare la letteratura globale per soddisfare gli standard curricolari in diverse aree di contenuto, includendo:

- Letteratura scritta da immigrati negli Stati Uniti e ambientata nei loro paesi d'origine;
- Libri scritti da autori che vivono e lavorano tra culture globali e si spostano regolarmente tra gli Stati Uniti e la loro cultura d'origine;
- Libri ambientati in culture globali ma scritti da autori americani che utilizzano diverse strategie di ricerca per garantire l'autenticità culturale delle loro storie, tra cui l'uso dell'eredità familiare, la collaborazione con persone della cultura globale della storia e ricerche approfondite senza esperienza personale nel contesto globale.

La letteratura internazionale è un tipo di letteratura globale scritta da autori di altri paesi e originariamente pubblicata in quei paesi. Questa include libri tradotti in inglese, libri in lingua inglese di altri paesi adattati per un pubblico americano e libri pubblicati negli Stati Uniti nella lingua originale. La *multicultural literature*, invece, si riferisce a libri che trattano di gruppi negli Stati Uniti che sono stati marginalizzati, stereotipati o sotto-rappresentati dalla società mainstream, incluse minoranze etniche, religiose e linguistiche, nonché libri che rappresentano esperienze di disabilità o LGBTQ.

A partire da questa definizione specifica, nell'ambito della ricerca ci siamo concentrati in particolare su albi illustrati appartenenti alla *global literature*, intesa nel senso più ampio di circolazione di materiali letterari in tutte le parti del mondo, indipendentemente dalla loro origine (Damrosch, 2003). Questa visione abbraccia l'idea di una diffusione globale della letteratura, che supera i confini nazionali e culturali, consentendo agli individui di entrare in contatto con storie e culture provenienti da tutto il mondo.

Il processo di identificazione specifico del mio programma ha coinvolto libri provenienti da una vasta gamma di paesi fuori dalla Spagna.

Le risorse per la selezione dei libri sono state tratte da una guida dettagliata della Longview Foundation (2023), che propone:

- Worlds of Words: <http://wowlit.org>

Il sito offre un database di libri per l'infanzia globali, recensioni e risorse educative.

- Children's Book Council Diversity Initiative: <https://www.cbcbooks.org/>

Il Children's Book Council fornisce risorse per insegnanti, inclusi elenchi di libri, piani di lezione e guide per la discussione.

- Diverse BookFinder: <https://diversebookfinder.org>

Questo sito offre strumenti utili per la selezione di letteratura per bambini diversificata, inclusi un database e un motore di ricerca.

- USBBY (U.S. national section of IBBY): <https://www.usbby.org/>

Seleziona annualmente una lista di libri internazionali eccezionali per studenti K-12.

- Notable Books for a Global Society (NBGS): <https://www.clrsig.org/nbgs.html>

Una lista annuale di libri multiculturali e globali per l'infanzia.

In questa fase sono stati esaminati più di 40 titoli. L'elenco dei libri è riportato in appendice (Allegato 3).

## ii) Analisi

Dall'elenco riportato in appendice ho estratto 15 albi illustrati che si sono sottoposti al processo di analisi.

I titoli sono i seguenti:

1. Alabed, B., & Riaz, N. (2021). *My Name Is Bana*. Salaam Reads.
2. Ballerini, A., & Terranera, L. (2017). *Fifa nera-Fifa blu*. Roma: Donzelli.
3. Bassano di Tuffillo, S. (2007). *Burka! 24 tavole a fumetti*. Roma: Donzelli.
4. Chiesa Mateos, M. (2010). *Migrando*. Lisbona: Orecchio Acerbo.
5. Del Rizzo, S. (2017). *My Beautiful Birds*. Pajama Press.
6. Formica, P. (2015). *Orizzonti*. Carthusia.
7. Gundersheimer, B., & Almada Rivero, M. (2019). *Señorita Mariposa*. Nancy Paulsen Books.
8. Greder, A. (2017). *Mediterraneo*. Orecchio Acerbo.
9. Lorenzoni, C., & Domeniconi, P. (2016). *Amali e l'albero*. Giralangolo.
10. Minhós Martins, I., & Carvalho, B. (2015). *Di qui non si passa!*. Milano: Topipittori.

11. Pearson, D., & Jain, S. (2020). *My Words Flew Away Like Birds*. Kids Can Press.
12. Tan, S. (2007). *The Arrival*. New York: Scholastic.
13. Watanabe, I. (2020). *Migrants*. Modena: Logos.
14. Woodson, J., & López, R. (2018). *The day you begin*. Nancy Paulsen Books.
15. Sanna, F. (2016). *Il viaggio*. Milano: Emme Edizioni.

Nel corso dell'analisi dei testi, sono stati esaminati attentamente sia i contenuti visivi sia quelli narrativi, concentrandosi su come questi elementi contribuiscano a rappresentare l'alterità senza cadere in stereotipi culturali. È stata valutata la capacità dei testi di presentare in modo autentico culture diverse, andando al di là delle rappresentazioni convenzionali e promuovendo una comprensione interculturale più approfondita (Pileri et al., 2018).

In linea con l'approccio interdisciplinare della ricerca, che collega psicologia e pedagogia, abbiamo voluto considerare una rassegna di albi illustrati che toccano le tre fasi del contatto intergruppo proposte da Pettigrew (1998)<sup>22</sup> e descritte nel capitolo 2: "Fase di contatto" (processo di decategorizzazione), "Fase di conoscenza" (processo di categorizzazione saliente) e "Fase di accettazione" (processo di ricategorizzazione).

L'albo illustrato è visto come un potente mezzo per favorire questo paradigma inclusivo attraverso un processo di decategorizzazione, ricategorizzazione e categorizzazione intergruppi.

Inoltre, sono stati seguiti i criteri proposti da Goga e Campagnaro (2021), riadattati per il contesto del nostro studio. Il primo criterio è stato quello di selezionare libri illustrati pubblicati di recente che presentano qualità interessanti, come relazioni innovative tra immagini e testo, impaginazione grafica di alta qualità, ricchezza di materiale e ibridazione stimolante. In secondo luogo, abbiamo optato per libri illustrati che contenessero elementi

---

<sup>22</sup> Pettigrew, T.F. (1998) Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. Recuperato da: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>

paratestuali complessi che potessero essere analizzati con gli studenti per supportare la loro esplorazione e migliorare l'accuratezza delle informazioni sul tema. In terzo luogo, abbiamo scelto picturebooks che fossero in grado di invitare i lettori a impegnarsi nei testi e ad esaminare le varie strategie verbali e visive utilizzate e combinate per impartire conoscenze e idee sul mondo.

Partendo da questa macroarea di analisi elaborata da Goga e Campagnaro, ho considerato delle domande specifiche fornite da Libnoch e Ridley (2020, pp. 28-35) per approfondire i differenti criteri. Queste domande aiutano a valutare la rappresentazione autentica delle culture e l'evitamento di spiegazioni semplificate per le difficoltà sociali o storiche. Le principali domande guida utilizzate nell'analisi dei libri da utilizzare nelle classi sono:

1. Il libro include rappresentazioni autentiche e storicamente accurate della cultura che viene rappresentata? Questo può includere lingue, tradizioni, costumi o eventi storici significativi delle persone raffigurate (Kiefer & Tyson, 2009). È quindi importante avere ben chiare le definizioni e i processi migratori attuali descritti nel primo capitolo.
2. Il libro evita spiegazioni semplificate per le difficoltà sociali o storiche affrontate da particolari culture o paesi? Quando si descrivono conflitti reali e duraturi tra gruppi diversi di persone, i libri dovrebbero evitare generalizzazioni e stereotipi su culture specifiche (Hall, 2008). Più specificatamente: Fino a che punto questo testo visivo può diventare una risorsa per l'apprendimento interculturale?
3. Per quanto riguarda il terzo criterio, sono state analizzate le scelte verbali e iconiche. Quali significati sono rappresentati nel libro illustrato senza parole? Come sono rappresentati visivamente?

A partire da questi interrogativi critici, viene avviata l'analisi per formulare gli indicatori che servono per l'esplorazione di queste fonti. La metodologia di analisi dei testi si è sviluppata in due fasi principali. Inizialmente, i testi sono stati esaminati per identificare i significati più prominenti della narrazione visiva, procedendo con un'analisi indipendente e approfondita dei contenuti. Successivamente, è stata condotta un'analisi del discorso visivo per identificare

le risorse semiotiche utilizzate dagli autori nella costruzione dei significati. Questo approccio analitico si basa sul lavoro di Painter (2018), che adotta la "Grammar of Visual Design" di Kress e van Leeuwen (2006). Tale approccio, allineato alla tradizione della Systemic Functional Linguistics (SFL) dell'analisi del discorso (Halliday, 2002)<sup>23</sup>, si concentra sulla descrizione dettagliata delle risorse semiotiche impiegate nella modalità visiva per trasmettere significati.

Un elemento chiave dell'approccio SFL, assunto dal quadro di Kress e van Leeuwen, è la comprensione che qualsiasi grammatica (verbale, visiva o altro) è organizzata per rappresentare tre domini di significati nei testi.

Di seguito viene fornita una elencazione sintetica di tali "insiemi di possibilità di significato con realizzazioni specificabili" (Painter, 2018) mediante definite risorse semiotiche (verbali, visive o altro)<sup>24</sup>.

- Metafunzione Ideazionale: Rappresenta le azioni, gli eventi, i partecipanti e le circostanze. Viene analizzata la disponibilità di sistemi di significato per le azioni dei personaggi e il loro contesto spazio-temporale.

Più specificatamente:

**Personaggi:** La manifestazione si riferisce al modo in cui i personaggi sono raffigurati e ai loro attributi simbolici (Kress e van Leeuwen, 2006; Painter, 2018). L'apparenza coinvolge la rappresentazione dell'identità dei personaggi, poiché la loro identità è riconosciuta quando le caratteristiche salienti riappaiono in immagini successive. I personaggi possono apparire invariati o con attributi diversi, variando dal contesto circostanziale a partecipanti centrali, riapparendo nella prossima immagine o in un momento successivo della storia, il che è significativo per il progresso della trama.

**Ambientazione:** Rappresenta il contesto spazio-temporale e può variare in termini di grado di dettaglio e importanza nella narrazione o rimanere inalterato.

---

<sup>23</sup> Halliday, M. A. K. (2002). *On Grammar*. Continuum.

<sup>24</sup> Questa sintesi proviene da una consultazione e rielaborazione degli schemi proposti nel paper "Wordless Picturebooks as Resources for the Construction of the Pedagogy of Multiliteracies. The Case of Migrants by Issa Watanabe" (Bunzen, Gil & Pereira, 2023).

Azione: Analizza il tipo di azione dei personaggi, rappresentata testualmente da vettori (linee diagonali immaginarie) che indicano il movimento e le dinamiche all'interno della storia.

- Metafunzione Interpersonale: Esamina le relazioni tra autori, personaggi e lettori.

Personaggi: Analizza il pathos, la distanza sociale, il coinvolgimento, il potere e il contatto visivo.

Ambiente: Valuta la vivacità, il calore e la familiarità dell'ambiente.

Focalizzatore: Può essere interno, esterno o doppio, determinando la prospettiva attraverso cui viene narrata la storia.

- Metafunzione Testuale: analizza la coerenza e la coesione del testo visivo.

Layout: Valuta se il layout è integrato o complementare.

Inquadratura: Esamina se l'inquadratura è vincolata o non vincolata.

Focus: Analizza se il focus è centrato o polarizzato.

Fasatura: Esamina la continuità visiva o la discontinuità visiva.

Queste caratteristiche essenziali sono state riprese da Painter et al. (2012) nel loro approccio analitico per "Reading Visual Narratives", che abbiamo utilizzato nella nostra analisi.

Nel contesto specifico della ricerca, l'analisi degli albi illustrati è stata condotta per selezionare i testi più adatti a favorire gli interrogativi di ricerca. Oltre a valutare la qualità narrativa e visiva, è stato esaminato in che modo le metafunzioni ideazionale, interpersonale e testuale possano promuovere una consapevolezza delle problematiche globali e suscitare interrogativi che avviano conversazioni ecocritiche.

Nella tabella 3.2 vengono presentati i quesiti, insieme alla descrizione di ciascuno di essi.

<b>Domanda guida</b>	<b>Descrizione</b>
Il libro include rappresentazioni autentiche e storicamente accurate della cultura rappresentata?	Verifica se il libro rappresenta in modo accurato lingue, tradizioni, costumi o eventi storici significativi delle persone raffigurate.



Il libro evita spiegazioni semplificate per le difficoltà sociali o storiche affrontate da particolari culture o paesi?	Assicura che il libro non generalizzi o stereotipi culture specifiche e rappresenti conflitti in modo complesso e rispettoso.
Il libro presenta storie di migrazione che coinvolgono diverse prospettive culturali e personali?	Considera se il libro esplora la migrazione da più punti di vista, inclusi quelli dei migranti e delle comunità ospitanti.
Le illustrazioni e il testo sono strettamente interconnessi per rappresentare il tema della migrazione?	Valuta se le immagini e il testo lavorano insieme per creare una narrazione coesa e significativa sulla migrazione.
Il libro stimola una riflessione critica e un coinvolgimento attivo del lettore riguardo al tema della migrazione?	Analizza se il libro incoraggia i lettori a riflettere e a partecipare attivamente alla discussione sul tema della migrazione.

Tabella 3.2 Domande guida per la selezione di albi illustrati sul tema della migrazione

A partire da questi interrogativi critici e da questa metodologia di analisi, sono stati formulati gli indicatori guida per la selezione delle fonti primarie che hanno caratterizzato le varie unità di apprendimento nell'ambito del progetto.

### iii) Selezione

Nella tabella 3.3 si riportano gli indicatori, elaborati a partire dalla triplice metafunzione spiegata in precedenza, con le rispettive descrizioni per la selezione di albi illustrati che avviano la costruzione di dialoghi ecocritici sul tema della migrazione.

<b>Indicatore</b>	<b>Descrizione</b>
Indicatore 1 Anno di pubblicazione	Verifica che il libro sia stato pubblicato di recente, per assicurarsi che le tematiche trattate siano attuali e rilevanti.
Indicatore 2 Elementi paratestuali	Valuta la complessità degli elementi paratestuali (copertina, prefazione, note dell'autore, ecc.) che possono essere utilizzati per approfondire la comprensione del testo.

Indicatore 3 Qualità estetica e narrativa	Analizza la qualità visiva e narrativa del libro, inclusa l'innovazione nella relazione tra immagini e testo e l'alta qualità dell'impaginazione grafica.
Indicatore 4 Autenticità culturale	Verifica che il libro rappresenti culture diverse in modo autentico e rispettoso, evitando rappresentazioni esotiche o folkloristiche.
Indicatore 5 Strategie per impartire conoscenze e idee sul mondo	Esamina come il libro utilizza strategie verbali e visive per educare i lettori su questioni globali, promuovendo una comprensione interculturale.
Indicatore 6 Approccio psicologico	Considera se il libro favorisce la decategorizzazione, ricategorizzazione e categorizzazione intergruppi, supportando un paradigma inclusivo e critico.

Tabella 3.3 Indicatori e descrizioni per la selezione di albi illustrati per dialoghi ecocritici

Raffinando la ricerca e considerando i criteri delineati, sono stati selezionati quattro titoli: *Migrando* di Mariana Chiesa Mateos (2010), *My Beautiful Birds* di Suzanne Del Rizzo (2017), *Fifa Nera Fifa Blu* di Alessandra Ballerini e Lorenzo Terranera (2017) e *Migranti* di Issa Watanabe (2019).

Tutti gli albi illustrati sono stati pubblicati tra il 2010 e il 2019, attestandosi così in un periodo attuale relativamente alle dinamiche migratorie che hanno segnato il nostro panorama globale (Indicatore 1). Questa scelta riflette l'attenzione alla contemporaneità e alla rilevanza delle tematiche affrontate, garantendo che le opere selezionate siano in grado di cogliere e riflettere le dinamiche sociali, culturali e ambientali più recenti.

Di seguito, verranno esaminati più nel dettaglio i vari picturebook, focalizzando l'attenzione sull'adempimento degli indicatori sopracitati e sulla loro valenza ecocritica attraverso le scelte visive più rilevanti.

## *Migrando*

Chiesa Mateos M., 2010, Lisbona, Occhio Acerbo

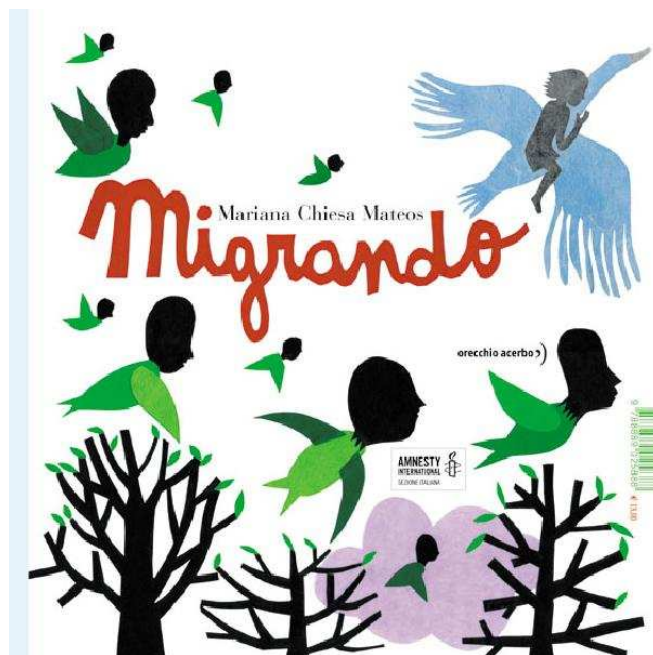


Figura 3.8 Copertina di Chiesa Mateos, 2010, *Migrando*, Lisbona, Occhio Acerbo.

*Migrando* è un albo illustrato senza parole (silent book) di 68 pagine (formato 20x20), realizzato dall'autrice e illustratrice Mariana Chiesa Mateos. Il libro è stato pubblicato a marzo 2010 da Orecchio Acerbo, una casa editrice italiana. È disponibile in francese e portoghese.

Il progetto ha visto la collaborazione con Amnesty International, in concomitanza con l'apertura della Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna nel 2010 (Indicatore 1)<sup>25</sup>. Mariana Chiesa Mateos, argentina di origine e nipote di emigranti spagnoli, vive e lavora in Italia. Nella sua presentazione, l'autrice descrive come il libro rappresenti un capovolgimento del mondo, dove l'Europa non è più un punto di partenza, ma di arrivo.

Il silent book ha ricevuto una Menzione Speciale alla V edizione del Premio Nazionale di Letteratura per Ragazzi "Città di Bella" nel 2011. La commissione giudicatrice ha motivato la scelta sottolineando la sua capacità di narrare attraverso le sole immagini due distinti episodi di migrazione: da un lato, quella storica degli italiani ed europei verso il Sud America all'inizio del Novecento;

<sup>25</sup> Pur non essendo appartenente alle pubblicazioni dell'ultimo decennio, appartiene al range di attualità ritenuto significativo. Inoltre contiene elementi significativi ed avvaloranti per la nostra ricerca e la promozione di un dialogo ecocritico.

dall'altro, quella contemporanea dei migranti che attraversano il Mediterraneo per raggiungere l'Europa.

Il titolo "Migrando" è particolarmente significativo dal punto di vista paratestuale (Indicatore 2), poiché il verbo al gerundio evoca un'azione continua e ininterrotta che viene ripresa dalle illustrazioni, generando un ritmo di narrazione dinamico (Indicatore 3). Questo suggerisce che la migrazione è un fenomeno perpetuo, un modo di essere che non ha una fine definita.

Inoltre, pur essendo un silent book, presenta una parte testuale all'inizio che anticipa il tema e garantisce l'autenticità delle rappresentazioni culturali effettuate nel libro (Indicatore 4).

I miei familiari arrivarono in Argentina su enormi navi, lasciando la guerra e la fame in Europa. Il bisnonno non è mai tornato. Nonno Feliciano rivede la madre solo dopo quarant'anni. Io però ricordo gli abbracci di mia nonna ad ogni arrivo e ad ogni partenza. Prima, quando l'America era la terra delle opportunità, tra noi migrante era una parola bellissima. Equivale a dire coraggio, speranza, futuro. Questo è un libro abitato dagli uccelli migratori e dagli alberi che conosciamo. C'è chi insegue i propri sogni e c'è chi viene inseguito. Questo è un libro di disegni e la storia viene reinventata dal lettore. Non esiste un'unica visione né un unico possibile finale. A tutti coloro che hanno lasciato la terra dove sono nati per resistere altrove.

(Chiesa Mateos, 2010. *Migrando*, Introduzione. Orecchio Acerbo)

Questa introduzione conferisce contesto e profondità alla narrazione visiva, sottolineando che le storie rappresentate provengono dall'esperienza personale dell'autrice. Mariana Chiesa Mateos, che vive e lavora in Italia, spiega come il libro rappresenti un capovolgimento del mondo, dove l'Europa non è più un punto di partenza, ma di arrivo.

La coerenza e la coesione illustrativa sono eccellenti, con un layout curato e una narrazione visiva fluida (Indicatore 6).

Le immagini senza margini si estendono per tutta la pagina, creando un impatto visivo forte e immersivo che contribuisce alla fruizione del testo senza l'ausilio delle parole invitando il lettore a immergersi nel mondo della storia e a sentirsi parte della narrazione.

Inoltre, questa scelta innovativa favorisce una stretta connessione con i personaggi permettendo ai lettori di scegliere da quale punto di vista osservare le storie che si intrecciano.



Figura 3.9 Illustrazione di Chiesa Mateos, 2010, Migrando, Lisbona, Occhio Acerbo [pp.27-28].

L'idea di un libro bifronte, che può essere sfogliato da entrambe le estremità, è un richiamo al “mondo capovolto” descritto da Chiesa Mateos. Questo formato consente alle due storie narrate di unirsi al centro del volume, creando una continuità narrativa unica.

Prendendo in esame l'Indicatore 5, questo elemento della narrazione è un ottimo spunto per educare i lettori su questioni globali, promuovendo una comprensione interculturale per coloro che ritengono che i mari debbano unire e non dividere.

Procedendo da questa prospettiva di analisi, la rappresentazione dei personaggi mostra la diversità delle culture e delle esperienze migratorie, evitando rappresentazioni folkloristiche (Indicatore 4) e stimolando riflessioni profonde sul significato della migrazione nel contesto contemporaneo. Il passaggio dalle sagome ai volti sottolinea che la migrazione può avere qualsiasi volto, evidenziando l'universalità dell'esperienza migratoria.



Figura 3.10 Illustrazione di Chiesa Mateos, 2010, Migrando, Lisbona, Occhio Acerbo [pp.33-34].

Il libro fornisce ulteriori elementi che stimolano dialoghi ecocritici e spunti di riflessione sulla tematica della migrazione.

Le illustrazioni del libro rappresentano in modo dettagliato e profondo le varie fasi della migrazione. Mostrano i migranti in movimento, le pause per riposare e le diverse tappe del viaggio, offrendo al lettore una visione esaustiva delle esperienze migratorie e delle sfide affrontate.



Figura 3.11 Illustrazione di Chiesa Mateos, 2010, Migrando, Lisbona, Occhio Acerbo [pp. 15-16].

Più specificatamente:

- Cause del Viaggio: Le immagini iniziali illustrano le motivazioni che spingono i migranti a partire, come la guerra e la fame, rappresentate da scenari di distruzione e desolazione. Queste illustrazioni avviano anche conversazioni sul rispetto per l'ambiente e l'interconnessione tra le differenti aree che compongono l'Agenda 2030.

- Preparativi e Partenza: Le valigie, simbolo di ciò che si porta via, sono raffigurate con cura, mostrando gli oggetti personali e gli elementi essenziali che i migranti scelgono di portare con sé.
- Modalità di Viaggio: Le varie modalità di viaggio sono illustrate con dettagli che vanno dalle imbarcazioni precarie ai lunghi percorsi a piedi, evidenziando le difficoltà e i pericoli affrontati.
- Separazione dai Cari: Le separazioni dai propri cari sono rappresentate con sentimenti di amore e pianto, visualizzati come foglie-cuore che si librano in aria e poi cadono, simboleggiando la perdita e la nostalgia.
- Fasi del Viaggio: Le immagini dei migranti in movimento, le soste per riposare e le varie fasi del viaggio sono dettagliate e profonde, offrendo al lettore una comprensione completa delle esperienze migratorie e delle difficoltà incontrate lungo il percorso.
- Essere Cittadini: La prima storia si conclude con la costruzione del cantiere che simboleggia i diritti civili, sollevando domande fondamentali sul significato di cittadinanza e appartenenza.

D'altra parte, la seconda storia termina in un Centro di Permanenza Temporanea (CPT), mettendo in luce le disparità tra le prime e le seconde ondate migratorie e sollevando domande cruciali riguardo all'accoglienza e all'integrazione. Queste riflessioni offrono uno spunto per esplorare criticamente le dinamiche della migrazione e le sfide legate all'identità e alla cittadinanza nel contesto contemporaneo.



Figura 3.12 Illustrazione di Chiesa Mateos, 2010, Migrando, Lisbona, Occhio Acerbo [pp. 23-24].



Di seguito sono riportate delle domande che possono favorire la nascita di un dialogo ecocritico basato sull'albo illustrato selezionato:

*Perchè gli uomini sono raffigurati con il corpo di un uccello? Cosa vuol dire migrare per gli uccelli? Ci sono differenze con gli umani? Come le immagini di distruzione e desolazione correlate alle cause del viaggio riflettono le interconnessioni tra crisi umanitarie e crisi ambientali? Qual è il ruolo dell'ambiente nelle migrazioni forzate? Cosa significa costruire la città? Cosa ci rende cittadini? Si può essere cittadini ovunque, ci si può sentire a casa anche dove non si è nati? Come mai la costruzione di un cantiere e un centro temporaneo sono così diversi? Cosa ci dicono di chi può decidere su dove vivere e su come usare la terra? Cosa è cambiato tra la prima e la seconda emigrazione, se i primi emigranti hanno potuto costruire casa e i secondi no? Cosa significano accoglienza, dignità e integrazione?*

Un elemento significativo nel libro "Migrando" è la presenza degli uccelli migratori con volti umani (Fig. 3.8; 3.9).

Questo collegamento illustra l'Indicatore 6, che valuta se il libro favorisce la decategorizzazione, la saliente categorizzazione e la ricategorizzazione. Le rappresentazioni visive nel libro sfidano le categorie tradizionali, contribuendo a una comprensione più inclusiva delle identità e delle esperienze dei migranti. Per esempio, le categorie vengono rimosse nel momento in cui gli uccelli vengono rappresentati con volti umani privi di tratti somatici specifici. Questo tipo di rappresentazione promuove la decategorizzazione del contatto intergruppo, sostenendo che il contatto dovrebbe ridurre l'elaborazione delle informazioni basata sulla categoria e invece favorire l'attenzione a informazioni personali o individuali non correlate all'appartenenza di categoria.

In questo modo, il libro evita distinzioni tra gruppi, concentrandosi invece sulle esperienze e le emozioni personali dei personaggi. Questa tecnica facilita l'identificazione comune, un concetto spesso esplorato nella ricerca sperimentale, dove squadre cross-group vengono assegnate a un'identità sovraordinata. Attraverso questa rappresentazione visiva, il libro stimola il lettore a vedere oltre le categorie sociali e a riconoscere l'umanità condivisa dei migranti.



Infine, il libro non offre una conclusione definitiva, rispecchiando l'idea che non esiste un unico sguardo e neppure un unico finale possibile. Invita i giovani lettori a re-inventare la conclusione, esplorando le storie e le emozioni dei migranti in un mondo che continua a ruotare, offrendo loro la libertà di interpretare e comprendere le esperienze migratorie in modo personale e creativo.

## *My Beautiful Birds*

Del Rizzo S., 2017, Toronto, Pajama Press

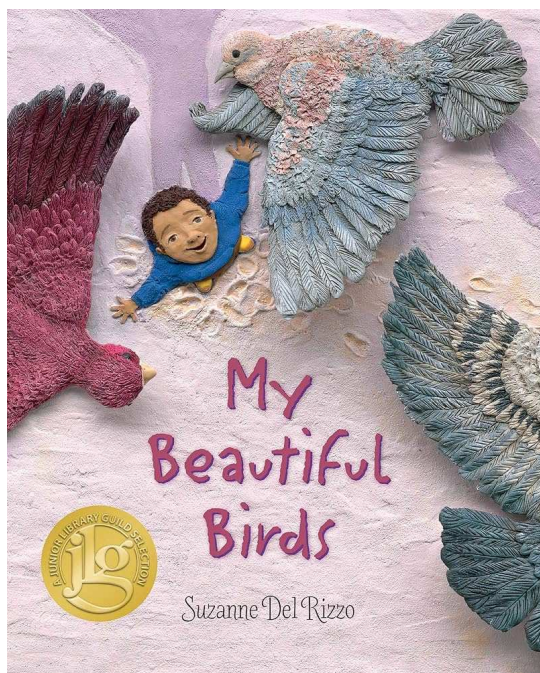


Figura 3.13 Copertina di Del Rizzo, 2017, *My Beautiful Birds*, Toronto, Pajama Press.

*My Beautiful Birds* è un libro illustrato pubblicato nel 2017 dall'autrice e illustratrice Suzanne Del Rizzo, edito dalla casa editrice Pajama Press con sede a Toronto (Indicatore 1). L'opera affonda le sue radici nella vera storia di un giovane rifugiato siriano di nome Sami, il cui mondo viene sconvolto dalla devastante guerra civile nel suo paese. Attraverso l'abilità narrativa di Del Rizzo, entriamo nel cuore e nella mente di Sami, testimoniando la sua coraggiosa lotta per la sopravvivenza e l'adattamento a una nuova vita in un campo profughi. La narrazione ci conduce attraverso il percorso travagliato di Sami, che affronta deserti inospitali e colline impervie insieme alla sua famiglia e ai vicini. Ma è il dolore e la nostalgia per i suoi piccioni domestici, lasciati alle spalle nel suo villaggio distrutto, che tormentano Sami anche una volta raggiunto un luogo di relativa sicurezza.

Il valore e la profondità di *My Beautiful Birds* sono stati riconosciuti attraverso numerosi premi e riconoscimenti, tra cui la selezione dei Libri per Bambini Notabili del New York Times nel 2017 e il prestigioso Premio Malka Penn. Quest'ultimo include la selezione dei Migliori Libri per Bambini e Adolescenti della York Public Library, la partecipazione al progetto One Book, One San

Diego per Bambini, la selezione NECBA Windows and Mirrors e la nomina al Premio Cybils nella categoria Libro Illustrato di Narrativa. Il libro è stato anche selezionato dalla Junior Library Guild e dalla blogger Elizabeth Bird della School Library Journal tra i "Libri Illustrati che Non Vediamo l'ora di Leggere" del 2017.

L'albo illustrato si distingue per alcuni elementi paratestuali, che arricchiscono e approfondiscono l'esperienza di lettura (Indicatore 2).

Il titolo "My Beautiful Birds" evoca immediatamente immagini di bellezza e libertà, suggerendo una connessione con la natura e un senso di speranza. Tuttavia, basandosi solo sul titolo, non si rivela immediatamente il contesto drammatico del conflitto siriano. Inoltre, la copertina gioca un ruolo fondamentale nell'attirare l'attenzione del lettore poiché raffigura Sami e i suoi uccelli, catturando l'essenza della storia con delicatezza e profondità emotiva.

È importante notare che solo nei risvolti di copertina si allude esplicitamente al tema dei rifugiati siriani. Questo dettaglio paratestuale fornisce al lettore un contesto più chiaro riguardo alla storia che stanno per leggere.

In aggiunta, nei ringraziamenti, Del Rizzo esprime gratitudine verso altre autrici che l'hanno ispirata. Questo elemento paratestuale non solo riconosce l'influenza di altri creatori, ma stabilisce anche un legame tra l'opera e una più ampia tradizione di narrazioni sui rifugiati e sui bambini in situazioni di crisi. Questo elemento viene avvalorato dalle note finali dell'autrice dove si riportano informazioni e dati sul conflitto provenienti dall'UNHCR (2016).

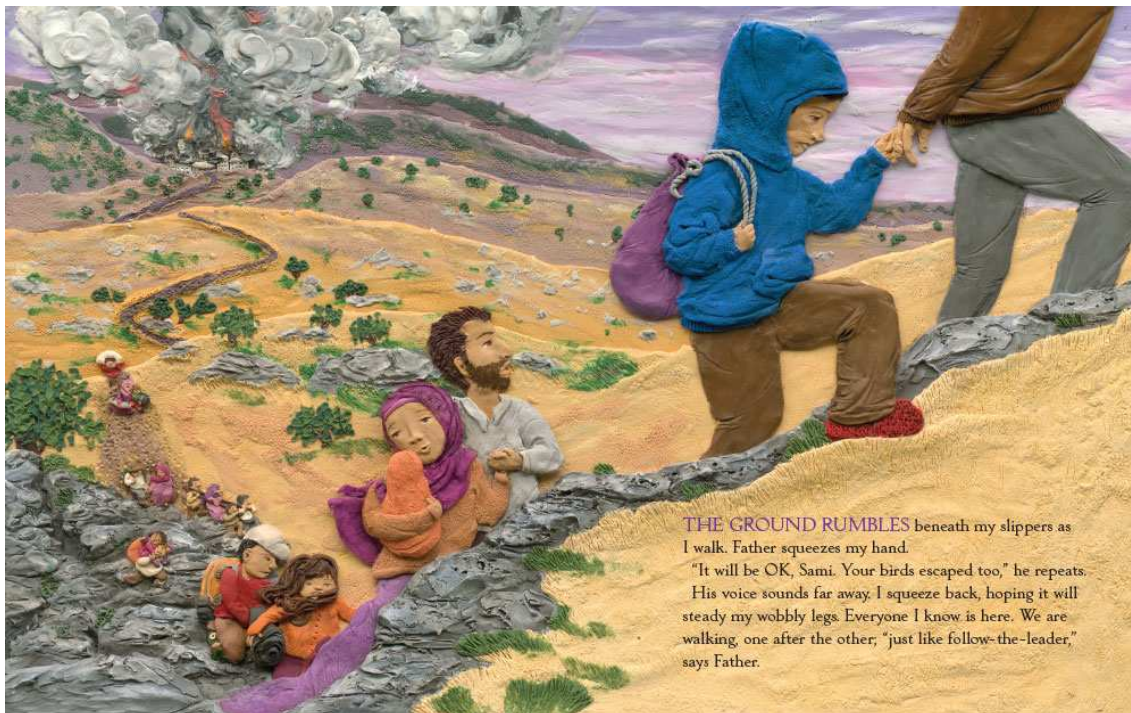


Figura 3.14 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, My Beautiful Birds, Toronto, Pajama Press [pp. 1-2].

L'illustratrice utilizza una tecnica mista di acrilico, argilla polimerica e altri materiali, creando immagini coinvolgenti e tridimensionali che catturano l'attenzione del lettore.

Le illustrazioni, sia a piena pagina che suddivise in sequenze, costituiscono un elemento narrativo di rilievo, in grado di trasmettere la storia senza l'ausilio del testo scritto. Quest'ultimo, pur avendo un ruolo complementare, assume una funzione fondamentale nel fornire approfondimenti sui pensieri e sulle emozioni di Sami, consentendo al lettore di comprendere più a fondo la narrazione.

È interessante notare la varietà di prospettive utilizzate nelle illustrazioni. In alcune vediamo la scena dall'esterno, mentre in altre attraverso il punto di vista del protagonista, offrendo al lettore una visione diversificata della storia (Indicatore 2).



Figura 3.15 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, *My Beautiful Birds*, Toronto, Pajama Press [pp. 13-14].

Le pagine con illustrazioni divise in piccoli pannelli offrono una narrazione frammentata, simile a una serie di fotogrammi, che permette di esplorare in dettaglio diversi momenti e aspetti della storia. Questa scelta narrativa offre al lettore una sensazione di movimento e dinamicità, consentendo di immergersi completamente in un campo di rifugiati (Indicatore 2).

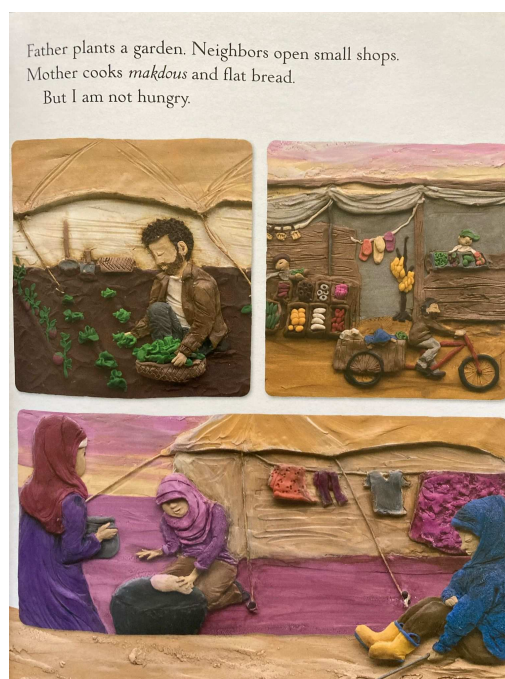


Figura 3.16 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, *My Beautiful Birds*, Toronto, Pajama Press [pp. 12].

Infine, il testo utilizza la prima persona singolare, con frasi corte e un linguaggio semplice, alternando intervalli di tranquillità con momenti di tensione emotiva. Le ripetizioni, le allitterazioni e le parole ritmiche ed evocative, come "Happy.



Free." (p.10), "So steady. Strong." (p.4) o "Spiraling. Soaring. Sharing the sky". (p. 16) contribuiscono a creare un ritmo incalzante che accompagna il lettore culminando in un climax di speranza e resilienza (Indicatore 2).

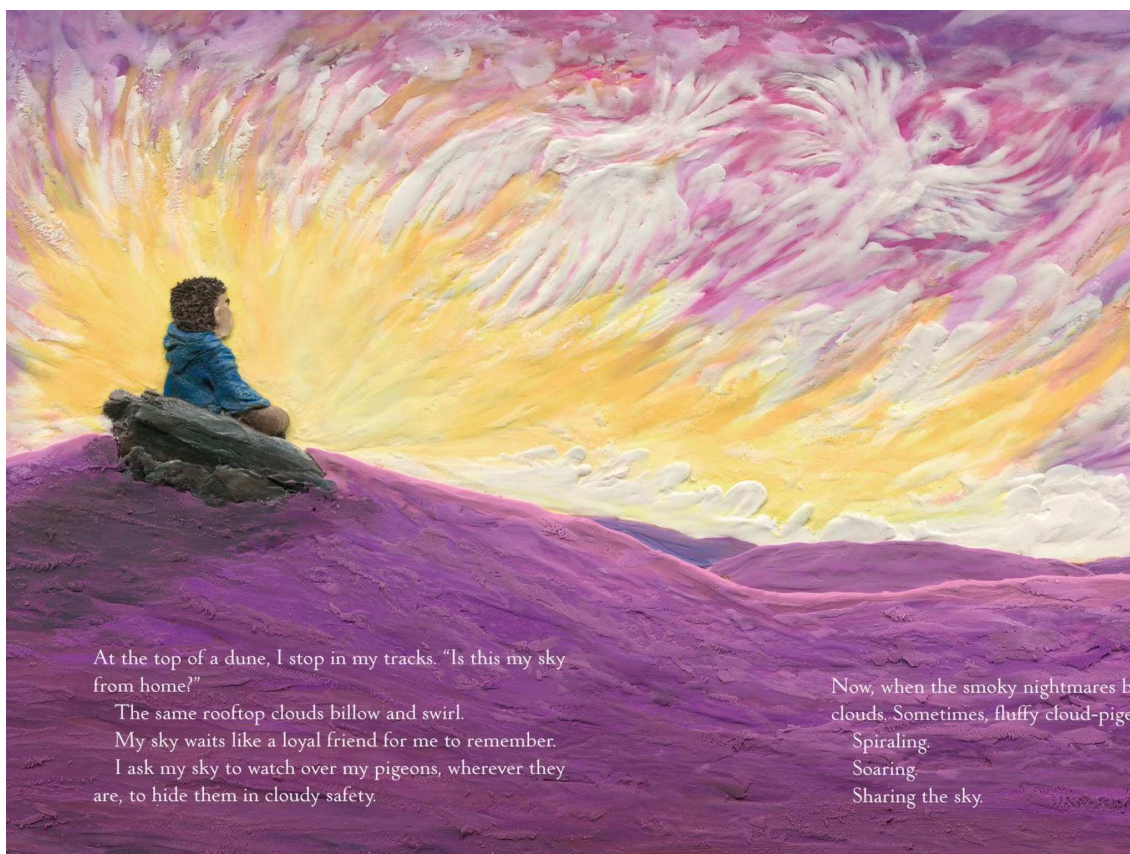


Figura 3.17 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, *My Beautiful Birds*, Toronto, Pajama Press [pp. 15-16].

L'autenticità culturale di *My Beautiful Birds* si rivela sia nelle illustrazioni che nel testo, grazie alla scrupolosa documentazione dell'autrice. Del Rizzo ha utilizzato fonti come l'UNHCR e l'articolo "How Syrian Children Are Drawing and Using Art Therapy to Heal the Trauma from War" (Vice, n.d.), per comprendere meglio le esperienze dei bambini siriani nei campi di rifugiati. Questa ricerca approfondita ha permesso di evitare stereotipi e di rappresentare fedelmente la realtà di questi bambini. Un aspetto innovativo del libro è l'integrazione dell'arte terapia come mezzo per superare il PTSD (Sindrome da Stress Post-Traumatico), che arricchisce significativamente la narrazione nel contesto della letteratura sulla migrazione.

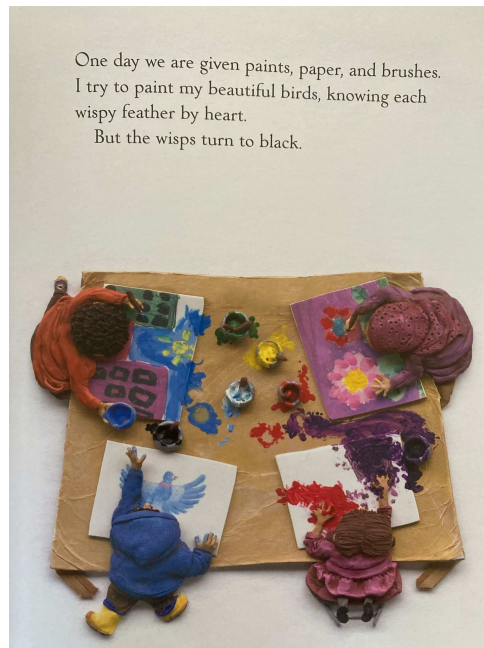


Figura 3.18 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, My Beautiful Birds, Toronto, Pajama Press [pp. 25-26].

Le immagini dei campi profughi e dei rifugiati mostrano la realtà delle crisi umanitarie e la lotta delle persone per ricostruire le proprie vite.

Questo racconto apre la porta a conversazioni ecocritiche e riflessioni legate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Ad esempio:

- Guerra in Siria: Le immagini descrivono la guerra e la fuga improvvisa e spingono i lettori a interrogarsi sulle radici del conflitto e sulle necessità di pace e sicurezza per tutti.
- Campo di Rifugiati: Attraverso la descrizione dei campi, dei rifugiati e delle attività dei bambini, emergono spunti per discutere la responsabilità globale nel fornire assistenza ai rifugiati e nel promuovere l'inclusione sociale e l'uguaglianza di opportunità. Questa descrizione dettagliata delle strutture, servizi ed attività apre un confronto con la vita personale di ogni lettore.



Figura 3.19 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, My Beautiful Birds, Toronto, Pajama Press [p. 26].

- Legame con il Passato: La figura dell'uccello apre un ampio spettro di interpretazioni. Questo simbolo evoca domande sul significato della libertà, della speranza e della resilienza umana di fronte alle avversità.
- Empatia e Solidarietà: La pagina finale ci permette di riflettere sull'importanza dell'empatia e della solidarietà verso coloro che affrontano situazioni di conflitto e di migrazione forzata.

Di seguito sono riportate delle domande che possono favorire la nascita di un dialogo ecocritico basato sull'albo illustrato selezionato:

*Dove si trova la Siria? Cosa leggi se cerchi questo nome in rete? Cosa vuol dire "rifugiato"? Come possiamo mostrare empatia e solidarietà verso i rifugiati e le persone in situazioni di crisi? Quali sono le principali cause dei conflitti che costringono le persone a lasciare le proprie terre? Come immagini la vita quotidiana in un campo profughi? Quali necessità fondamentali dovrebbero essere soddisfatte in un contesto simile? Quali emozioni o concetti rappresentano gli uccelli nella storia di Sami? Come si collegano questi simboli alla nostra comprensione della natura e della libertà? Qual è la responsabilità*



*dei paesi e delle organizzazioni internazionali nel rispondere alle crisi umanitarie e nell'accogliere i rifugiati?*



Figura 3.20 Illustrazione di Del Rizzo, 2017, *My Beautiful Birds*, Toronto, Pajama Press [p. 27].

Dal punto di vista psicologico (Indicatore 6), la narrazione permette di sviluppare empatia nei confronti dei rifugiati, accrescendo la dimensione affettiva e di vicinanza emotiva. Attraverso il processo di identificazione con il protagonista Sami e le sue esperienze traumatiche, i lettori possono comprendere meglio le sfide affrontate dai bambini rifugiati e le conseguenze emotive della guerra e della migrazione forzata.

Allo stesso tempo, la storia facilita la categorizzazione necessaria secondo il modello di Brown & Hewstone (2005) per favorire il paradigma del contatto.

## *Fifa Nera, Fifa Blu*

Ballerini A., Terranera L., Geda F. & Aime M., 2017, Roma: Donzelli editore



Figura 3.21 Copertina di Ballarini & Terranera, 2017, Fifa Nera Fifa Blu, Roma, Donzelli editore.

*Fifa nera, fifa blu* è un albo illustrato pubblicato dalla casa editrice Donzelli, sensibile alle tematiche dell'infanzia. Questo libro è il frutto della collaborazione di quattro autori: Alessandra Ballerini, Lorenzo Terranera, Fabio Geda (già noto per il pluripremiato "*Nel mare ci sono i cocodrilli*") e Marco Aime. Composto da dieci racconti, ciascuno accompagnato da un'illustrazione, il libro esplora due prospettive diverse ma interconnesse sulla paura.

Il libro, pubblicato nel 2017, offre un'analisi contemporanea delle tematiche migratorie attraverso una prospettiva estremamente attuale e veritiera (Indicatore 1). Infatti, questa pubblicazione avviene in un contesto in cui il Parlamento ha respinto la proposta di legge sullo *Ius Soli*, nonostante l'impegno di molti italiani che lottano per il riconoscimento del diritto di cittadinanza ai bambini nati in Italia.

Il titolo è un elemento paratestuale significativo che anticipa in modo originale il tema del libro. L'uso della parola "fifa" e l'attribuzione dei colori alle emozioni trovano una spiegazione nella teoria che il colorito di una persona può cambiare a seconda dello stato d'animo, come descritto da Aresti (2021). In questo contesto, "fifa" è usato in un registro informale e familiare, evocando un senso di immediata empatia e comprensione.

Il libro si legge da due parti, ognuna con un titolo diverso: "Fifa blu", che rappresenta la paura di chi accoglie, ovvero dei residenti che vedono arrivare i migranti sulle loro coste e "Fifa nera", che riflette le paure vissute dai migranti stessi che affrontano viaggi pericolosi attraverso il mare, scolpite nei loro occhi di ogni età. Come descritto nella quarta di copertina:

“La fifa blu di noi che viviamo sulla sponda agiata del mondo e guardiamo i migranti sbarcare: una fifa blu di loro, del mistero racchiuso in quegli sguardi persi o curiosi, disperati o speranzosi. Basta capovolgere il libro e la fifa diventa nera, quella che vediamo ogni giorno scolpita nei loro occhi di ogni età; la fifa di ciò che hanno già visto e di ciò che li attende, una fifa nera di noi.”

(Ballerini A. & Terranera L., 2017)

Un altro elemento paratestuale di rilievo sono le dediche iniziali. Queste dediche ricordano il naufragio dell'11 ottobre 2013, che ha causato la morte di 268 persone, tra cui 60 bambini. Sei dei sessanta bambini morti in quell'evento sono ricordati nelle dediche iniziali, mettendo in luce la tragedia umana dietro le statistiche.

Questi elementi paratestuali, insieme al titolo evocativo, offrono una profondità narrativa che permette ai lettori di contestualizzare e comprendere meglio le storie raccontate (Indicatore 2).

L'Indicatore 4 viene soddisfatto grazie alla collaborazione pluriennale di Terranera con Amnesty International a Lampedusa. Grazie a questa esperienza diretta, il progetto del libro ha potuto prendere forma, con immagini realizzate sulla base delle storie vere raccontate dai migranti stessi all'illustratore e alla scrittrice.

Le parole utilizzate nel libro sono particolarmente significative: i testi sono scritti in prima persona perché sono le parole autentiche raccolte dai protagonisti reali delle storie. Questo conferisce un forte senso di immedesimazione e autenticità, poiché i lettori possono sentire direttamente le voci dei migranti e i pensieri dei cittadini residenti nel luogo di approdo.

Inoltre, le illustrazioni del libro riflettono la diversità culturale e promuovono una comprensione interculturale profonda, rispettando e valorizzando le esperienze dei migranti senza ricorrere a rappresentazioni stereotipate.

La narrazione segue un filo conduttore chiaro e proviene dalle testimonianze dirette dei protagonisti della vicenda citata nelle dediche: la fifa (Indicatore 3).

Il libro unisce queste due paure e trova un punto d'incontro a metà, attraverso un'illustrazione centrale che rappresenta il momento di connessione tra le due narrazioni.

Questa immagine funge da ponte tra i due mondi, permettendo ai lettori di esplorare la sostanza delle paure e delle speranze legate alla migrazione.

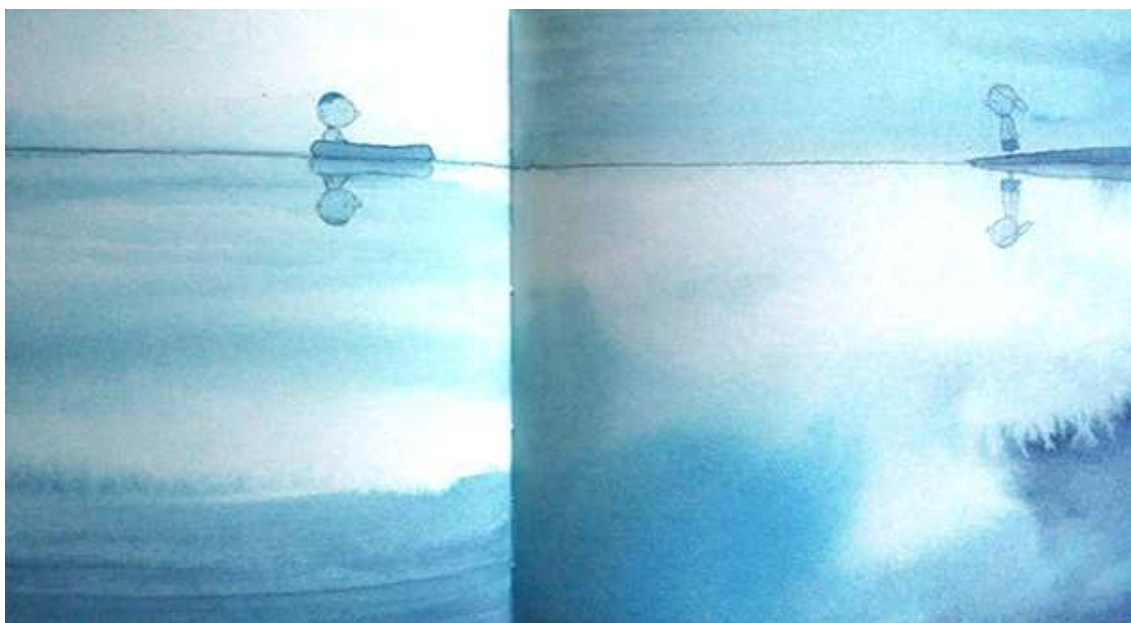


Figura 3 22 Illustrazione di Terranera, 2017, Fifi Nera Fifi Blu, Roma, Donzelli editore [pp.11-12].

Dal punto di vista estetico (Indicatore 3), le potenti illustrazioni di Terranera trasmettono emozioni profonde e sono caratterizzate da toni tenui o, come li definisce Lazzaro (2017), direttore della Progettazione dell'Area Narrativa e degli Illustrati della Donzelli Editore, "non gridati ma evocativi". Questi disegni, infatti, sono realizzati con acquerelli e un tratto leggero di matita, appena soffuso di colore. Inoltre, un'altra scelta stilistica sta nel fatto di non occupare l'intera pagina, ma essere racchiuse in una cornice, come se fossero quadri o schermi attraverso i quali vediamo lo scenario nel quale si inseriscono le parole. I titoli dei racconti, come "Le ali", "Fiato e saliva", "Il mare", "L'isola" e "Un ponte", sono evocativi dei drammi che si svolgono quasi quotidianamente nel Mediterraneo e sono accompagnata da un'illustrazione. La connessione tra titolo e immagine è fortemente evocativa e sufficiente per creare una

sequenzialità narrativa, bensì attraverso le parole del testo scritto è possibile dare voce a queste immagini e ai pensieri di ciascun elemento raffigurato.



Figura 3.23 Illustrazione di Terranera, 2017, *Fifa Nera Fifa Blu*, Roma, Donzelli editore [p. 6].

*Fifa Nera, Fifa Blu* offre numerosi spunti per avviare dialoghi ecocritici e costruire significati profondi, utilizzando sia le storie narrate che le illustrazioni per esplorare temi globali come l'immigrazione, la paura e i pregiudizi.

Ecco alcuni elementi espliciti che possono essere utilizzati per questi dialoghi:

- **Costruzione di Ponti e Non Muri:** Il libro stimola la riflessione su come le infrastrutture fisiche e sociali potrebbero essere utilizzate per favorire l'inclusione invece che l'esclusione. La domanda dei bambini di Lampedusa, "Se tanti bambini muoiono nel mare, perché non costruiamo un ponte?", invita a considerare soluzioni pratiche e inclusive per la crisi migratoria, mettendo in luce i corridoi umanitari che già esistono.





Figura 3.24 Illustrazione di Terranera, 2017, *Fifa Nera Fifa Blu*, Roma, Donzelli editore [p.10].



Figura 3.25 Illustrazione di Terranera, 2017, *Fifa Nera Fifa Blu*, Roma, Donzelli editore [p.13].

- Racconto delle Differenze: Il racconto delle paure reciproche in "Fifa Nera, Fifa Blu" non solo esplicita le differenze culturali e le esperienze dei migranti, ma attiva anche un processo psicologico di categorizzazione tra le due paure, la "fifa blu" e la "fifa nera". Questa categorizzazione, come illustrato nel capitolo 2, diventa cruciale durante il contatto iniziale, caratterizzato da ansia e tensione (Indicatore 6). Il libro emerge così come un prezioso materiale antropologico che aiuta a comprendere le esperienze umane senza enfasi o retorica, ma

attraverso un'esplorazione autentica e profonda delle paure e delle speranze legate alla migrazione. Questa consapevolezza delle paure e delle differenze rappresenta il primo passo fondamentale per superarle, aprendo la strada a un dialogo interculturale costruttivo e al superamento dei confini culturali e psicologici che separano le persone.

- Questo processo psicologico favorisce il riconoscimento delle proprie emozioni e delle paure collettive, offrendo una base per la comprensione interculturale profonda promossa dal libro. Attraverso questo processo, i lettori sono incoraggiati a riflettere sulle proprie paure e a confrontarle con quelle degli altri, aprendo la strada alla consapevolezza delle differenze e delle similitudini tra le esperienze umane.
- Sfida ai Pregiudizi: Il libro include riflessioni critiche ed autentiche sui pregiudizi, come evidenziato dalla citazione: “Mi hanno insegnato così, è diventato il mio motto, la mia forza, come la divisa: t'acchiappo e t'arresto. [...] Non era per te che ero entrata in accademia” (p. 18). Questo passaggio, dal punto di vista di una poliziotta, mette in luce i pregiudizi istituzionali e personali.
- I Tabù della Società: La citazione di una madre che riflette sulle difficoltà di spiegare le atrocità vissute - “Come si dice l'indicibile? E l'inspiegabile come lo si spiega? E la terra che taglia le caviglie degli uomini e il mare che fa marcire i capelli delle donne e le spalle scorticate dalla sabbia, le schiene dei bambini – come gliele racconto?” (p. 20) - evidenzia non solo le sfide emotive e linguistiche nel raccontare esperienze traumatiche, ma anche il problema della disinformazione e la percezione errata che i bambini siano troppo piccoli per affrontare tali tematiche. Spesso, c'è una convinzione diffusa che i bambini debbano essere protetti da argomenti difficili come la migrazione, la guerra e la sofferenza umana. Tuttavia, questa protezione può portare alla disinformazione, impedendo ai giovani di sviluppare una comprensione completa e empatica del mondo che li circonda. La narrazione sfida questa idea, mostrando come anche i più giovani possano e debbano essere introdotti a queste realtà in modo

appropriato, per promuovere una coscienza critica e un senso di giustizia.

- Terminologia e Deumanizzazione: La citazione che riflette sulla terminologia usata per i minori non accompagnati: "ci chiamano minori stranieri non accompagnati o sono MSNA-gli adulti sono pigri, si sa [...] vuol dire piccoli, inferiori [...] vuol dire altri, stranieri[...]" (p. 7), mette in luce come il linguaggio può de-umanizzare e creare distanza.

Di seguito sono riportate delle domande che possono favorire la nascita di un dialogo ecocritico basato sull'albo illustrato selezionato: *Perchè si parla di fifa? Perché ha due colori diversi? Hai mai provato questa sensazione? Come possiamo costruire "ponti" metaforici e reali per facilitare l'integrazione e il sostegno ai migranti? In che modo la comprensione delle differenze culturali può contribuire a superare le paure e i pregiudizi? Come possono i pregiudizi influenzare le nostre azioni e percezioni nei confronti dei migranti? Ci sono argomenti che i bambini non possono ascoltare? Come possiamo combattere la disinformazione riguardo alla migrazione e promuovere una comprensione più accurata e empatica? In che modo il linguaggio che utilizziamo può influenzare la percezione e il trattamento dei migranti?*



## *Migrants*

Watanabe I., 2019, Barcellona: Libros del Zorro Rojo.

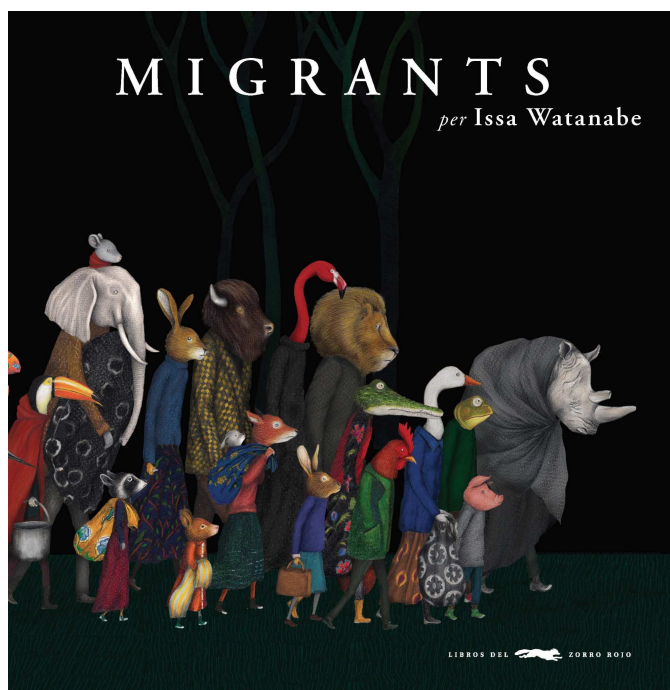


Figura 3.26 Copertina di Watanabe, 2019, *Migrants*, Barcellona, Libros del Zorro Rojo.

*Migrants* è un silent book di grande attualità, illustrato dall'artista peruviana Issa Watanabe, nata nel 1980. Pubblicato per la prima volta in Spagna nel 2019 da Libros del Zorro Rojo e successivamente in Italia nel 2020 da Logos edizioni, questo libro senza parole è stato distribuito in diciassette paesi e ha ottenuto numerosi riconoscimenti internazionali. Tra i premi ricevuti figurano il Miglior Libro Illustrato del 2022 dalla National Foundation of Children's and Youth Books (FNLIJ) in Brasile, lo Zlata Hruska (Golden Pear) per la Miglior Letteratura per Bambini e Giovani in Slovenia nel 2021, il Gran Premio Socières per la Fiction in Francia nel 2021, il Premio Llibreter per il Miglior Volume Illustrato in Spagna nel 2020, il Premio Banco del Libro de Venezuela per la Miglior Narrativa Visuale nel 2020, il White Raven 2020 dell'Internationale Jugendbibliothek per i Libri Illustrati e la nomina tra i Migliori Volumi Illustrati del 2020 da Kirkus Reviews.

Il libro narra una storia intensa e poetica che tratta il tema della migrazione, rivolta sia ai bambini che hanno vissuto esperienze di migrazione sia a quelli che non ne hanno avuto esperienza diretta. Issa Watanabe ha trovato

ispirazione nella sua esperienza a Maiorca durante la crisi dei cayucos, quando molte imbarcazioni cariche di migranti cercavano di raggiungere le coste europee. La convivenza con Abdulai, un ragazzo del Mali appena sbarcato, le ha permesso di comprendere da vicino le sfide dei migranti: il viaggio, il distacco dalla famiglia, le difficoltà di adattamento e le discriminazioni subite. Questa esperienza personale ha influenzato profondamente il suo lavoro, permettendole di rappresentare la migrazione in modo autentico, evitando stereotipi e semplificazioni.

La copertina del libro cattura immediatamente l'attenzione, stabilendo il tono drammatico dell'opera. Su di essa, e nelle pagine di risguardo, si vede un gruppo di migranti che cammina determinato in uno scenario minaccioso: una foresta oscura con alberi spogli. Il gruppo comprende adulti e bambini, uomini e donne, formando una collettività variegata, distinguibile per tratti fisici, abiti e oggetti personali.

Il libro presenta trentotto animali antropomorfi, ognuno con tratti distintivi e oggetti personali unici, come borse e pacchi di vestiti, che rappresentano gli averi di una vita e i diversi background che i migranti portano con sé nei loro viaggi. Questa diversità è un elemento centrale del libro. La rappresentazione dei personaggi come animali di specie diverse enfatizza la universalità della migrazione, evitando la rappresentazione stereotipata di specifiche comunità. Relativamente a questa scelta, l'autrice ha sottolineato

"[...] volevo che ogni personaggio avesse la propria identità definita da ogni dettaglio: la cura che ho dedicato ai vestiti, la scelta dei colori e le espressioni dei personaggi. La prima cosa che accade con i migranti è che vengono trasformati in numeri, o si trasformano in una massa umana senza volto, con cui non possiamo identificarci."

(Watanabe, 2020)

Inoltre, la messa a fuoco sui personaggi in gruppo, al centro delle pagine, indica l'importanza della collettività e dell'unità, mentre la vicinanza tra i personaggi rappresenta l'affetto e la complicità che caratterizzano il loro viaggio collettivo. Le esperienze dei personaggi, dalle azioni quotidiane come cucinare e prendersi cura l'uno dell'altro, alle azioni di percezione come guardare avanti o

indietro, umanizzano il viaggio. I migranti sono rappresentati come agenti attivi, non come vittime passive, rafforzando il loro ruolo e la loro dignità.



Figura 3.27 Illustrazione di Watanabe, 2019, *Migrants*, Barcellona, Libros del Zorro Rojo [pp.7-8].

Le immagini nel libro sono potenti ed evocative, con un uso distintivo del colore per esprimere speranza in contrasto con sfondi scuri che rappresentano il silenzio e la difficoltà del viaggio. "Volevo mostrare il contrasto tra la vita e la tristezza e le difficoltà del viaggio. Il colore esprime speranza. L'oscurità è più come il silenzio," ha spiegato Watanabe. I colori brillanti degli abiti e degli oggetti dei personaggi contrastano con l'oscurità circostante, evidenziando le loro individualità e le speranze che portano con sé.

La pericolosità ed incertezza del viaggio viene aumentata dall'ambientazione che è rappresentata da un paesaggio minaccioso con una foresta oscura e alberi senza foglie.

*Migrants* è un silent book, quindi non ci sono parole nel libro, eccetto per il titolo, i nomi degli autori e i crediti. La narrazione visiva è composta da 19 doppie pagine, ciascuna dominata da un'inquadratura ampia senza margini, che rafforza l'ampiezza e la continuità del viaggio. Le azioni dei personaggi, come camminare e guardare avanti, sono rappresentate attraverso vettori che indicano movimento e percezione, umanizzando il viaggio e sottolineando il loro

ruolo attivo nel superare le difficoltà. Il libro segue il viaggio dei migranti dalla partenza, attraverso varie tappe di riposo e riposo, fino a un futuro incerto. Il finale del libro, infatti, suggerisce speranza con immagini di fioritura, ma rimane realistico riguardo alle difficoltà che i migranti continueranno ad affrontare anche dopo aver raggiunto la loro destinazione.

La narrazione visiva senza parole permette al lettore di immergersi completamente nella storia, esplorando temi complessi e generando significati profondi attraverso diversi elementi connotati di simbolismo, come i seguenti:

- Ambiente: La foresta, presente fin dal primo disegno, rappresenta un "deserto" interminabile, simboleggiando le difficoltà e le prove continue affrontate dai migranti.

Alla pagina 19-22 si raggiunge un momento di drammaticità in cui i protagonisti si trovano in un mare nero con onde blu scure.



Figura 3.28 Illustrazione di Watanabe, 2019, Migrants, Barcellona, Libros del Zorro Rojo [pp.21-22].

L'albero fiorito rappresenta la possibilità di un futuro migliore, sebbene incerto. Questa speranza può essere interpretata come la possibilità di accoglienza e rinascita offerta dai lettori stessi, specialmente dai bambini che possono diventare un simbolo di speranza per i migranti.



Figura 3.29 Illustrazione di Watanabe, 2019, Migrants, Barcellona, Libros del Zorro Rojo [pp.31-32].

- La Morte: La Morte è rappresentata come un teschio umano avvolto in un sudario, un attributo simbolico legato alla morte. Inizialmente, il sudario è colorato, ma diventa in scala di grigi con l'avanzare della storia, rivelando la presenza e la partecipazione della Morte.



Figura 3.30 Illustrazione di Watanabe, 2019, Migrants, Barcellona, Libros del Zorro Rojo [pp.27-28].

La Morte è posizionata ai margini delle pagine, mai al centro, suggerendo la sua costante presenza ma anche la sua marginalità rispetto al gruppo di migranti. In alcune pagine, è rappresentata sopra il gruppo, come un'ombra incombente.

In genere, si esita a discutere di argomenti tristi come la morte con i bambini, anche se tali eventi sono parte della realtà che li circonda. I bambini sono esposti alle notizie, vedono immagini e potrebbero anche avere compagni di classe provenienti da culture diverse. È fondamentale fornire loro strumenti per

comprendere e affrontare queste informazioni. Libri e storie offrono uno spazio protetto per esplorare queste tematiche delicate. Sorprendentemente, per molti bambini il personaggio più affascinante è la Morte stessa, poiché non la temono. Questo libro offre un modo sicuro e mediato per affrontare l'argomento, incoraggiando discussioni e domande.

- L'Uccello Blu: L'ibis plumbeo è un simbolo potente nella narrazione. In molte culture, l'ibis rappresenta un ponte tra la vita e la morte, il passato e il presente. Questo simbolo rafforza il tema della transizione e del viaggio, non solo fisico ma anche spirituale, che i migranti intraprendono. La sua presenza aggiunge una dimensione mistica alla storia, accentuando il contrasto tra speranza e disperazione.
- L'Orso Polare: In una scena chiave, l'orso appare in uno stato naturale e selvaggio, affrontando la morte su uno sfondo floreale. Questo incontro simbolico tra l'orso e la morte può essere interpretato come un sogno o una visione, suggerendo un momento di introspezione e trasformazione. L'orso rappresenta l'istinto di sopravvivenza e la lotta contro le avversità.



Figura 3.31 Illustrazione di Watanabe, 2019, Migrants, Barcellona, Libros del Zorro Rojo [pp.13-14].

- Empatia e Riflessione: Watanabe non ha mai sentito necessario usare le parole, preferendo lasciare spazio all'immaginazione e alla fantasia. Si esprime attraverso il disegno, ritenendo interessante che non tutto sia detto, permettendo al lettore di esplorare e costruire i propri significati. Durante le conversazioni ecocritiche, non è necessario raccontare la

storia: mostrare le illustrazioni e porre domande aperte facilita l'interpretazione e apre un dialogo reale.

Il silent book concede ai bambini la possibilità di prendere la parola, una pausa dal rumore costante per ascoltare l'altro. Situazioni forti e dolorose come la migrazione forzata, che spesso lasciano senza parole, sono presentate in modo che i lettori possano elaborare l'angoscia al loro ritmo. Questo spazio sicuro permette ai bambini di diventare coautori della narrazione, sviluppando empatia e comprensione per le esperienze dei migranti.

Le espressioni facciali dei personaggi, che includono emozioni come rassegnazione, paura, sofferenza e speranza, sono rafforzate dai loro gesti e posture corporee. Rappresentati a livello degli occhi con il lettore, suggeriscono una relazione di parità, incoraggiando l'identificazione con loro come "uno di noi" (Indicatore 6). Tuttavia, i personaggi non guardano mai direttamente il lettore, mantenendo una distanza che rende i lettori osservatori distanti, favorendo una riflessione più profonda.

### **3.6.2.6 Struttura generale di ogni sessione di lavoro**

Per la strutturazione delle unità di apprendimento (UdA), è stata fondamentale l'adozione di principi pedagogici solidi e orientati alla validazione scientifica. Le scelte progettuali sono state guidate dalle considerazioni emerse dal documento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), il quale definisce l'UdA come un insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze che costituiscono il nucleo del percorso formativo degli studenti e delle studentesse. Questa definizione, di natura "funzionale", che richiama diverse interpretazioni di UdA presenti nella letteratura pedagogica, sottolinea l'importanza di integrare i processi di apprendimento attivati dagli studenti stessi e orientati alla soluzione di problemi con crescente autonomia e responsabilità (Indire, 2018).

Come espresso in Aquario (2015), tale impostazione pedagogica implica una progettazione curricolare che consideri le progressioni degli alunni e delle alunne, sia sul piano cognitivo che non cognitivo, promuovendo una personalizzazione dell'apprendimento che tenga conto delle singole esigenze e del contesto educativo. A partire da queste considerazioni, la scelta della



valutazione delle competenze acquisite avviene in contesti autentici, dove i partecipanti sono chiamati a mettere in pratica le proprie conoscenze e abilità in compiti reali o verosimili. I risultati attesi diventano il quadro di riferimento per le rubriche di valutazione, sintetizzati in forma essenziale nella certificazione delle competenze, favorendo così il coinvolgimento attivo dei bambini e delle bambine in attività socialmente significative.

Ogni UDA è stata strutturata in tre fasi distinte ma collegate, integrate e interdipendenti (Tab. 3.4):

- La **prima fase** funzionale a predisporre le migliori condizioni perché il processo di insegnamento e apprendimento vada a buon fine.

All'inizio di ogni incontro si richiamano i concetti trattati durante la lezione precedente e si analizzano eventuali compiti per casa.

Successivamente, si procede con la pubblicizzazione dell'obiettivo al fine di creare un ambiente funzionale all'apprendimento. Questo momento è essenziale perché permette di richiamare le conoscenze pregresse degli studenti e delle studentesse, creando un ponte tra ciò che già sanno e ciò che stanno per imparare. Inoltre, prepara la classe ad essere attenta e coinvolta durante la lezione, fornendo le informazioni necessarie per affrontare l'argomento in modo efficace. Infine, offre l'opportunità di porre domande iniziali, garantendo che le eventuali perplessità vengano affrontate fin dall'inizio, favorendo così una comprensione più profonda e completa dell'argomento trattato. Ciò viene realizzato attraverso varie strategie, come la presentazione di un'immagine significativa correlata all'argomento, la preparazione collettiva dei materiali da utilizzare durante l'unità di apprendimento, l'introduzione di una domanda-stimolo che invita alla riflessione o la condivisione di una breve panoramica sull'argomento che verrà trattato durante la lezione. L'obiettivo è coinvolgere gli studenti e le studentesse fin dall'inizio, creando un contesto in cui si sentano motivati ed entusiasti di partecipare attivamente al processo educativo.

- La **seconda fase** è dedicata alla realizzazione delle attività finalizzate al raggiungimento degli obiettivi previsti nell'incontro.

Di seguito viene fornito un esempio riassuntivo di sotto-fasi:



- Sottofase 1: Proposta agli alunni di un input iniziale  
Durante questa fase, gli studenti e le studentesse vengono introdotti all'argomento attraverso un'attività coinvolgente e stimolante. Ad esempio, mostrando libri illustrati sulla migrazione in biblioteca ognuno esplora liberamente il focus dell'apprendimento e prende nota delle sue osservazioni su un cartellone condiviso oppure viene presentato uno stimolo visivo chiedendo cosa conoscono già su questo argomento.
- Sottofase 2: Dialogo e riflessione condivisa  
Successivamente, gli studenti e le studentesse partecipano a una discussione guidata sulla tematica presentata, condividendo le loro osservazioni e riflessioni. Le domande guida, di varie tipologie, stimolano la discussione, guidando tutti verso i punti chiave dell'argomento e assicurando che tutti siano coinvolti attivamente. L'insegnante può utilizzare ulteriori domande per approfondire le risposte dei partecipanti e favorire il pensiero argomentativo.
- Sottofase 3: Attuazione delle attività esperienziali/ di approfondimento ed elaborazione  
Dopo le riflessioni condivise, gli studenti partecipano a attività esperienziali o di approfondimento. Ad esempio, possono essere coinvolti in un laboratorio artistico, svolgere un compito di realtà (CdR) per stimolare il desiderio di apprendere e la comprensione profonda (Morganti, 2017), o rielaborare le conoscenze attraverso compiti scritti. Inoltre, si prosegue l'interazione discorsiva per stimolare il versante metacognitivo della discussione, che coinvolge i partecipanti su tre livelli principali: cognitivo, metacognitivo ed emozionale/relazionale.
- La **terza fase**, la fase di chiusura, riguarda tutte quelle attività volte alla sintesi di quanto trattato.
  - Sottofase 1: Durante questa fase, vengono utilizzati diversi strumenti, ad esempio una prova criteriale, una scheda simulativa, un compito scritto o l'approfondimento personale.
  - Sottofase 2: In questa fase, agli studenti e le studentesse sono assegnati compiti individuali, quali terminare quanto iniziato durante l'incontro o

svolgere approfondimenti personali sull'argomento trattato. Questi compiti offrono agli studenti e alle studentesse l'opportunità di riflettere ulteriormente sull'argomento e di consolidare le loro conoscenze al di fuori della classe.

- Sottofase 3: Infine, vengono consegnati ai partecipanti dei materiali evocativi dell'argomento trattato, come un'immagine del libro, le parole del giorno o una scheda. Questi documenti rappresentano un utile strumento di riepilogo e consente di consolidare le loro conoscenze. La chiusura dell'incontro avviene completando la sezione "after" del cartellone condiviso.

<b>Struttura dei singoli interventi</b>			
<b>Timeline</b>	<b>Fasi dell'azione didattica</b>	<b>Sessione</b>	<b>Note</b>
<b>Es. 10 min</b>	<b>Prima fase</b>	a) Richiamo dei concetti trattati nella sessione precedente b) Pubblicizzazione e dell'obiettivo	Eventuale preparazione dei materiali
	<b>Seconda fase</b>	c) Sequenza delle attività previste nella progettazione/guida all'apprendimento in relazione agli obiettivi previsti	Le modalità sono differenti a seconda dell'area di apprendimento coinvolta
	<b>Terza fase</b>	d) Sintesi e) Verifica del raggiungimento dei risultati attesi f) Compiti per casa	Gli strumenti utilizzati dipendono dalla tipologia di valutazione che viene effettuata (di processo, di prodotto, iniziale, formativa o finale)

Tabella 3.4 Struttura generale di ogni singolo intervento

### 3.7. Gli strumenti

Per valutare l'efficacia del programma, si è proceduto alla selezione degli strumenti di raccolta, valutazione ed analisi in chiave metacognitiva. Questi

approcci diversificati richiedono l'impiego di una varietà di strumenti specifici, che spaziano dai risultati conseguiti nel completamento di un compito, all'analisi del percorso intrapreso per raggiungere tali risultati, nonché alla percezione dello studente del proprio lavoro.

### **3.7.1 Strumenti di osservazione**

Durante la mia ricerca, ho adottato delle strategie di osservazione mirate ad acquisire una conoscenza approfondita delle dinamiche in classe e delle interazioni degli alunni e delle alunne. In particolare, ho utilizzato annotazioni suddivise in focus di analisi: composizione classe, metodologie e tecnologie, inclusione, organizzazione scolastica, clima psico-sociale. In questa fase è stato essenziale mantenere un confronto attivo con il mio tutor scolastico. Inoltre, ho integrato registrazioni, foto e video nell'osservazione e nella documentazione, seguendo il principio etnografico (Pink, 2007) nell'ambito della ricerca qualitativa sui contesti educativi. Questo approccio ha arricchito il mio studio, permettendomi di acquisire dati dettagliati e di analizzare i risultati in modo approfondito.

### **3.7.2 Diario di bordo**

Il Diario di Bordo Green Dialogues, redatto dalle professoresse Campagnaro e Ferrari, si configura come uno strumento fondamentale per esplorare e approfondire le riflessioni emerse durante il percorso di ricerca. Fondato sull'idea di simultaneità temporale, il diario offre una prospettiva unica che abbraccia passato, presente e futuro. Attraverso la sua stesura, emergono non solo considerazioni immediate, ma anche connessioni più profonde con il contesto formativo e bibliografico. Esso si configura come un contenitore flessibile in cui trovare spazio per descrizioni dettagliate, narrazioni di eventi significativi, intuizioni personali, espressioni emotive, interpretazioni critico-analitiche, e ipotesi per azioni future. Come evidenziato da Gaspari e Vittadello (2017), la plasticità del diario di bordo offre un terreno fertile per il miglioramento professionale nell'ambito educativo.

Lo strumento metacognitivo è stato compilato tramite la piattaforma Moodle dedicata al gruppo di ricerca "Research Project Green Dialogues 2022-2025" attraverso una cadenza giornaliera durante gli incontri di ricerca. In tal modo ha favorito una riflessione costante e una documentazione accurata dei progressi compiuti.

La struttura del diario prevede una presentazione sistematica delle situazioni esaminate, evidenziando dialoghi significativi, possibili modifiche apportate al percorso di ricerca, e collegamenti con la letteratura teorica e bibliografica pertinente. Tale organizzazione facilita la tracciabilità delle riflessioni e delle decisioni prese, consentendo una valutazione critica e una revisione continua del processo di ricerca.

Di seguito si riporta come esempio un estratto della compilazione del primo diario di bordo relativo al programma "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione". In particolare vengono presentate le risposte relative alle voci più salienti per il mio studio:

#### 12. CITAZIONI/FRASI ESTRATTE DA DIALOGHI CON I BAMBINI/E IN CLASSE

Alla domanda: "What do you think about these books?", le risposte sono state riportate sul cartellone.

Alla domanda: "What does migration mean?", le risposte più frequenti sono state:

- un viaje/ a trip
- the birds also migrate but they come always at home
- it is when you go far away from your home and you are sad like the girl in the book who says bye to her friend
- people migrate because they want to live better
- cuando llegas en otra nación/ when you come in another state
- es algo peligroso/ it is something dangerous

Io: "Perchè sei arrabbiata?"

A.: "Perchè io volevo prendere il mio cuore, ma E. me l'ha preso".

Io: "Il senso era prendere un cuore che non fosse il tuo perchè in Giappone gli origami, quelli a forma di gru in particolare, vengono regalati per augurare salute, felicità, benessere e prosperità... è un simbolo. Hai capito cos'è un simbolo?"

A.: "Sì, come gli uccelli che c'erano sul libro".

### 13. UN'AZIONE CHE TI HA SORPRESO

Un'azione che mi ha sorpreso sia in senso positivo che in senso negativo sono alcune risposte che sono emerse dal primo incontro dei bambini con gli albi illustrati.

In particolare:

- Parece aburrido= sembra noioso
- creo que alguien ha muerto= credo che qualcuno è morto
- parecen pajaros y un angel= sembrano uccelli e un angelo
- no hay alegria= non c'è allegria

Queste sono le risposte che mi hanno colpito in senso negativo perchè mi sono interrogata sulla scelta degli albi però allo stesso tempo, cercando di darmi una risposta, ho compreso che non potevo aspettare risposte migliori dai bambini: risposte sincere, risposte che permettono di capire che il mio intervento avrà un terreno fertile su cui gettare i suoi semi, un contesto in cui ci si rapporta per la prima volta ad una lettura ecocritica e a dei libri "anticonformisti" senza parole.

### 14. UN'ATTIVITÀ O UNA MODALITÀ DA MODIFICARE/MIGLIORARE

Modificherei il momento della lettura perché è stato difficile permettere una visuale continuativa e abbastanza ampia a ciascun bambino, essendo il libro di formato piccolo. Infatti in alcuni momenti i bambini perdevano l'attenzione proprio perché il tempo che scorreva dalla loro visione tra un'illustrazione e l'altra era abbastanza dilatato. Per la prossima lettura cercherò di affiancare delle immagini da proiettare in modo che tutti possano vederci meglio, o creare un setting che permetta di avere sempre la visuale sul libro.

### 15. CONOSCENZE E COMPETENZE TEORICHE/PRATICHE E PROFESSIONALI

A seguito di questo intervento voglio approfondire delle tematiche legate alla letteratura ecocritica, riprendendo i saggi scritti dalle professoresse Goga e Pujol-Valls (2020) e Campagnaro e Goga (2022).

Inoltre, vorrei approfondire questo tema grazie alle risorse online che ci ha condiviso Pujol M., in particolare un articolo che io e Rebecca abbiamo selezionato, ossia "Where am I in the text? Standing with Refugees in Graphic Narrative." di Habegger-Conti, J. (2021).

Questo articolo, infatti, contribuisce alla ricerca attuale sull'uso delle narrazioni grafiche per l'educazione interculturale con giovani studenti nell'insegnamento dell'inglese.

Ad ogni modo, analizzerò altri articoli presenti nella piattaforma Current Issue - CLELE JOURNAL - children's literature in english language education CLELE JOURNAL –

children's literature in english language education poiché contengono dei riferimenti molto stimolanti ed arricchenti per questo mio percorso formativo.

### **3.7.3 Questionari**

Le domande dei questionari sono strutturate in conformità con gli obiettivi educativi e la complessità del contesto e la loro selezione si basa sulla distinzione elaborata da Alexander (2020) in domande di test e domande autentiche, a seconda del focus dello strumento somministrato.

Più specificatamente, come riportato nella sintesi sottostante:

#### **A. Domande di Avvio:**

Richiamo o revisione di concetti precedenti discussi.

Elicitazione di fatti o informazioni conosciute dai partecipanti.

Richiesta di ragioni o motivazioni dietro le risposte.

Elicitazione di osservazioni, opinioni o riflessioni.

Invito alla speculazione o alla riflessione mediante l'introduzione di situazioni ipotetiche.

Sollecitazione di risposte emotive o empatiche riguardo a determinati argomenti.

#### **B. Domande di Indagine:**

Approfondimento del pensiero dietro le risposte fornite.

Chiarificazione dei concetti o delle argomentazioni espresse dai partecipanti.

Invito alla valutazione personale o critica delle situazioni presentate.

#### **C. Domande di Espansione:**

Ampliamento della discussione iniziale mediante la richiesta di ulteriori esempi o approfondimenti.

Inoltre, le domande possono assumere varie forme, tra cui:

Domande aperte, che consentono risposte diverse e articolate.

Domande chiuse, che richiedono risposte definite e specifiche.

Domande che portano a elicitazioni, incoraggiando i partecipanti a riflettere e ad esprimere idee personali.

Domande specifiche del contesto, che richiedono risposte mirate e applicate a situazioni particolari.

Domande discorsive, che permettono risposte ampie e generali, favorendo la discussione e l'approfondimento degli argomenti trattati (Alexander, 2020, p. 148-149).

Di seguito sono descritti i differenti questionari presentati in sede di ricerca, illustrandone la personale specificità.

### **Dati anagrafici**

Nella prima parte vengono richiesti agli allievi intervistati la loro età, la classe frequentata, il loro genere, se condividono o meno lezioni con allievi con vissuto di migrazione e se conoscono persone di origine migratoria al di fuori della scuola.

### **Questionario CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986)**

Il questionario CATCH è uno strumento standardizzato creato dagli autori per valutare le opinioni ed atteggiamenti dei bambini riguardo ai loro coetanei con disabilità. Composto da 36 dichiarazioni, il questionario chiede ai partecipanti di esprimere il loro grado di accordo o disaccordo su una scala Likert a 5 punti.

Poiché il questionario è destinato agli alunni e alle alunne di una scuola primaria che parlano sia catalano che castigliano e avendo io personalmente ottenuto la certificazione linguistica DELE B2 in spagnolo, le affermazioni del questionario sono state tradotte in castigliano per rendere la comprensione più immediata e accessibile a tutti rispetto all'inglese.

Le 36 dichiarazioni del questionario CATCH (Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps) possono essere formulate sia in forma positiva che negativa, basandosi su un modello tridimensionale degli atteggiamenti (Rosenbaum et al., 1986). L'unico cambiamento apportato al testo originale è stata la sostituzione del termine "bambino con disabilità" con "bambino immigrato" per riflettere l'orientamento della ricerca. Nonostante "immigrato" non sia conforme ai principi di inclusione adottati e condivisi, è stato scelto per essere in linea con i materiali didattici utilizzati durante l'unità di studio, facilitando un collegamento provocatorio e immediato con le conoscenze pregresse.

Nell'ambito della ricerca vengono considerate: la dimensione affettiva, che va ad indagare il livello di empatia e vicinanza emotiva nei confronti degli allievi con storia di migrazione. La dimensione cognitiva che comprende impressioni e/o conoscenze riguardanti i pari che provengono da un altro Paese. La dimensione comportamentale, riferita ai comportamenti degli allievi nei confronti degli allievi con vissuto migratorio.

Gli item sono distribuiti in modo casuale per evitare di influenzare gli intervistati. Nell'introduzione che precede il questionario, l'intervistato viene invitato a soffermarsi sull'affermazione che ha letto per comprenderla appieno prima di rispondere.

Le risposte vengono raccolte tramite una scala Likert a 5 punti. Per ogni affermazione, i partecipanti possono esprimere il loro grado di accordo o disaccordo totale (1), disaccordo parziale (2), neutralità (3), accordo parziale (4) o accordo totale (5).

Il punteggio complessivo viene calcolato sommando le risposte a tutte le affermazioni (range: 36-180). Nei casi in cui le affermazioni siano formulate in modo negativo, i punteggi vengono invertiti: quindi, un "1" corrisponde a un "accordo totale" e viene considerato come un "5". In questo modo, punteggi più alti indicano un atteggiamento positivo, mentre punteggi più bassi indicano un atteggiamento negativo.

Durante la fase di raccolta dei dati iniziali della ricerca, è stata impiegata una versione abbreviata del questionario al fine di ottenere un confronto dei risultati per verificare l'attuazione dell'ipotesi. Tale approccio mira a fornire una panoramica preliminare delle risposte e a facilitare un'analisi comparativa tra diverse dimensioni attitudinali nei confronti dei coetanei con storia di migrazione.

Per garantire una selezione equilibrata ed efficace degli item, sono stati scelti tre esempi per ciascuna dimensione, considerando attentamente il loro grado di indagine. La scelta di questi specifici item è stata dettata da una ponderata valutazione delle variabili di interesse e degli obiettivi della ricerca, come viene successivamente presentato (Tab. 3.5):



<b>Dimensione Affettiva</b>	
"Sarei felice di avere un amico immigrato."	Questo item esplora il grado di apertura e desiderio di stabilire relazioni amicali con coetanei con storia di migrazione.
"Non mi piacerebbe un amico immigrato tanto quanto gli altri miei amici."	Questa affermazione indaga sulle preferenze relazionali e sull'accettazione sociale dei coetanei con storia di migrazione rispetto agli altri amici.
"Mi sentirei bene a fare un progetto scolastico con un bambino immigrato."	Questo item esamina il grado di comfort e disponibilità a collaborare con coetanei con storia di migrazione in attività scolastiche.
<b>Dimensione Cognitiva</b>	
"I bambini immigrati sono interessati a molte cose."	Questo item si focalizza sulla percezione della diversità di interessi e motivazioni tra i coetanei con storia di migrazione.
"I bambini immigrati possono fare molte cose da soli."	Questa affermazione valuta la percezione delle capacità individuali e dell'autonomia dei coetanei con storia di migrazione.
"I bambini immigrati sono spesso tristi."	Questo item esplora le percezioni riguardanti lo stato emotivo dei coetanei con storia di migrazione.
<b>Dimensione Comportamentale</b>	
"Parlerei con un bambino immigrato che non conosco."	Questo item valuta la propensione alla comunicazione e all'interazione con coetanei con storia di migrazione sconosciuti.

"Non presenterei un bambino immigrato ai miei amici."	Questa affermazione indaga sull'intenzione di presentare coetanei con storia di migrazione alla cerchia sociale esistente.
"Difenderei un bambino immigrato che sta subendo prese in giro"	Questo item esplora la propensione a intervenire in situazioni di bullismo o discriminazione nei confronti dei coetanei con storia di migrazione.

Tabella 3.5 Item selezionati per la ricerca suddivisi per dimensioni.

### Questionari Green Dialogues

I questionari Green Dialogues, così come il diario di bordo, sono stati redatti dal gruppo di ricerca con la flessibilità di essere modificati in base alle esigenze specifiche del contesto. Essi sono costituiti da due tipologie: un questionario iniziale e uno finale.

Il questionario iniziale, denominato "PRONTI, PARTENZA...VIA!" (Allegato 4), comprende 5 domande, di cui 4 aperte e 1 a scelta multipla, e si focalizza sulle seguenti tematiche: preferenze letterarie, modalità di selezione dei libri, interazioni sociali legate ai libri, concetto di dialogo e conoscenza dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Scopo principale di questo questionario è indagare le preconoscenze degli studenti e le studentesse, fornendo così una valutazione iniziale.

Il questionario finale (Allegato 5), invece, consiste in 4 domande aperte integrate da illustrazioni. Esso mira a valutare il percorso ecocritico attraverso la letteratura per l'infanzia e a verificare lo sviluppo delle competenze promosse durante il corso del progetto.

Entrambi i questionari sono stati somministrati in lingua inglese, tuttavia è stata resa disponibile una versione in castigliano per favorire la comprensione e la partecipazione di tutti.

### **Scheda sul Contatto Immaginato**

La scheda che presenta il percorso sul Contatto Immaginato (Allegato 6) è stata creata utilizzando il software Microsoft Word, sulla base della struttura redatta da Vezzali e collaboratori (2021). Questo strumento è stato concepito per sensibilizzare gli studenti e le studentesse sui temi della migrazione e dell'accoglienza e nella mia ricerca assumerà il ruolo di validazione dell'ipotesi 3.

La struttura del questionario prevede una serie di domande e attività mirate a guidare ognuno nella riflessione e nell'interazione con il nuovo compagno di classe. Attraverso domande e esercizi, i partecipanti sono incoraggiati a esplorare concetti come migrazione, inclusione e accoglienza, e a immaginare modalità concrete per favorire l'integrazione di un bambino immaginario nella classe.

#### **3.7.4 Altri strumenti di valutazione**

Durante il corso della ricerca, sono stati predisposti diversi strumenti di valutazione in itinere che hanno generato una documentazione in tempo reale ed interpretato attraverso diverse prospettive per fornire un quadro completo dell'apprendimento. Gli strumenti utilizzati comprendono attività scritte, materiali autentici e registrazioni di dialoghi, che agivano come guide procedurali e assistevano i bambini nel ricostruire i loro percorsi di apprendimento. Lo scopo principale di questi strumenti è comprendere come gli alunni e le alunne affrontano i compiti e come possono migliorare nel corso del tempo. Inoltre, come ampiamente descritto al capitolo 3.6.2.3, questi strumenti documentativi hanno consentito di coordinare le conoscenze e le abilità esistenti, acquisirne di nuove quando necessario e sfruttare risorse esterne e interne attraverso modalità differenti di rappresentazione.

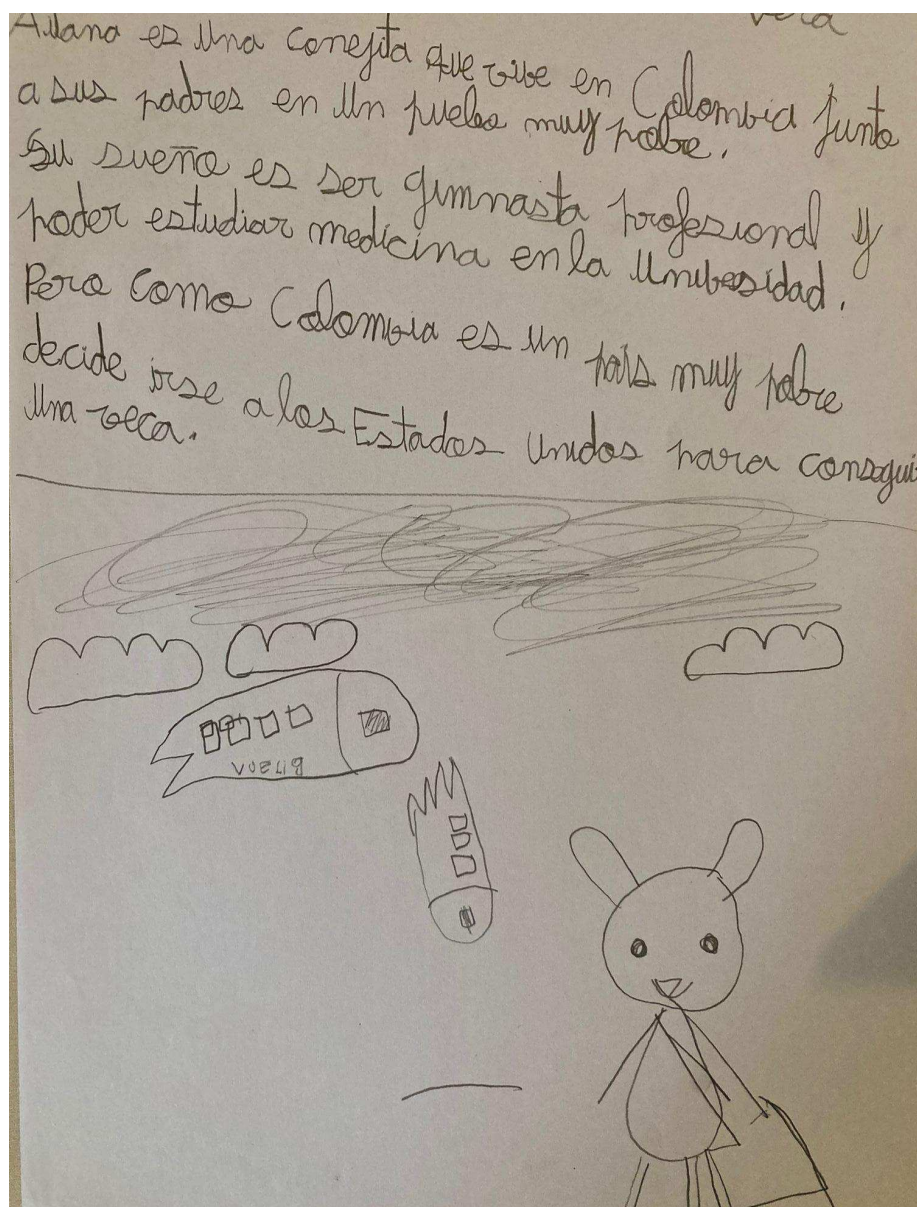


Figura 3.32 Esempio di valutazione formativa: compito di scrittura.

[Aitana è una coniglietta che vive in Colombia insieme ai suoi genitori in un paese molto povero. Il suo sogno è diventare ginnasta professionista e poter studiare medicina all'Università. Però siccome la Colombia è un Paese molto povero decide di andare negli Stati Uniti per vincere una borsa di studio]

La Figura 3.32 riportata come esempio rappresenta un compito di scrittura che ha funzionato come strumento diagnostico per identificare gli aspetti che richiedevano eventuali modifiche all'interno del progetto. L'approccio di valutazione adottato ha principalmente seguito la valutazione formativa, concentrandosi sulla documentazione dei processi di apprendimento per comprendere come gli studenti e le studentesse affrontano il compito e come

possono migliorare nel corso del tempo, anziché solo sul risultato finale del loro lavoro (Castoldi,2021).

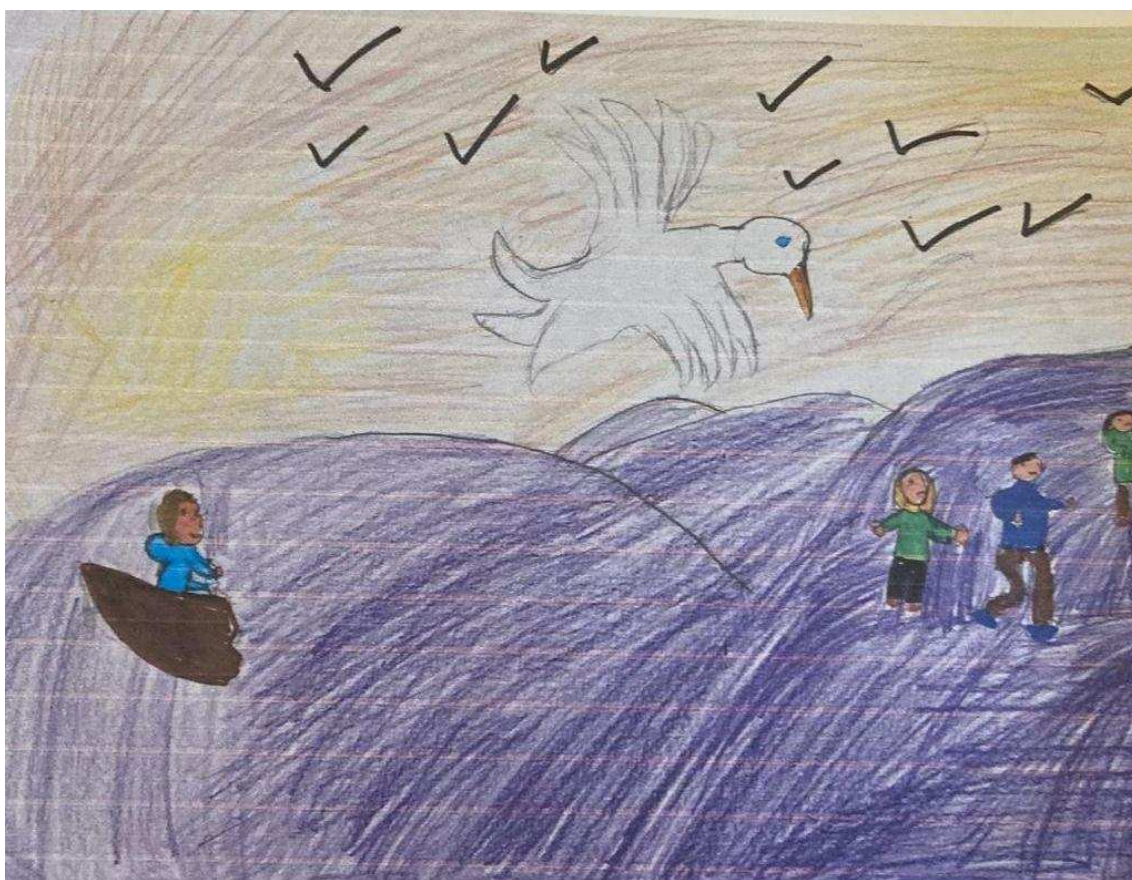


Figura 3.33 Compito autentico: una copertina per l'associazione Mescladis.





Figura 3.34 Compito autentico: una copertina per l'associazione Mescladis.

Gli ultimi strumenti impiegati sono stati il compito autentico (Fig.3.33; Fig. 3.34) e la rubrica valutativa (Allegato 7). Attraverso un approccio multimodale, il compito di realtà ha permesso agli alunni e le alunne di esplorare in profondità i concetti appresi che sono stati applicati nel contesto reale di creazione di una copertina per la rivista “El Convit/e” pubblicata dall’associazione Mescladis<sup>26</sup>. La rubrica valutativa è stata uno strumento prezioso per valutare non solo la comprensione teorica, ma anche la capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni concrete, fornendo così un feedback utile per il miglioramento continuo.

---

<sup>26</sup> Convit/e è una rivista semestrale lanciata il 5 ottobre 2022 come parte di un progetto editoriale. È uno spazio che raccoglie le voci di professionisti di varie discipline, come le scienze sociali, la gastronomia, la letteratura, l'arte e la cultura in generale. La rivista si propone di affrontare temi e problematiche sociali, in linea con l'approccio della Fondazione Mescladis.

Mescladis è una fondazione senza scopo di lucro che si impegna per la coesione sociale a Barcellona. Promuove una convivenza interculturale arricchente e l'inclusione di persone provenienti da contesti migratori, garantendo loro diritti e opportunità. Offre programmi di formazione professionale, servizi di ristorazione e altri progetti sociali per sostenere la comunità locale.

### **3.8 Analisi dei dati e risultati**

Nel contesto della raccolta e analisi dei dati, il questionario iniziale e finale, insieme al questionario anagrafico e la scheda sul Contatto Immaginato sono stati redatti utilizzando il software Word. Tuttavia, i questionari sono stati distribuiti in forma cartacea ai partecipanti, poiché durante la somministrazione la classe disponeva di un numero limitato di tablet non sufficienti per tutti i partecipanti. Questa decisione è stata presa per garantire praticità e tempestività nello svolgimento del programma.

Successivamente, i dati raccolti sono stati inseriti in un foglio di calcolo di Microsoft Excel, suddivisi in pre e post test. Ad ogni studente è stato assegnato un numero univoco per garantire l'anonimato e facilitare un confronto non solo aggregato, ma anche individuale dei punteggi ottenuti. L'analisi di questi dati attraverso il software di statistica SPSS ha consentito di verificare le ipotesi.

Per procedere con la verifica di efficacia delle attività proposte abbiamo proceduto adottando una prospettiva quali-quantitativa. Le analisi sono state condotte in sede di pretest, confronto pre e post-test, e posttest.

#### **Analisi al pretest**

Lo strumento quantitativo Catch (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) è stato utilizzato in sede di pretest per confrontare il gruppo GD con il gruppo CI. In sintonia con l'ipotesi 1 che prevedeva un miglioramento delle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali nell'ambito della sostenibilità sociale dei bambini e delle bambine partecipanti al progetto "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione" sia nel gruppo Green Dialogues che nel gruppo Contatto Immaginato, si voleva in particolare verificare la situazione di partenza dei due gruppi, auspicando che non vi fossero differenze. È stato condotto un t test per campioni indipendenti in cui la variabile indipendente è costituita dal gruppo (CI vs. GD) e come variabili dipendenti si sono considerati i punteggi nelle tre sottoscale e nel totale dello strumento rilevati al Tempo 1.

Il t test ha messo in evidenza che non esistono differenze significative tra i due gruppi nelle diverse dimensioni indagate.

Nella Tabella 3.6 si riportano le medie e le deviazioni standard rilevate e la specifica significatività statistica.

	GD		CI		<i>p</i>
	M	DS	M	DS	
catch punteggio complessivo iniziale	22,94	3,958	24,46	3,733	.57
punteggio iniziale dimensione affettiva	7,75	1,183	8,31	1,494	.24
punteggio iniziale dimensione cognitiva	7,25	2,463	8,08	1,891	.15
punteggio iniziale dimensione comportamentale	7,94	1,063	8,08	1,656	.26

Tabella 3.6 Pretest GD e CI: media, deviazione standard e significatività statistica.

### **Analisi di confronto tra pre- e post-test**

Lo strumento Catch (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) è stato utilizzato in sede di pre e post test per valutare il cambiamento intercorso nei due gruppi CI e GD, tra prima del programma (Tempo 1) e al termine del programma (Tempo 2). Come descritto nell'ipotesi 1, si voleva in particolare verificare se vi fosse un incremento nel punteggio di entrambi i gruppi e, secondo l'ipotesi 2, se il gruppo GD facesse riscontrare un incremento maggiore rispetto al gruppo CI.

Sono state condotte due analisi della varianza a misure ripetute tra il tempo 1 e il tempo 2, in cui la variabile indipendente è costituita dal gruppo (CI vs. GD) e come variabili dipendenti si sono considerati i punteggi nelle tre sottoscale nella prima analisi e il totale dello strumento nella seconda analisi. Siamo in particolare interessati a verificare: (a) l'effetto tempo, che se significativo ( $p < .050$ ) indica che vi è stato un incremento dei punteggi in tutti i partecipanti, indipendentemente dal gruppo di appartenenza; (b) l'effetto di interazione, che se significativo ( $p < .050$ ) indica che un gruppo ha avuto un cambiamento più consistente dell'altro.

L'analisi a misure ripetute sulle tre dimensioni dello strumento ha messo in evidenza che esiste un effetto tempo,  $\Lambda$  di Wilks = 068;  $F(3,25)=114,35$ ;  $p=.001$ . In particolare l'analisi degli effetti univariati ci consente di affermare che



vi è stato un incremento in tutte le dimensioni, affettiva  $F(1,27)=178,60$ ;  $p=.001$ , cognitiva  $F(1,27)=81.627$ ;  $p=.001$ , comportamentale,  $F(1,27)=255.690$ ;  $p=.001$ .

Come si evince dalla Tabella 3.7 le variazioni dei dati ci consentono di affermare che le attività proposte hanno prodotto un incremento negli atteggiamenti positivi verso l'inclusione in tutte e tre le dimensioni sul totale dei partecipanti alle attività, indipendentemente dal gruppo di appartenenza.

Non sono emersi effetti di interazione gruppo x tempo, non è quindi emerso un effetto diverso delle due attività sulle dimensioni sui due gruppi.

	GD		CI		totale	
	M	DS	M	DS	M	DS
punteggio iniziale dimensione affettiva	<b>7,75</b>	1,183	<b>8,31</b>	1,494	8,00	1,336
punteggio finale dimensione affettiva	13,19	1,276	12,15	1,951	12,72	1,667
punteggio iniziale dimensione cognitiva	7,25	2,463	8,08	1,891	7,62	2,227
punteggio finale dimensione cognitiva	12,56	1,896	12,00	1,683	12,31	1,795
punteggio iniziale dimensione comportamentale	7,94	1,063	8,08	1,656	8,00	1,336
punteggio finale dimensione comportamentale	<b>14,13</b>	1,204	<b>13,31</b>	1,601	13,76	1,431

Tabella 3.7 Confronto pre- e post-test GD e CI: verifica effetto tempo

L'analisi a misure ripetute sul totale dello strumento ha messo in evidenza che esiste sia un effetto tempo, Lambda di Wilks  $=.078$ ,  $F(1,27)=319.676$ ,  $p=.001$  sia un effetto tempo x gruppo Lambda di Wilks  $=.830$ ,  $F(1,27)=5.530$ ,  $p=.026$ .

Per quanto riguarda l'effetto tempo, come si evince dalla Tabella 3.7 le variazioni dei dati ci consentono di affermare che le attività proposte hanno prodotto un incremento nelle opinioni ed atteggiamenti dei bambini riguardo ai loro coetanei con una storia di migrazione su tutti i partecipanti alle attività, indipendentemente dal gruppo di appartenenza.

Per quanto riguarda l'effetto di interazione gruppo x tempo, come si evince dalla Tabella 3.8 emerge un incremento maggiore nel gruppo GD: questo gruppo presenta al pre-test un punteggio inferiore al gruppo CI mentre al termine dell'attività raggiunge un punteggio molto superiore al gruppo CI. Questo risultato consente di affermare che nel complesso il gruppo GD mostra un cambiamento molto più consistente del gruppo CI imputabile all'attività svolta.

	GD		CI		totale	
	M	DS	M	DS	M	DS
catch punteggio iniziale totale	<b>22,94</b>	3,958	<b>24,46</b>	3,733	23,62	3,868
catch punteggio finale totale	<b>39,88</b>	3,074	<b>37,46</b>	4,294	38,79	3,802

Tabella 3.8 Confronto pre- e post-test GD e CI: effetto interazione gruppo x tempo

### Analisi al post-test

Lo strumento quantitativo Catch (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) è stato utilizzato in sede di postest per confrontare il gruppo GD con il gruppo CI. In sintonia con l'ipotesi 2 si voleva in particolare verificare la situazione di arrivo dei due gruppi, attendendosi che vi potessero essere delle differenze significative. È stato condotto un t test per campioni indipendenti in cui la variabile indipendente è costituita dal gruppo (CI vs. GD) e come variabili dipendenti si sono considerati i punteggi nelle tre sottoscale e nel totale dello strumento rilevati al Tempo 2.

Il t test ha messo in evidenza che esiste una differenza significativa tra i due gruppi nella dimensione affettiva,  $F=5.570$ ,  $t(27)=1,718$ ,  $p=.026$ . Questo dato consente di affermare che il gruppo GD al termine del programma mostra livelli maggiori di empatia e vicinanza emotiva rispetto al gruppo CI.

Nella Tabella 3.9 si riportano le medie e le deviazioni standard rilevate e la specifica significatività statistica. A questo riguardo si può notare anche come si avvicinino alla significatività anche la dimensione comportamentale e il punteggio complessivo degli atteggiamenti positivi verso la diversità migratoria.

Nel complesso possiamo quindi affermare che sembra si sia attivato un processo di cambiamento che ha reso il gruppo GD maggiormente propenso all'inclusione, dimostrando opinioni e atteggiamenti più positivi e accoglienti nei confronti dei coetanei con una storia di migrazione.

	M	DS	M	DS	<i>p</i>
catch punteggio complessivo	39,88	3,074	37,46	4,294	<b>.073</b>
dimensione affettiva	13,19	1,276	12,15	1,951	.026
dimensione cognitiva	12,56	1,896	12,00	1,683	.777
dimensione comportamentale	14,13	1,204	13,31	1,601	<b>.062</b>

Tabella 3.9 Analisi post-test DI: verifica della significatività statistica

### **Analisi qualitative**

Le risposte alle domande 1 'Cosa vi siete detti tu e Sami?', 3 'Cosa avete fatto insieme?' e 4 'Qual è stato il momento più bello che hai condiviso con Sami?' fornite in fase di post-test sono state analizzate per verificare se il programma avesse attivato dei processi di elaborazione delle informazioni più consistenti nel gruppo GD rispetto al gruppo CI.

Per quanto riguarda la prima domanda 'Cosa vi siete detti tu e Sami?' si è proceduto in prima battuta individuando il numero di idee fornite da ogni bambino, come potenziale indicatore della capacità di attivare un pensiero critico. I bambini hanno prodotto da 1 a 3 idee, es. "Decidiamo insieme a cosa giocare?" (1 idea); "Il mio sport preferito è il calcio. Si gioca nel tuo paese?" (2 idee); "Ciao sono felice di averti in classe. Vuoi giocare con noi? Spero che ti senta accolto e incluso nella nostra scuola" (3 idee).

Per verificare se i due gruppi si differenziassero, attendendoci un maggior numero di idee nel gruppo GD, si è proceduto con un t test per campioni indipendenti in cui la variabile indipendente è costituita dal gruppo (GD vs CI) e come variabile dipendente il numero di idee prodotte (Tab. 3.10). I risultati hanno rilevato una differenza significativa  $F=4.503$ ,  $t(27)=1.813$ ,  $p=.043$ , a vantaggio del gruppo GD che quindi, come atteso, mostra un maggior numero di idee del gruppo CI.

	GD		CI	
	M	DS	M	DS
Numero di idee	<b>1,94</b>	,929	<b>1,38</b>	,650

Tabella 3.10 Analisi qualitativa domanda 1 GD e CI: numero di idee

Sempre per quanto riguarda questa domanda le risposte sono state classificate sulla base del contenuto individuando delle categorie di significato come segue:

- Inclusione: Quando sono presenti parole indicanti un'immediata accoglienza e un tentativo di coinvolgere Sami nella comunità scolastica. Frasi come "Sono contento di avere un nuovo compagno" o parole come "insieme" rientrano in questa categoria;
- Giocare: Quando si propone di svolgere attività ludiche o sportive come modo per interagire con Sami. Ad esempio, "Ciao Sami, vuoi giocare a nascondino?" o "Vuoi giocare a palla?" rientrano in questa categoria;
- Apertura emozionale: Quando si manifesta un interesse genuino per le emozioni di Sami o si offre supporto emotivo. Frasi come "Forse all'inizio potrebbe essere un po' difficile capirci a causa delle lingue diverse, ma penso che potremmo trovare un modo per comunicare e diventare amici" o "Spero che ti senta accolto e incluso nella nostra scuola" rientrano in questa categoria.
- Lingua: Quando si propone di comunicare o insegnare una nuova lingua a Sami. Frasi come "Vuoi imparare castellano o catalano?" o "You understand English?" rientrano in questa categoria;
- Interessi: Quando si mostra interesse per gli hobbies o le passioni di Sami. Frasi come "Qual è il tuo sport preferito?" rientrano in questa categoria;
- Da dove vieni: Quando si chiede a Sami da dove viene o si manifesta interesse per la sua provenienza. Frasi come "Di dove sei?" o "Da dove vieni?" rientrano in questa categoria.
- Come stai: Quando si chiede a Sami del suo stato emotivo o fisico. Frasi come "Ciao Sami, come stai?" rientrano in questa categoria;

- Mostrare luogo: Quando si propone un tour della scuola, mostrando a Sami le varie strutture e aree. Frasi come "Vuoi che ti mostri la scuola?" o "Gli mostro il campo sportivo" rientrano in questa categoria;
- Altro: Questa categoria comprende risposte che non rientrano nelle categorie precedenti ma sono comunque rilevanti per l'interazione con Sami.

Queste categorie sono state poi raggruppate in quattro macrocategorie:

1. Accoglienza inclusiva: Comprende le risposte della categoria "Inclusione".
2. Attività ludico-esplorative: Comprende le risposte delle categorie "Giocare" e "Mostrare luogo".
3. Supporto emotivo e benessere: Comprende le risposte delle categorie "Apertura emozionale" e "Come stai".
4. Comunicazione e interessi culturali: Comprende le risposte delle categorie "Lingua", "Interessi" e "Da dove vieni".

	GD		CI		totale	
Categoria	F	%(entro gruppo)	F	%(entro gruppo)	F	%(entro gruppo)
Accoglienza inclusiva	5	31.3	1	7.7	6	20.7
Attività ludico-esplorative	8	50.0	9	69.2	17	<b>58.6</b>
Supporto emotivo e benessere	4	25.0	2	15.4	6	20.7
Comunicazione e interessi culturali	9	56.3	4	30.8	13	<b>44.8</b>

Tabella 3.11 Analisi qualitativa domanda 1 GD e CI: categorie

Come si evince dalla Tabella 3.11, le categorie maggiormente citate risultano essere "Attività ludico-esplorative" e "Comunicazione e interessi culturali". Quelle mediamente citate sono "Accoglienza inclusiva" e "Supporto emotivo e benessere".

Per verificare se tra i due gruppi vi fossero delle differenze è stata realizzata un'analisi delle cooccorrenze utilizzando la statistica del chi quadrato. Non sono emerse differenze significative.

Per quanto riguarda la domanda 3 'Cosa avete fatto insieme?' le risposte sono state classificate sulla base del contenuto individuando delle categorie di significato come segue:

- **Giocare:** Quando si manifesta il coinvolgimento in attività ludiche o sportive. Frasi come "Abbiamo giocato a calcio", "Giocato a basket" e "Giocare a nascondino" appartengono a questa categoria.
- **Tour:** Quando si manifesta l'attività di mostrare o esplorare la scuola o altre aree. Frasi come "Tour della scuola" e "Tour della scuola e deciso a cosa giocare" appartengono a questa categoria.
- **Parlare:** Quando si manifesta la comunicazione verbale o la conversazione. Frasi come "Parlato" e "Conversato" appartengono a questa categoria.
- **Mangiare:** Quando si manifesta l'attività di condividere cibo o pasti. Frasi come "Mangiare la pizza" e "Siamo andati a mangiare al McDonald's" appartengono a questa categoria.
- **Azioni sociali:** Quando si manifestano attività che implicano un'interazione sociale significativa. Frasi come "Abbiamo giocato a nascondino e parlato" appartengono a questa categoria.
- **Inclusione:** Quando si manifesta un'accoglienza attiva e il tentativo di coinvolgere l'altro in attività sociali. Frasi come "Siamo andati ai Tobogames perché erano i suoi giochi preferiti" appartengono a questa categoria.
- **Altro:** Questa categoria comprende risposte la cui attribuzione alle categorie precedenti non è immediata poiché non si comprende il campo d'azione (es. "Pozioni magiche").

Categoria	GD		CI		totale	
	F	%(entro gruppo)	F	%(entro gruppo)	F	%(entro gruppo)
Giocare	12	<b>75</b>	11	<b>84.6</b>	23	<b>79.3</b>
Tour	3	18.8	0	0	3	10.3
Parlare	2	12.5	1	7.7	3	10.3
Mangiare	0	0	2	15.4	2	6.9
Azioni sociali	7	<b>43.8</b>	4	<b>30.8</b>	11	<b>37.9</b>
Inclusione	4	<b>25</b>	1	7.7	5	<b>17.2</b>
Altro	1	6.3	0	0	1	3.4

Tabella 3.12 Analisi qualitativa domanda 2 GD e CI: categorie

Come si evince dalla Tabella 3.12 le categorie maggiormente citate sono "Giocare" e "Azioni sociali". La categoria "Inclusione" risulta mediamente citata attraverso i punteggi ottenuti dal gruppo GD. Inoltre, si segnala come la categoria "Mangiare" sia la seconda maggiormente citata dal gruppo CI.

Per verificare se tra i due gruppi vi fossero delle differenze è stata realizzata un'analisi delle cooccorrenze utilizzando la statistica del chi quadrato. Non sono emerse differenze significative.

Per quanto riguarda la domanda 4 'Qual è stato il momento più bello che hai condiviso con Sami?' le risposte sono state classificate sulla base del contenuto individuando delle categorie di significato come segue:

- Giocare: Quando si manifesta il coinvolgimento in attività ludiche o sportive. Frasi come "Quando abbiamo giocato insieme", "Quando abbiamo segnato (insieme) il punto" e "Quando abbiamo tirato per l'ultima volta ai tobogames" appartengono a questa categoria.
- Tour: Quando si manifesta l'attività di mostrare o esplorare la scuola o altre aree. Frasi come "Quando gli ho mostrato la scuola" appartiene a questa categoria.
- Parlare: Quando si manifesta la comunicazione verbale o la conversazione. Frasi come "Quando abbiamo parlato" appartengono a questa categoria.
- Mangiare: Quando si manifesta l'attività di condividere cibo o pasti. Frasi come "Mangiare la pizza" appartengono a questa categoria.
- Azioni sociali: Quando si manifestano attività che implicano un'interazione sociale significativa. Frasi come "Quando si divertiva" e "Quando gli ho presentato i miei amici" appartengono a questa categoria.
- Inclusione: Quando si manifesta un'accoglienza attiva e il tentativo di coinvolgere l'altro in attività sociali. Frasi come "Siamo diventati amici" e "Quando abbiamo trovato delle cose in comune" o termini come "insieme" appartengono a questa categoria.

Queste categorie sono state poi raggruppate in tre macrocategorie per facilitare l'analisi del contenuto e l'interpretazione dei risultati:

1. Attività ludico-esplorative: Unione delle categorie "Giocare" e "Tour".
2. Conversazioni e condivisione: Unione delle categorie "Parlare" e "Mangiare".
3. Azioni sociali inclusive: Unione delle categorie "Azioni sociali" e "Inclusione".

Categoria	GD		CI		totale	
	F	%(entro gruppo)	F	%(entro gruppo)	F	%(entro gruppo)
Attività ludico-esplorative	14	87.5	11	84.6	25	<b>86.2</b>
Conversazioni e condivisione	2	12.5	3	23.1	5	17.2
Azioni sociali inclusive	10	<b>62.5</b>	5	38.5	15	<b>51.7</b>

Tabella 3.13 Analisi qualitativa domanda 2 GD e CI: categorie

Come si evince dalla Tabella 3.13 la categoria maggiormente citata è “Attività ludico-esplorative”. Inoltre, “Azioni sociali inclusive”, che raggruppa le categorie “Azioni sociali” e “Inclusione”, raggiunge un punteggio elevato classificandosi al secondo posto, in particolare ottenendo nel gruppo GD una percentuale entro gruppo che supera il 50%.

Per verificare se tra i due gruppi vi fossero delle differenze è stata realizzata un’analisi delle cooccorrenze utilizzando la statistica del chi quadrato. Non sono emerse differenze significative.

Nel complesso, questi dati ci consentono di affermare che non sembrano emergere particolari differenze nelle rappresentazioni dei bambini e nelle loro intenzioni comportamentali. Sebbene un’analisi generale delle frequenze sembri indicare la tendenza del gruppo GD a mostrare una maggiore propensione alle azioni sociali inclusive, entrambi i gruppi hanno dimostrato un impegno significativo nelle attività ludiche e nell'inclusione. Questa tendenza suggerisce che il programma ha avuto un effetto positivo su tutti i partecipanti, contribuendo a creare un ambiente scolastico più accogliente e integrato per i bambini con una storia di migrazione.



Per verificare la ricchezza dei contenuti si è deciso di produrre un indicatore sommando la frequenza di comparsa di tutte le categorie. Si è poi proceduto con un t test per campioni indipendenti dove la variabile indipendente è costituita dalla variabile gruppo (GD vs CI).

È emersa un'unica differenza significativa associata alla domanda 4,  $F=7.451$ ,  $t(27) = 1.216$ ,  $p=.011$  a vantaggio del gruppo GD. Questo dato consente di affermare che, come si evince dalla Tabella 3.14, il gruppo GD manifesta una maggiore ricchezza di contenuti.

Nel complesso, questi risultati indicano che il gruppo Green Dialogues ha sviluppato una maggiore sensibilità e comprensione nei confronti degli individui con storia di migrazione. Sebbene non vi siano differenze significative nelle rappresentazioni generali dei bambini e nelle loro intenzioni comportamentali tra i due gruppi, il gruppo GD sembra beneficiare dell'affinamento del pensiero critico derivante dalla pratica di lettura e discussione ecocritica. Questo ha portato a risposte che riflettono una maggiore consapevolezza interculturale e accettazione della diversità, contribuendo così a promuovere un ambiente inclusivo e una percezione più positiva della diversità nel contesto educativo.

	GD		CI	
	M	DS	M	DS
domanda 1 'Cosa vi siete detti tu e Sami?'	1,6875	1,13835	1,3077	,75107
domanda 3 'Cosa avete fatto insieme?'	1,0625	,44253	1,0769	,27735
domanda 4 'Qual è stato il momento più bello che hai condiviso con Sami?'	1,2500	,44721	1,0769	,27735

Tabella 3.14 Tabella complessiva domande 1,3,4 gruppo GD-CI.

### 3.9 Discussione dei dati e considerazioni finali

#### 3.9.1 Discussione dei dati raccolti

La domanda di ricerca era se un progetto basato sul dialogo ecocritico attraverso albi illustrati potesse potenziare il paradigma del contatto

immaginato, massimando così opinioni e atteggiamenti a favore dell'inclusione sociale nei confronti di bambini e bambine con vissuto di migrazione. Le ipotesi principali erano che il progetto avrebbe portato a un miglioramento delle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali in termini di sostenibilità sociale in coloro che hanno partecipato al programma “Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione”, con un miglioramento maggiore atteso nel gruppo Green Dialogues rispetto al gruppo Contatto Immaginato. Considerando quanto emerso dalla letteratura esaminata, si può affermare che i risultati ottenuti in questa ricerca sono in linea con le ipotesi formulate.

Sulla base della ricerca condotta da Dovidio e collaboratori (2017), che dichiara che il contatto intergruppo ha un effetto positivo nella riduzione dei pregiudizi, anch'io mi aspetto che i bambini manifestino un miglioramento delle loro opinioni ed attitudini interpersonali dopo il programma. Dai risultati emersi è possibile affermare che l'attività è efficace nel modificare gli atteggiamenti sia nelle sottodimensioni che nel totale.

In aggiunta, questa ipotesi è avvalorata dagli studi di Vezzali e collaboratori (2012), i quali sostengono che l'applicazione del contatto immaginato nell'istruzione offre un potenziale significativo attraverso l'utilizzo di una strategia immaginativa che coinvolge attivamente i bambini nel processo.

Analizzando e paragonando i dati del pre-test con quelli del post-test, possiamo concludere che vi è stato un miglioramento in entrambe le condizioni.

Nello specifico, la dimensione comportamentale nel gruppo GD è aumentata da 7,94 a 14,13, mentre nel gruppo CI è passata da 8,08 a 13,31.

I dati raccolti concordano con quanto proposto da Hässler e colleghi (2020), secondo cui è cruciale considerare l'interrelazione tra contatto intergruppo e azione collettiva per comprendere appieno le dinamiche sociali. Questa sinergia tra teoria del contatto intergruppo e teoria dell'azione collettiva suggerisce che le interazioni positive tra membri di gruppi diversi e l'impegno in azioni collettive possono contribuire alla riduzione dei pregiudizi e al miglioramento delle relazioni sociali.

Tuttavia, per quanto riguarda il diverso impatto delle due attività, emerge che il gruppo GD ha mostrato un incremento significativamente maggiore rispetto al gruppo CI in tutte le dimensioni analizzate, suggerendo che l'integrazione del paradigma, già presente nelle ricerche psicologiche, con un percorso educativo mediato da albi illustrati di qualità possa sviluppare competenze artistiche, immaginative e letterarie che hanno delle importanti ricadute a livello di pensiero critico e propensione all'inclusione (Campagnaro & Dallari, 2013).

A spiegazione di quanto emerso, potrebbe esserci l'implementazione della competenza narrativa e l'affinamento delle abilità immaginative grazie all'approccio alla letteratura.

La recente ricerca pedagogica ha evidenziato il ruolo centrale dell'invenzione narrativa nell'immaginazione e nella formazione del senso di possibilità nei bambini, inteso come la capacità di immaginare e concepire nuove idee, soluzioni o risultati in modo flessibile e innovativo (Bruner, 2017). L'integrazione di questa visione con l'approccio del contatto immaginato proposto da Vezzali (2012) sottolinea come l'immaginazione non sia solo uno strumento per la creatività, ma anche un potente mezzo per migliorare l'inclusione e le competenze sociali nei bambini.

Campagnaro e Dallari (2013) descrivono diverse funzioni degli albi illustrati che hanno probabilmente contribuito a migliorare i punteggi ottenuti nel post-test dal gruppo GD rispetto al gruppo CI:

- Funzione cognitiva: Amplia il lessico del bambino e potenzia le sue abilità mentali, promuovendo curiosità, sete di conoscenza e articolazione del pensiero.
- Funzione affettiva: Soddisfa i bisogni emotivi, arricchendo il mondo interiore del bambino e stimolando l'empatia attraverso l'immedesimazione nei personaggi.
- Funzione strumentale: Serve come strumento di apprendimento, utile per la risoluzione di problemi e conflitti.

- Funzione socializzante: Fornisce informazioni che aiutano il bambino a integrarsi nella comunità e a modificare le proprie credenze e comportamenti.
- Funzione creativa: Stimola l'immaginazione e la fantasia, rafforzando la capacità di costruire e associare nuove idee.

I risultati ottenuti avvalorano l'ipotesi che l'approccio ecocritico con gli albi illustrati non solo favorisce un incremento nelle dimensioni affettive e cognitive, ma anche sviluppa competenze narrative, immaginative e l'intelligenza etica, risultando in un miglioramento sostanziale delle opinioni e degli atteggiamenti dei bambini nei confronti dei loro coetanei con una storia di migrazione. Questo miglioramento è stato particolarmente evidente nel gruppo GD, il quale ha beneficiato maggiormente delle attività educative proposte. Pertanto, possiamo dire che la seconda ipotesi è confermata.

La terza ipotesi prevedeva una differenza qualitativa nelle risposte fornite dai due gruppi al termine del programma, con il gruppo GD atteso a mostrare una maggiore complessità e profondità nelle risposte.

La scarsità numerica del campione e la ridotta durata temporale del programma potrebbero spiegare perché l'analisi delle cooccorrenze, utilizzando la statistica del chi quadrato, non ha evidenziato differenze significative tra i gruppi.

Tuttavia, dalla distribuzione generale delle frequenze emerge che il gruppo GD sembra avere una maggiore capacità di elaborazione, come evidente nella complessità delle risposte fornite nella domanda 1 ("Cosa vi siete detti tu e Sami?"), dove abbiamo esaminato il numero di idee espresse. Questo dato è stato confermato dalla distribuzione di frequenze delle categorie di risposta, per la quale non c'è una grande differenza, eccetto per la domanda 4 sul "momento più bello", dove i contenuti sembrano più ricchi ancora una volta nel gruppo GD.

Nel complesso, tutti questi dati supportano il fatto che le attività modificano gli atteggiamenti e che l'attività GD in particolare rinforza in misura potente la capacità dei bambini di elaborare i contenuti e sviluppare competenze critiche. Questa complessità è in linea con quanto già esposto da Campagnaro e Dallari, specialmente riferendoci alla funzione cognitiva e creativa. Inoltre conferma

quanto affermato da Cambi (2010), ossia l'importante potenzialità formativa della narrazione come mezzo per favorire il dialogo interculturale e la comprensione delle differenze e delle similitudini umane.

Un altro elemento da considerare è il ruolo fondamentale della letteratura nell'acquisizione di consapevolezza e nel miglioramento del mondo in cui viviamo (Pujol Valls & Graell Martín, 2020), avvalorando anche il potenziale educativo e psicologico di quella letteratura senza parole. Uno degli obiettivi principali è quello di attivare il pensiero critico e la collaborazione tra gli alunni, incoraggiandoli a identificare temi, domande e significati nascosti nelle illustrazioni e negli elementi paratestuali e a esplorarli in relazione alla propria vita e alla sostenibilità ambientale e sociale. Una forma di dialogo basata su approcci ecopedagogici, come descritto da Goga & Pujol-Valls (2020), mette in risalto l'importanza del dialogo critico e collaborativo nella discussione della letteratura per l'infanzia.

In conclusione, i dati dello studio confermano che l'approccio con gli albi illustrati non solo favorisce un incremento nelle dimensioni affettive e cognitive, ma anche sviluppa competenze narrative e immaginative, migliorando significativamente le opinioni e gli atteggiamenti dei bambini nei confronti dei loro coetanei con una storia di migrazione. Questo miglioramento è stato particolarmente evidente nel gruppo GD, che ha beneficiato maggiormente delle attività educative proposte, dimostrando una maggiore capacità di elaborazione dei contenuti e sviluppo di competenze critiche rispetto al gruppo CI.

I risultati emersi supportano l'idea che le attività basate sul dialogo ecocritico e il contatto immaginato siano efficaci nel modificare gli atteggiamenti e nel promuovere l'inclusione sociale e la veicolazione di significati attraverso gli albi illustrati. In particolare, l'approccio ecocritico utilizzato nel gruppo GD ha rinforzato in modo potente la capacità dei bambini di elaborare i contenuti, sviluppando competenze cognitive, affettive e comportamentali più avanzate rispetto al gruppo CI. Questi risultati avvalorano l'idea del contatto immaginato e

la potenza del dialogo, suggerendo l'importanza di sviluppare azioni che sfruttano prospettive interdisciplinari, integrando psicologia e pedagogia.

### **3.9.2 Limiti del lavoro e sviluppi futuri**

Nonostante i risultati di questo studio siano stati interessanti e promettenti, è essenziale riconoscere alcuni limiti che ne possono influenzare l'interpretazione e la generalizzazione.

In primo luogo, il campione di partecipanti coinvolto nello studio è risultato essere piuttosto ristretto. Questo limita la portata e la rappresentatività dei risultati ottenuti, rendendo difficile estendere le conclusioni al di là del gruppo specifico esaminato.

Un secondo limite riguarda le tempistiche dello studio. La breve durata dell'intervento potrebbe non aver consentito di osservare cambiamenti sostanziali e duraturi nelle opinioni e negli atteggiamenti dei bambini verso l'inclusione sociale. Una progettazione più estesa nel tempo avrebbe potuto offrire una visione più completa degli effetti degli interventi educativi basati sugli albi illustrati o avrebbe potuto rilevare ulteriori dati a sostegno della durabilità delle competenze acquisite.

Un terzo limite da considerare è la mancanza di un'analisi socio-culturale maggiormente approfondita dei partecipanti. Aspetti come il background culturale, il contesto socio-economico e le esperienze pregresse dei bambini potrebbero aver influito sui risultati ottenuti.

Inoltre, va sottolineato che solo il 55% del totale dei partecipanti ha dichiarato di avere avuto contatti con persone con un vissuto di migrazione, il che potrebbe aver influenzato la percezione dell'inclusione sociale da parte dei bambini.

Per quanto riguarda gli sviluppi futuri della ricerca, oltre ai suggerimenti già forniti per migliorare lo studio condotto, sarebbe interessante esplorare ulteriori variabili che potrebbero influenzare gli atteggiamenti dei bambini verso l'inclusione sociale.

Potrebbe essere utile esaminare il ruolo dell'età dei partecipanti nei processi di formazione delle opinioni ed atteggiamenti compresi eventuali stereotipi e pregiudizi che possano costituire barriere all'inclusione. Questa analisi potrebbe fornire preziose informazioni sulla dinamica evolutiva degli atteggiamenti sociali, inclusi quelli promossi attraverso il paradigma del contatto e del dialogo ecocritico e su come si sviluppino e manifestino nelle diverse fasce d'età.

Inoltre, sarebbe interessante valutare come la composizione della classe o l'ambiente socioculturale influenzano gli esiti degli interventi educativi, specialmente considerando che solo il 10% dei bambini coinvolto nel mio studio ha avuto esperienze dirette o indirette legate alla migrazione. Esaminare come la diversità all'interno del gruppo e la natura dell'ambiente circostante influenzano la formazione degli atteggiamenti potrebbe offrire una prospettiva più completa sulla promozione dell'inclusione sociale nelle istituzioni educative. Questo potrebbe contribuire a orientare la progettazione di interventi futuri per massimizzare il loro impatto sulle percezioni e gli atteggiamenti dei bambini.

### **3.9.3 Conclusioni**

Le conclusioni tratte da questo studio riflettono sull'efficacia e l'innovazione del progetto "Green Dialogues" nel panorama educativo contemporaneo. Attraverso l'integrazione di prospettive interdisciplinari e l'adozione di metodi educativi basati sull'ecocritica e sulla letteratura per l'infanzia, il progetto non solo promuove l'inclusione sociale, ma anche la sensibilizzazione ambientale e lo sviluppo di competenze cognitive, affettive e comportamentali nei bambini e nelle bambine. Inoltre, sottolinea l'importanza della collaborazione tra docenti e la valorizzazione delle competenze interdisciplinari, fornendo ai bambini opportunità di apprendimento più significative e stimolanti. Come affermato dall'UNESCO (2017), la letteratura agisce come un potente strumento attraverso il quale i giovani lettori sviluppano empatia, acquisiscono un senso di comunità, chiariscono i valori e comprendono la sostenibilità da diverse prospettive. Questo rispecchia l'obiettivo di "Costruire Ponti Inclusivi con l'Immaginazione", che va oltre la mera trasmissione di conoscenze, stimolando il pensiero critico e la creatività dei bambini per "vivere in modo vicario forti

sentimenti e partecipare a importanti imprese” (Levorato, 2000, p.114), affrontando le sfide globali e costruendo un futuro più inclusivo e sostenibile.



## Riferimenti

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa: Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La nuova Italia.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Anguera, P. (2010). *Les quatre barres: De bandera històrica a senyera nacional*. Barcellona: Rafael Dalmau Editor.
- ANSA. (2023, Maggio 4). *Il mondo non è pronto per la migrazione di massa causata dai cambiamenti climatici*. Recuperato da: [https://www.ansa.it/ansa2030/notizie/asvis/2023/05/04/il-mondo-non-e-pronto-per-la-mi-grazione-di-massa-causata-dai-cambiamenti-climatici\\_2776848b-faea-4045-a873-33f074539321.html](https://www.ansa.it/ansa2030/notizie/asvis/2023/05/04/il-mondo-non-e-pronto-per-la-mi-grazione-di-massa-causata-dai-cambiamenti-climatici_2776848b-faea-4045-a873-33f074539321.html)
- Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Spiaggiari
- Arcuri, L., & Cadinu, M. R. (2011). *Gli stereotipi: Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Aresti, A. (2021, Novembre 30). *Avere una fifa blu*. Consultato da Treccani website: [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/Modi\\_di\\_dire25.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Modi_di_dire25.html)
- Ballerini, A., & Terranera, L. (2017). *Fifa nera Fifa blu*. Donzelli.
- Ballerini, A., Terranera, L., Noury, R., & Marconi, L. (2017, Ottobre 10). *Presentazione del libro di Alessandra Ballerini e Lorenzo Terranera "Fifa nera/Fifa blu"* (B. Lazzaro, Intervistatore). Recuperato da: <https://www.radioradicale.it/scheda/522297/presentazione-del-libro-di-alessandra-ballerini-e-lorenzo-terranera-fifa-nerafifa-blu>
- Benetton, M. (2022). La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche. *Pedagogia oggi*, 20(1). <https://doi.org/10.7346/PO-012022-04>
- Beseghi, E. (2003). *Infanzia e racconto: Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Biemmi, I., Francis, V., Pileri, A., Bolognesi, I., & Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati: Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: Angeli.
- Bleza Picherle, S. (2020). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. Verona: QuiEdit.

- Bolognesi, I., Grasso, L., & Scarpini, M. (2024). Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria. *Studium Educationis*, 24(2), 149-158. <https://doi.org/10.7346/SE-022023-15>
- Bolognesi, I. & Di Rienzo, A. (2007). *Io non sono proprio straniero*. Milano: Franco Angeli.
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology* (2nd ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343. Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Bruner, J. S. (2022). *La fabbrica delle storie. Diritto letteratura vita*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2017). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bunzen, C., Gil, M., & Pereira, Í. S. P. (2023). Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The Case of Migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
- Cambi, F. (2010). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 261–264. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-8601](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8601)
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo: riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII(35), 89-108. [https://doi.org/10.4442/ency\\_36\\_13\\_04](https://doi.org/10.4442/ency_36_13_04)
- 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*, 4, 6. <https://doi.org/10.7203/JLE.4.21019>
- 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*, 15(3), 308–322. <https://doi.org/10.3366/ircl.2022.0469>
- Carling, J. (2019). *What is the meaning of "migrants"?*. Recuperato da: <https://meaningofmigrants.org/>
- CAST. (2018). *UDL: The UDL Guidelines*. Recuperato da: <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Chiesa Mateos, M. (2010). *Migrando*. Orecchio Acerbo.

- Children's Book Council. (n.d.). *Diversity Initiative*. Recuperato da: <https://www.cbcbooks.org/readers/reader-resources/diversity-initiative/>
- Children's Literature in English Language Education. (2024, Maggio 12). *Current Issue*. Recuperato da: <https://clelejournal.org/>
- Commissione Europea. (2022, Dicembre 14). *Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)*. Recuperato da: [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/environment/climate-change-science/intergovernmental-panel-climate-change-ipcc\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/environment/climate-change-science/intergovernmental-panel-climate-change-ipcc_en)
- Commissione Europea. (2024, Giugno 5). *The Megatrends Hub*. Recuperato da: [https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/tool/megatrends-hub\\_en](https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/tool/megatrends-hub_en)
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018, Gennaio 17). *Key Competences for LifeLong Learning*. Recuperato da: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *The American Psychologist*, 64, 231–240.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P. & Strozza, S. (2009). Nuovi italiani: i giovani immigrati cambieranno il nostro paese? Bologna: Il Mulino.
- Dallari, M. (2000). *Testi dell'arte, pretesti della formazione*. In Staccioli, F. (a cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*. Roma: Carocci.
- Damrosch, D. (2003). *What is world literature?* Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Del Rizzo, S. (2017). *My Beautiful Birds*. Pajama Press.
- van Dick, R., Wagner, U., Pettigrew, T. F., Christ, O., Wolf, C., Petzel, T., Castro, V. S., & Jackson, J. S. (2004). Role of Perceived Importance in Intergroup Contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 211–227. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.211>
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 606– 620. <https://doi.org/10.1177/1368430217712052>
- Ellis, G., & Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English teaching professional*, (136), 22-25.
- Eriksen, T. H. (2014). *Globalization: The Key Concepts*. Oxford: Berg.
- Escoles Garbí. (n.d.). *Garbí Pere Vergés Esplugues*. Recuperato da: <https://escolesgarbi.cat/les-escoles/garbi-pere-verges-esplugues/>

- EUROSTAT. (2023). *Migration and asylum in Europe 2023*. Recuperato da: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2023>
- Campagnaro, M. (2015). *These books made me really curious: How visual explorations shape the young readers' taste*. In Evans, J. (Ed.), *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (pp. 121-136). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315756912>
- Fiorucci, M., Pinto, F. , & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Favia, R. (2022, Giugno 20). *L'approdo*. Recuperato da: <https://testefiorite.it/2022/06/lapprodo/>
- Fontana, J. (2014). *La formació d'una identitat: Una història de Catalunya*. Barcellona: Eumo.
- Fucecchi, A., & Nanni, A. (2019). *Agenda 2030: Una sfida per la scuola: Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Brescia: Scholè.
- Gaard, G. (2008). Toward an Ecopedagogy of Children's Environmental Literature. *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(2), 11-24.
- Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon* 36, 321–334. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0003-7>
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma: Laterza.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press.
- Garbí Pere Vergés. (2021, Novembre 22). *Garbí Pere Vergés CÀRRECS* [video]. Recuperato da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=3lyHCvx4lyQ>
- Garcia, A. (2017, Febbraio 22). *La Escuela del Mar a Barcellona nel 1922*. Recuperato da: <https://www.educareallaliberta.org/la-escuela-del-mar-a-barcellona-nel-1922/>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. London: Routledge.
- Gaspari, A., & Vittadello, F. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis*, XVIII(2). Pensa MultiMedia Editore srl.
- Generalitat de Catalunya. (1985, Dicembre 18). *Decret 2377/1985*.
- Generalitat de Catalunya. (2017, Ottobre17). *Decret 150/2017*.
- Generalitat de Catalunya. (2022, Settembre 27). *Decret 175/2022*.
- Generalitat de Catalunya. (n.d.). *La Vida Social*. Recuperato da: [https://www.gencat.cat/mediamb/butlleti/bev/graf\\_but57/lavidasocial.pdf](https://www.gencat.cat/mediamb/butlleti/bev/graf_but57/lavidasocial.pdf)
- Ginevra, M. C., Vezzali, L., Camussi, E., Capozza, D., & Nota, L. (2021). Promoting positive attitudes toward peers with disabilities: The role of information and imagined contact. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1269–1279. <https://doi.org/10.1037/edu0000661>

- Goga, N., Guanio-Uluru L., Hallås, B. O. & Nyrnes A. (2018), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9_1)
- Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12(18), 7653. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Habegger-Conti, J. (2021). 'Where am I in the text?' Standing with refugees in graphic narratives. *Children's Literature in English Language Education*, 9(2), 52–66.
- Harwood, J., Paolini, S., Joyce, N., Rubin, M., & Arroyo, A. (2011). Secondary transfer effects from imagined contact: Group similarity affects the generalization gradient. *British Journal of Social Psychology*, 50, 180-189.
- Hässler, T., Uluğ, M. O., Kappmeier, M. & Travaglino, G. A. (2021). Intergroup contact and social change: An integrated Contact-Collective Action Model. *Journal of Social Issues*, 77, 217–241. <https://doi.org/10.1111/josi.12412>
- Hodson, G., & Hewstone, M. (2012). *Advances in Intergroup Contact*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203095461>.
- Jones, S., & Rutland, A. (2018). Attitudes toward immigrants among the youth: Contact interventions to reduce prejudice in the school context. *European Psychologist*, 23(1), 83-92.
- Human Rights Watch. (2023). *World Report 2024*. Recuperato da: <https://www.hrw.org/world-report/2024>
- INDIRE. (2018). *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*.
- International Labour Organization. (2024, Gennaio 28). *Migrazione per lavoro*. Recuperato da: <https://www.ilo.org/it/taxonomy/term/5811>
- IOM. (2019). *Glossary on Migration*. Recuperato da: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_34\\_glossary.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf)
- IOM. (2022). *World Migration Report 2022*. Recuperato da: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>
- ISMU. (2024, Febbraio 13). *XXIX Rapporto sulle migrazioni 2023*. Recuperato da: <https://www.ismu.org/xxix-rapporto-sulle-migrazioni-2023-comunicato-stampa-13-2-2024/#:~:text=Milano%2013%20febbraio%202024>
- ISTAT. (2021, Agosto 9). *Rapporto SDGs 2021: Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Recuperato da: <https://www.istat.it/it/archivio/260102>
- ISTAT. (2023a). *Cittadini non comunitari in Italia anni 2022-2023*. Recuperato da: <https://www.istat.it/it/files//2023/10/REPORT-CITTADINI-NON-COMUNITARI-2023.pdf>
- ISTAT. (2023b, Giugno 20). *Rapporto SDGs 2023. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Recuperato da: <https://www.istat.it/it/archivio/285778>

- Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020*. Recuperato da: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Khanna, P. (2016). *Connettography: Le mappe del futuro ordine mondiale*. Roma: Fazi.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lagreca, I. (2017). *L'educazione interculturale: Dalla paura dell'“Altro” che allontana, all'Intercultura come progetto che avvicina*. Lecce: EDScuola. Recuperato da <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=94318>
- Lehman, B. A., Freeman, E. B., & Scharer, P. L. (2010). *Reading globally, K-8: Connecting students to the world through literature*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- LETIN UNIPD. (n.d.). *Children's Literature*. Consultato il 10 Novembre 2023 da: <https://www.childrensliterature-unipd.it/>
- Levorato, M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Libnoch, H. A., & Ridley, J. (2020). Using picture books about refugees: Fostering diversity and social justice in the elementary school classroom. *Young Children*. 28-35.
- Lo Cascio, P. (2008). *Nacionalisme i autogovern. Catalunya 1980-2003*. Catarroja: Afers.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze: Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mantovani, G. & Arcuri, L. (2003). *Manuale di psicologia sociale*. Firenze: Giunti.
- Mart, C. T. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, 56(2), 78-87. <https://doi.org/10.15804/tner.19.56.2.06>
- Martini, M. (2017). *Lavorare per competenze: progettazione, valutazione e certificazione*. Torino: UTET Università.
- Matusov, E. (2023). Relationships between Democratic Education and Dialogic Education: Conclusion. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 11(2), A285-A296. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.560>
- Mazzara, M. B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Migration Data Portal. (2024, Maggio 21). *Child and young migrants*. Recuperato da: <https://www.migrationdataportal.org/themes/child-and-young-migrants>
- Milanovic, B. (2017). *Ingiustizia globale. Migrazioni, disuguaglianze e il futuro della classe media*. Roma : LUISS University Press.



- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/1368430213510573>
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2021). *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*. In Archivio della Pubblica Istruzione (pp. 81–201). Recuperato da: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2001/sez2\\_multi01.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2001/sez2_multi01.pdf)
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Recuperato da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>
- MIUR. (2022). Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021. Recuperato da: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO\\_Stranieri\\_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663)
- Morganti, A. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria: educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*. Firenze: Giunti Edu.
- Nazioni Unite. (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Recuperato da: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nazioni Unite. (2015). *Report by the Special Rapporteur on the human rights of migrants*. Recuperato da: [https://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/A\\_HRC\\_29\\_36\\_Add\\_2\\_en\\_1.pdf](https://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/A_HRC_29_36_Add_2_en_1.pdf)
- Nazioni Unite. (2024). *United Nations Sustainable Development Goals*. Recuperato da: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clcc.3>
- Orecchio Acerbo. (n.d.). *Migrando*. Consultato il 6 Giugno 2023 da: <https://www.orecchioacerbo.it/catalogo/libro/migrando/>
- Orsenigo, C. (2023, Novembre 7). *Sviluppo sostenibile: a metà percorso l'Agenda 2030 è ormai in pericolo*. Recuperato da: <https://valori.it/asvis-agenda-2030-risultati/>
- Painter, Clare, Martin, J.R., and Unsworth, Len. (2012). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Shefeld: Equinox.
- Painter, Clare. (2018). *Multimodal Analysis of Picturebooks*. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, (pp. 420–428). Abingdon: Routledge.
- Parry, S., Metzger, E. Barriers to learning for sustainability: a teacher perspective. *Sustain Earth Reviews* 6, 2 (2023). <https://doi.org/10.1186/s42055-022-00050-3>
- Pellerey, M. (2010). *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. New York, NY: Psychology Press.

Pettigrew, T. F. (2021). Advancing intergroup contact theory: Comments on the issue's articles. *Journal of Social Issues*, 77(1), 258–273. <https://doi.org/10.1111/josi.12423>

Portera, A. (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Angelo Guerrini Associati.

Pujol Valls, M., & Graell Martín, M. (2023). *Propuesta de análisis de los derechos del niño y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la LIJ sobre guerra*. In Aperribay Bermejo, M., del C. Encinas Reguero, M. Ibarluzea Santisteban M. (Eds.), *Leer para un mundo mejor. Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible*, 137-156. Valencia: Tirant Lo Blanc.

Q & As. (2020, Settembre 3). *Migrants: Q&A with Issa Watanabe*. Consultato il 3 Marzo 2023 da: <https://geckopress.com/migrants-qa-with-issa-watanabe/>

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517–530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>

Schaffer, R. (2005). *Psicologia dello sviluppo: Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.

Servei d'Ocupació Curricular d'Educació Infantil i Primària. (2017). *Curriculum Educació Primària*. Recuperato da: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>

Tan, S. (2014). Per chi sono questi libri?. *Andersen. Il mensile di letteratura e illustrazione per l'infanzia*, 309, 11-15.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.

The World Bank. (2023). *World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies*. Recuperato da: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2023>

Treccani. (2005). *Ambiente*. Recuperato da: [https://www.treccani.it/enciclopedia/ambiente\\_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ambiente_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/)

Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 369–388. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.3.369>

UNESCO. (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Recuperato da: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>



- UNESCO. (2012). *Exploring sustainable development: a multiple-perspective approach*. Recuperato da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215431>
- UNESCO. (2015). *Dichiarazione di Incheon*. Recuperato da: <https://oneplanetschool.wwf.it/pubblicazioni/dichiarazione-di-incheon>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development goals: Learning Objectives*. Recuperato da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all, Easy to read version, key messages, recommendations*. Recuperato da <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNHCR. (2006). *Glossario*. Consultato da: <https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/07/GLOSSARIO.pdf>
- UNHCR. (2023, Ottobre 24). *Refugee Statistics*. Consultato da: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- UNICEF. (2020, Luglio 15). *International Data Alliance for Children on the Move (IDAC)*. Consultato da: <https://data.unicef.org/resources/international-data-alliance-for-children-on-the-move/>
- UNICEF Italia. (2023, Aprile 5). *Rapporto Annuale su minori migranti e rifugiati nel 2022 in Italia*. Recuperato da: <https://www.unicef.it/media/rapporto-annuale-unicef-su-minori-migranti-e-rifugiati-nel-2022-in-italia-raggiunti-oltre-20-mila-ragazzi-di-cui-oltre-8-mila-dall-ucraina/>
- Vassalli, P. (2023). *ABC delle figure nei libri per ragazzi*. Roma: Donzelli.
- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., & Stathi, S. (2012). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(2), 203–212. <https://doi.org/10.1177/1368430211424920>
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Bernardo, G. A. D. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: Mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(1), 35–49. <https://doi.org/10.1002/casp.2292>
- Vianello, R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive: indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Torino: Erickson.
- Vitella, M., Grotto, V., & Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Watanabe, I. (2019). *Migrants*. Barcellona: Libros del Zorro Rojo.
- Waldenfels, B. (2011). *Estraneo, straniero, straordinario: Saggi di fenomenologia responsiva*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Words Without Borders. (n.d.). *Issa Watanabe*. Consultato il 10 Febbraio 2023 da:  
<https://wordswithoutborders.org/contributors/view/issa-watanabe/>

World Commission on Environment and Development. (2012). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Recuperato da:  
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Worlds of Words. (n.d.). *Booklists* . Consultato il 10 febbraio 2023 da:  
<https://wowlit.org/links/>

Zambotti, F. (2022). *Promuovere la cultura dell'inclusione a scuola*. Milano: Rizzoli Education S.p.A.

## Appendice

### Allegato 1 - Uda Contatto Immaginato

<b>BENVINGUT SAMI!</b> Un'Unità Didattica progettata per sensibilizzare gli studenti sull'importanza dell'inclusione e dell'accoglienza nei confronti dei bambini di provenienza straniera, utilizzando l'immaginazione per promuovere l'empatia e la comprensione attraverso situazioni di contatto immaginato con un nuovo compagno di classe con una storia migrante.
<b>Focus</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Riflessione sul concetto di migrazione e sulle esperienze di un bambino trasferito da un contesto geografico differente.</li><li>● Promozione dell'inclusione e dell'accoglienza di nuovi arrivati.</li><li>● Utilizzo dell'immaginazione per favorire l'empatia e la comprensione.</li></ul>
<b>OBIETTIVO DELL'UNITÀ DIDATTICA</b>
<b>Condizioni</b> Gli studenti ricevono un questionario composto da 36 item che indagano la dimensione affettiva, cognitiva e comportamentale inclusiva nei confronti di un bambino che ha una storia personale legata alla migrazione.
<b>Prestazioni</b> Il soggetto risponde alle domande del questionario attraverso una scala likert.
<b>Criteri di padronanza</b> Si considera raggiunto l'obiettivo se gli studenti tutti gli studenti hanno raggiunto per ogni dimensione la media di almeno 3 punti su 5.
<b>PRIMA FASE</b>
<b>Questionario iniziale</b> 10 minuti Si consegna un questionario anagrafico e per valutare la situazione di partenza. <b>PUBBLICIZZAZIONE DELL'OBIETTIVO</b> 15 minuti L'insegnante spiega brevemente l'obiettivo che si propone di raggiungere con l'incontro, presentando Sami, un bambino immaginario di origine siriana. Viene utilizzato un video educativo per spiegare il concetto di migrazione. <b>Tecniche e metodologie utilizzate</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Presentazione guidata: l'insegnante guida la presentazione del tema utilizzando un video educativo.</li><li>- Discussione introduttiva: gli studenti possono porre domande e condividere le loro prime impressioni sul tema.</li></ul> <b>Materiali</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Video educativo sulla migrazione</li><li>- Supporto visivo per la presentazione (se necessario)</li><li>- Questionario pre-test</li></ul>
<b>SECONDA FASE</b>

**PRIMO OBIETTIVO** 25 minuti**Istruzioni**

Si invitano i bambini a riflettere sulle esperienze di Sami e sulle possibili difficoltà e punti di forza che potrebbe incontrare nella nuova scuola. Si spiega loro che discuteranno in coppia per esplorare queste questioni e trovare soluzioni.

**Discussione**

*"Ragazzi, ora vi chiedo di formare delle coppie e di discutere insieme su alcune domande che riguardano Sami e la sua esperienza qui nella nostra scuola. Siate liberi di condividere qualsiasi pensiero o idea che vi venga in mente. Siate pronti a parlare e ascoltare con attenzione, perché le vostre parole possono fare la differenza nell'accoglienza di Sami nella nostra comunità scolastica."*

Si propone agli studenti di discutere in coppia le seguenti domande:

- Quali sono le difficoltà che potrebbe affrontare un bambino come Sami nella nostra scuola?
- Quali possono essere i punti di forza di Sami che potrebbero aiutarlo ad adattarsi nella nostra classe?
- Cosa possiamo fare noi, come compagni di classe, per rendere l'accoglienza di Sami più facile e confortevole?

**Condivisione**

Si propone una condivisione collettiva delle discussioni emerse:

*"Dopo aver discusso con il vostro compagno di coppia, avrete l'opportunità di condividere i vostri pensieri e le vostre riflessioni con il resto della classe. Quando sarete pronti, alzate la mano e avrò il piacere di darvi la parola. Ricordatevi di ascoltare attentamente i vostri compagni e di rispettare le loro opinioni mentre condividete le vostre esperienze e le vostre idee sulla migliore accoglienza per Sami."*

**Tecniche e metodologie utilizzate**

- Discussione guidata
- Brainstorming

Se necessario, si riformulano le domande o si fornisce ulteriore contesto per favorire una discussione più approfondita.

**Materiali**

- Lavagna o supporto visivo per annotare le idee e le riflessioni degli studenti durante la discussione.
- Fogli e penne per gli studenti per prendere appunti o annotare le loro idee durante la discussione in coppia.

**SECONDO OBIETTIVO** 20 minuti**Istruzioni**

Si presenta il concetto di inclusione agli studenti, spiegando che essere inclusivi significa accogliere e integrare tutti gli individui, indipendentemente dalle loro differenze, in modo che possano partecipare pienamente alla vita della comunità.

*"Ora vorrei parlarvi del concetto di inclusione. Se cercate questa parola sul dizionario, troverete che indica letteralmente l'atto di includere, cioè di inserire, un elemento in un gruppo. Ma l'inclusione va oltre questa definizione formale. In ambito sociale, essere inclusi significa soprattutto sentirsi accolti: appartenere a un gruppo di persone, a una società, godere pienamente di tutti i diritti e le opportunità che questa appartenenza comporta."*

Discussione e sintesi scritta

Si invitano i bambini a discutere insieme sul senso di inclusione:

*"Quindi, cosa significa davvero essere inclusivi? Per capirlo meglio, lasciatemi citare il filosofo Jürgen Habermas. Egli afferma che l'inclusione non è assimilazione, né*

*chiusura contro il diverso. In altre parole, essere inclusivi non significa che tutti devono diventare uguali o che ci sia una sorta di esclusione se qualcuno è diverso. Al contrario, significa che i confini della comunità sono aperti a tutti, anche a coloro che sono reciprocamente estranei o che scelgono di rimanere estranei."*

Si pongono domande guidate per stimolare la riflessione e l'elaborazione di soluzioni pratiche:

- Cosa potremmo fare durante il nostro tempo libero per far sentire Sami parte del gruppo?
- Quali attività potremmo organizzare per incoraggiare l'integrazione e l'amicizia tra Sami e gli altri studenti?
- Come possiamo essere più sensibili alle esigenze e alle esperienze di Sami e degli altri nuovi arrivati?
- Ci sono modi in cui possiamo intervenire se vediamo che qualcuno è escluso o isolato?

Le risposte vengono scritte alla lavagna attraverso parole chiave.

**Tecniche e metodologie utilizzate**

- Presentazione guidata
- Discussione guidata
- Utilizzo di fonti esterne
- Brainstorming
- Partecipazione attiva degli studenti

**Materiali**

- Eventuali supporti visivi o audio per illustrare concetti chiave sull'inclusione.
- Fogli e penne per gli studenti per prendere appunti o annotare le loro idee durante la discussione.

**TERZO OBIETTIVO** 10 minuti

**Istruzioni ed esecuzione**

Si chiede ai bambini di osservare la scuola o di posizionarsi davanti alla finestra per prendere ispirazione.

*"Allora bambini come abbiamo visto insieme Sami è un bambino... I genitori hanno detto che non vede l'ora di iniziare la scuola per conoscervi ma che è un po' timido, dunque ha paura che la sua timidezza e le limitazioni possano ostacolarli l'inserimento nella vostra classe. Adesso pensate di iniziare la scuola a settembre. Siete in giardino a giocare durante l'intervallo. L'insegnante ti chiede di stare con Sami per mostrargli il giardino e giocare insieme".*

Si lascia il tempo necessario ai bambini per fare questo esercizio mentale.

**Tecniche e metodologie utilizzate**

- Simulazione di situazione

**Materiali**

- Spazio esterno o accesso ad esso
- Fogli e penne

**QUARTO OBIETTIVO** 25 minuti

**Introduzione ed esecuzione:**

Si propone un percorso guidato da svolgere individualmente sul contatto immaginato.

*"In questa fase, affronteremo l'esercizio di contatto immaginato con Sami, il nuovo compagno di classe. Immaginiamo una situazione in cui interagiamo con lui."*

Gli studenti completano il questionario sul contatto immaginato con Sami.

**Condivisione finale**

Al termine dell'esercizio, alcuni studenti saranno stimolati a condividere le loro esperienze con il resto della classe. Si terrà una discussione sulle strategie emerse

per favorire l'inclusione di Sami durante i momenti di gioco.

**Tecniche e metodologie utilizzate**

- Simulazione di situazione

**Materiali**

- Spazio esterno o accesso ad esso
- Fogli e penne
- Scheda Contatto Immaginato

**TERZA FASE**

**VERIFICA DEL RAGGIUNGIMENTO DELL'OBIETTIVO** 15 minuti

Viene consegnata agli alunni una prova criteriale (vedi allegato) numerata allo scopo di verificare se il criterio di apprendimento è raggiunto (se è finito il tempo si può dare come compito da svolgere nella pausa).

**ESERCIZI PER CASA**

Gli studenti sono invitati a rappresentare graficamente la scena di contatto immaginato.

## Allegato 2 - Esempio Uda Green Dialogues

<b>TRACCIANDO STORIE</b> Questa Unità Didattica si concentra sull'esplorazione dei protagonisti della migrazione attraverso una serie di incontri interattivi che coinvolgono attività di lettura, scrittura e creatività artistica. Gli studenti hanno l'opportunità di immergersi nelle storie illustrate e di approfondire la comprensione dei personaggi che affrontano la migrazione.
<b>Focus</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Esplorare le storie e le esperienze dei protagonisti della migrazione attraverso attività interattive.</li><li>- Approfondire la comprensione dei personaggi migranti e delle sfide che affrontano.</li><li>- Stimolare la rielaborazione metacognitiva delle esperienze di lettura e delle discussioni sul tema della migrazione.</li><li>- Favorire lo sviluppo della creatività attraverso attività artistiche e di scrittura che consentano agli studenti di esprimere in modo originale le loro idee e emozioni riguardo alla migrazione.</li></ul>
<b>OBIETTIVO DELL'UNITÀ DIDATTICA</b>
<b>Condizioni</b> Data la consegna "Scegli uno dei personaggi dell'albo illustrato 'Migranti' di Issa Watanabe e scrivi la sua storia".
<b>Prestazioni</b> L'alunno scrive realizza una composizione scritta che parli di un individuo che proviene da una storia migrante o la sta vivendo.
<b>Criteri di padronanza</b> L'obiettivo si considera raggiunto se fornisce almeno tre dei riferimenti legati alla migrazione di cui abbiamo discusso in classe (provenienza, destinazione, cause del viaggio, difficoltà, speranze).
<b>PRIMA FASE</b>
<b>PUBBLICIZZAZIONE DELL'OBIETTIVO</b> 5 minuti L'insegnante spiega brevemente l'obiettivo che si propone di raggiungere con questa serie di incontri: <i>"Ora entreremo nel cuore del nostro percorso, dove esploreremo i protagonisti di questa migrazione attraverso attività di lettura, scrittura e creatività. Sarà un viaggio emozionante e coinvolgente, dove ci immergeremo nei mondi delle storie illustrate e daremo forma alla nostra espressione artistica. Sono sicuro che insieme faremo scoperte straordinarie e porteremo avanti una riflessione profonda sul tema della migrazione."</i>
<b>SECONDA FASE</b>
<b>PRIMO OBIETTIVO</b> 25 min <b>Istruzioni ed esecuzione</b> Durante l'ora con l'insegnante di inglese, in coppia, i bambini pensano a una parola legata al mare in lingua inglese e la scrivono su un foglio di carta. I fogli vengono raccolti dall'insegnante. A turno, un bambino pesca un foglio e

disegna ciò che è stato scritto sulla lavagna. Il turno passa poi a chi indovina la parola. Le immagini vengono disegnate sul cartellone in corrispondenza della sezione "Migrants- Before"

#### **Discussione e sintesi**

Dopo aver completato l'attività di disegno, discutete insieme alle vostre coppie su come vedete voi il mare, quali emozioni vi suscita e quali pensieri vi vengono in mente quando pensate al mare.

L'insegnante poi chiede:

*"Chi pensa alla felicità quando dico "mare"? Chi pensa a pericolo? Chi pensa a nostalgia? Chi pensa a divertimento?..."*

#### **Tecniche e metodologie utilizzate**

- Attività di brainstorming visuale
- Laboratorio artistico con tecnica del disegno e della pittura
- Discussione guidata
- Metodo Kagan Facilities per la discussione in gruppo
- Utilizzo del metodo di insegnamento interdisciplinare

#### **Materiali**

- Cartellone
- Pennarelli e matite colorate
- Lavagna e gessetti
- Albo illustrato "Migrants" di Issa Watanabe

### **SECONDO OBIETTIVO 30 minuti**

#### **Istruzioni ed esecuzione**

Si presenta alla classe seduta al proprio posto il silent book "Migrants" di Issa Watanabe.

L'insegnante sfoglia le pagine per guidare la lettura. Successivamente viene mostrato anche un video del libro per permettere una visione migliore.

Dopo la presentazione, si chiede agli studenti di riflettere individualmente sul viaggio raccontato nel libro e sui suoi personaggi.

Gli studenti condividono le loro parole con il resto della classe.

#### **Lettura e discussione collettiva**

Si avvia una discussione guidata con la classe sul tema del libro.

Si pongono domande come:

- Se dovessi usare una sola parola per descrivere questo viaggio, quale sarebbe?
- Com'è il mare? È simile a quello che vedete di solito?
- Come vengono presentati i personaggi?
- C'è un personaggio che non è un animale? Chi è?
- Come termina il libro?
- Cosa simboleggia l'albero?

Le risposte vengono registrate dall'insegnante.

#### **Tecniche e metodologie utilizzate**

- Discussione guidata
- Lettura ad alta voce
- Riflessione individuale e collettiva
- Brainstorming

#### **Materiali**

- Silent book "Migrants" di Issa Watanabe
- Lavagna e gessetti
- Fogli di carta per appunti
- Registratore



- Computer e LIM

### **TERZO OBIETTIVO** 1 ora

#### **Istruzioni ed esecuzione**

Dopo la discussione sul libro "Migrants", la classe si trasferisce se possibile nel laboratorio artistico.

Si spiega agli studenti che realizzeranno un'opera d'arte utilizzando la tecnica del graffiti per rappresentare il loro simbolo di speranza e la transizione dal "nero" della paura (come all'inizio del libro) al "colorato" dell'albero (come nell'ultima illustrazione).

*"Oggi, utilizzeremo la tecnica del graffiti per esprimere ciò che abbiamo imparato dal libro 'Migrants'. Voglio che ognuno di voi pensi a un simbolo che rappresenti la speranza per voi. Questo simbolo potrebbe essere qualcosa che vi dà forza nei momenti difficili. Nel libro, abbiamo visto come i personaggi affrontano le loro paure e trovano speranza. Voglio che i vostri disegni riflettano questa transizione: dal 'nero' della paura al 'colorato' dell'albero, che simboleggia la rinascita e la speranza per il futuro. Le vostre opere d'arte saranno appese nell'area comune della scuola, dove potranno ispirare gli altri studenti. Durante il pranzo, il responsabile del ciclo presenterà le vostre creazioni alla scuola, mostrando il vostro impegno e la vostra creatività."*

#### **Tecniche e metodologie utilizzate**

- Discussione guidata
- Lettura
- Presentazione audio-video
- Arte del Graffiti - Tecnica di riproduzione artistica
- Lezione supplementare

#### **Materiali**

- Materiali artistici vari (spray, colori, pennelli, ecc.)
- Fogli di carta o pannelli di tela per disegnare

*Nota: Questo approccio multimodale ed inclusivo mira a soddisfare le diverse esigenze e stili di apprendimento degli studenti, consentendo loro di partecipare attivamente e di esprimere le proprie idee e emozioni in modi diversi.*

### **TERZA FASE**

#### **VERIFICA DEL RAGGIUNGIMENTO DELL'OBIETTIVO** 1 ora

I bambini sono invitati a selezionare un personaggio dal libro "Migrants" e a narrare la loro personale storia. Questa attività serve a valutare in corso d'opera quanto gli studenti hanno compreso e assimilato i concetti trattati durante l'unità didattica.

#### **ESERCIZI PER CASA**

Leggere durante le settimane di assenza la storia "My Beautiful Birds" per comparare le narrazioni.

### Allegato 3 - Elenco libri esaminati

1. Agee, J. (2019). *Il muro in mezzo al libro*. Milano: Il Castoro.
2. Al-Qasimi, Z. (2022). *Where Butterflies Fill The Sky: A Story Of Immigration, Family, And Finding Home*. Bloomsbury Children's Books.
3. Alabed, B., & Riaz, N. (2021). *My Name Is Bana*. Salaam Reads.
4. Ballerini, A., & Terranera, L. (2017). *Fifa nera-Fifa blu*. Donzelli.
5. Bassano di Tuffillo, S. (2007). *Burka! 24 tavole a fumetti*. Donzelli.
6. Buitrago, J., & Yockteng, R. (2016). *Dos conejos blancos*. Groundwood Books.
7. Caraballo, S., & Torrecilla, P. (2008). *Estrellita en la ciudad grande / Estrellita in the Big City*. Arte Público Press.
8. Chiesa Mateos, M. (2010). *Migrando*. Orecchio Acerbo.
9. Del Rizzo, S. (2017). *My Beautiful Birds*. Pajama Press.
10. Feelings, T. (1995). *The middle passage*. New York: Dial Books.
11. Ferrada, M. J., & Peynas, A. (2019). *Una nave di nome Mexique*. Clichy.
12. Fontanel, B. (2018). *Massamba le marchand de tours Eiffel*. Gallimard Jeunesse.
13. Fontenaille, E., & Thommen, S. (2018). *L'extraordinaire voyage du chat de Mossoul raconté par lui-meme*. Gallimard Jeunesse.
14. Formica, P. (2015). *Orizzonti*. Carthusia.
15. Fox, M., & Oxenbury, H. (2008). *Ten little fingers and ten little toes*. New York: Harcourt.
16. Gundersheimer, B., & Almada Rivero, M. (2019). *Señorita Mariposa*. Nancy Paulsen Books.
17. Greder, A. (2017). *Mediterraneo*. Orecchio Acerbo.
18. Greenfield, E., & Gilchris, J. S. (2011). *The Great Migration*. Harpercollins Childrens Books.
19. Kyuchukov, H., & Eitzen, A. (2004). *My name was Hussein*. Boyds Mills.
20. Lorenzoni, C., & Domeniconi, P. (2016). *Amali e l'albero*. Giralangolo.
21. Markel, M., & Kim, B. Y. (2008). *The shark that taught me English*. Lectura Books.
22. Massey, E., & Thorhauge, M. (2009). *The Dreaming Tree*. The O'Brien Press.
23. Milner, K. (2018). *Il mio nome non è Rifugiato*. Les Mots Libres Edizioni.
24. Minhós Martins, I., & Carvalho, B. (2015). *Di qui non si passa!*. Milano: Topipittori.

25. Moore, J., & So, M. (2013). *My Mom Is A Foreigner, But Not To Me*. Chronicle Books Llc.
26. Morley, B., & Pearce, C. (2009). *The Silence seeker*. Tamarind Books.
27. Partridge, E. (2001). *Oranges On Golden Mountain*.
28. Pearson, D., & Jain, S. (2020). *My Words Flew Away Like Birds*. Kids Can Press.
29. Roberts, C., & Kai, H. (2018). *I rifugiati e i migranti*. EDT-Giralangolo.
30. Serres, A. (2012). *I Have the Right to be a Child*. Groundwood.
31. Swope, S., & Riddle, S. (2004). *Gotta Go! Gotta Go!*. Square Fish.
32. Spier, P. (1980). *People*. New York: Doubleday Books for Young Readers.
33. Stewart, S., & Small, D. (2012). *The quiet place*. Farrar Straus & Giroux.
34. Tan, S. (2007). *The Arrival*. New York: Scholastic.
35. Watanabe, I. (2019). *Migrants*. Barcellona: Libros del Zorro Rojo.
36. Williams, G. (2021). *Drawn Across Borders: True Stories Of Human Migration*. Candlewick Studio.
37. Wong, J. S., & Chodos-Irvine, M. (2009). *Apple pie 4th of July*. Perfection Learning.
38. Woodson, J., & Lewis, E. B. (2004). *Coming on home soon*. Putnam/Penguin Young Readers Group.
39. Woodson, J., & Lewis, E. B. (2012). *Each Kindness*. Penguin Young Readers Group.
40. Woodson, J., & López, R. (2018). *The day you begin*. Nancy Paulsen Books.
41. Sanna, F. (2016). *Il viaggio*. Milano: Emme Edizioni.
42. Zanotti, C., & Guicciardini, D. (2013). *Fu'ad e Jamila*. Lapis.

## **Allegato 4 - QUESTIONARIO PRONTI PARTENZA VIA**

### **PRONTI, PARTENZA...VIA!**

**1. Think about the books you read or would like to read, which stories do you like?**

---

---

**2. Imagine you are in a bookstore or library, think about what you usually do to choose a book to buy or read? What do you watch or read to decide?**

- I look at the cover
- I read the title
- I flip through the pages
- I look at the pictures
- I read the story
- I see if I like the colors
- I look at who the characters are
- I look at landscapes
- I read the back cover
- I look who the author is
- I look who the illustrator is
- I look who the editor is
- .....

**3. Do you talk about books with your friends?**

---

**4. What does dialogue mean to you?**

---

---

5. What is the United Nations Agenda 2030? Do you know any goals of the 2030 Agenda? Write it or draw it

---

---

## Allegato 5 - GREEN DIALOGUES FINALE



What do you think when you see this logo? Where can we find it?



Why are people drawn as birds?



Choose your favorite images and describe them.

---

---

How can you promote the inclusion and integration of foreigners and immigrants in your life?

---

---

## **Allegato 6 - Contatto Immaginato**

### **CONTATTO IMMAGINATO**

**Pubblicizzazione dell'obiettivo:** “Vorrei presentarvi un bambino, Sami, che potrebbe essere inserito nella vostra classe l'anno prossimo. Sami viene dalla Siria, è migrato a Barcellona questo anno.”

#### **Guida all'apprendimento**

**Istruzioni:** Come vi ho detto, Sami è un bambino immigrato della vostra età che potrebbe essere inserito nella vostra classe... vediamo insieme cosa vuol dire ‘immigrato’.

#### **STEP 1: DEFINIRE LA MIGRAZIONE**

“Migración, Inmigración Y Emigración, Explicación Para Niños.”

<https://www.youtube.com/watch?v=FF8uOiDOhA8>

#### **Dopo aver dato la definizione di “migrazione”:**

“Bene, questo video ci ha spiegato che un emigrato è qualcuno che abbandona il suo Paese di origine per cercare una qualità di vita migliore. Per esempio, Sami ha dovuto lasciare il suo Paese perché non era sicuro e i suoi genitori volevano che frequentasse una scuola come la vostra.

Discussione e ripetizione: “Bene bambini, ora provate ad immaginare di dover spiegare a qualcuno cosa vuol dire “migrazione”. Come possiamo definirla? Pensate ad una definizione con i vostri compagni di banco”.

#### **Sottolineare i punti di forza e le limitazioni:**

“Sami inizierà la scuola come voi a settembre, però è arrivato due settimane fa in Spagna. Non conosce la vostra lingua, non conosce la città, non conosce altri bambini.”.

#### **Discussione e ripetizione:**

“Bene bambini, in quali situazioni Sami potrebbe avere difficoltà? Alzate la mano per parlare e io scrivo le vostre idee alla lavagna. Molto bene... invece quali potrebbero essere i suoi punti di forza? Cosa sa fare?”.

#### **STEP 2: FAVORIRE L'INCLUSIONE**

“A cercarla sul dizionario, la parola inclusione indica letteralmente l’atto di includere, cioè di inserire, un elemento in un gruppo.

In ambito sociale, essere inclusi significa soprattutto sentirsi accolti: appartenere a un gruppo di persone, a una società, godere pienamente di tutti i diritti e le opportunità che questa appartenenza comporta. L’inclusione, dunque, è radicalmente diversa sia dall’assimilazione sia dall’integrazione.

Per essere inclusi nel gruppo non deve essere necessario adeguarsi, modificare le proprie caratteristiche personali per essere uguali agli altri.

Per dirla con le parole del filosofo Jürgen Habermas: *‘Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell’altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere’*”.

(L’inclusione dell’altro, 2013)

**Discussione e partecipazione:** “Bene bambini, cosa potremmo fare per favorire l’inclusione di Sami a settembre?”.

### **STEP 3: PENSARE AD UN ESERCIZIO**

“Allora bambini come abbiamo visto insieme Sami è un bambino... I genitori hanno detto che non vede l’ora di iniziare la scuola per conoscervi ma che è un po’ timido, dunque ha paura che la sua timidezza e le limitazioni possano ostacolarli l’inserimento nella vostra classe. Adesso pensate di iniziare la scuola a settembre. Siete in giardino a giocare durante l’intervallo. L’insegnante ti chiede di stare con Sami per mostrargli il giardino e giocare insieme”.

### **STEP 4: IL CONTATTO IMMAGINATO**

“Adesso tieni gli occhi chiusi per due minuti e immagina questa situazione come se fosse un film. Pensa bene a come parli con Sami, a come ti metti d’accordo per trovare un gioco da fare, cosa fai insieme a lui per passare il tempo”.

Adesso che hai pensato a questa situazione, scrivi quello che hai immaginato”.

1. Cosa vi siete detti tu e Sami?
2. Come vi siete accordati per scegliere cosa fare?
3. Cosa avete fatto insieme?
4. Qual è stato il momento più bello che hai condiviso con Sami?

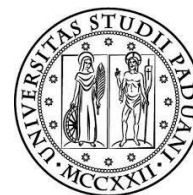
Al termine dell’esercizio, si stimolano i bambini a leggere quanto riportato, rinforzando gli aspetti positivi. Si scrivono poi alla lavagna gli aiuti e le strategie emerse.



## Allegato 7 - Rubrica Valutativa

Rubrica Valutativa				
Dimensioni	Educazione Sostenibile		Comunicazione Efficace e Critica	Inclusione e Partecipazione Attiva
<b>Criteri</b>	Comprendere i concetti chiave legati alla sostenibilità sociale	Conoscenza dei fenomeni migratori nell'educazione sostenibile	Comunicare in modo chiaro, efficace e critico	Partecipare attivamente ai progetti di cittadinanza attiva, promuovendo l'inclusione e comprendendo i valori della diversità
<b>Indicatori</b>	Incorpora in modo avanzato e chiaro gli obiettivi dell'Agenda 2030 nel compito.	Definisce il fenomeno migratorio e ne analizza le cause, gli effetti e le implicazioni sulla sostenibilità sociale ed ambientale.	Esprime il suo pensiero adottando un approccio critico e completo.	Propone azioni concrete per favorire l'inclusione sociale.
Avanzato	Riesce a spiegare in modo approfondito i concetti chiave, collegandoli a situazioni reali e analizzando criticamente.	Dimostra una conoscenza approfondita dei fenomeni migratori e del loro impatto sull'educazione sostenibile, collegando in modo critico e significativo la questione migratoria con i concetti di sostenibilità sociale, economica ed ambientale.	Esprime il suo pensiero adottando un approccio critico e completo. Comunica in modo strutturato e persuasivo, dimostrando una profonda comprensione e analisi critica.	Partecipa attivamente e in modo proattivo ai progetti di cittadinanza attiva, promuovendo l'inclusione di tutti i partecipanti, compresi coloro con esperienze migratorie, e dimostrando una profonda comprensione e rispetto per i valori della diversità.
Intermedio	Comprende i concetti di base e li collega a situazioni reali, dimostrando una buona comprensione.	Dimostra una conoscenza di base dei fenomeni migratori e del loro impatto sull'educazione sostenibile, ma con qualche lacuna nell'analisi critica e nell'integrazione dei concetti.	Comunica in modo efficace, con chiarezza e criticismo, ma con margini di miglioramento.	Partecipa attivamente ai progetti di cittadinanza attiva, dimostrando comprensione dei valori della diversità, ma senza necessariamente promuovere attivamente

				l'inclusione degli altri partecipanti.
Base	Mostra una comprensione solida dei concetti chiave ma con alcune lacune.	Mostra una comprensione limitata dei fenomeni migratori nell'ambito dell'educazione sostenibile, con una conoscenza superficiale delle questioni legate alla migrazione e alla sostenibilità.	Comunica in modo di base, con qualche difficoltà nella chiarezza e nell'elaborazione critica.	Partecipa in modo limitato ai progetti di cittadinanza attiva e mostra una comprensione di base dei valori della diversità, senza necessariamente promuovere l'inclusione attiva degli altri.
In Via di Prima Acquisizione	Mostra una comprensione dei concetti chiave solo se guidato dall'insegnante.	Ha una comprensione molto limitata dei fenomeni migratori nell'educazione sostenibile e ha bisogno di un sostegno significativo per comprendere il legame tra migrazione e sostenibilità.	La comunicazione è limitata e non sempre critica.	Partecipa ai progetti di cittadinanza attiva solo se sollecitato dall'insegnante, con una comprensione limitata dei valori della diversità e senza contribuire attivamente all'inclusione degli altri partecipanti.



---

INTER-UNIVERSITY MASTER DEGREE IN SCIENCE FOR PRIMARY EDUCATION

Internship annual report of the 5th year  
of the Study Course in Primary Education Sciences

# From dialogue to sustainability

A Formative Journey in Barcelona towards Educational Sustainability



Coordinator tutor: Giuliana De Vecchi  
Antonella Cipriano

Organizer tutor: Alessandra Cavallo

Responsible professor: Marnie Campagnaro  
Lea Ferrari

Student: Polato Alice  
Student number: 1196669

Academic year: 2022/2023

Polato Alice  
Matriculation n. 1196669  
Via Badia, 89 Camisano Vicentino (VI)  
+393403164186  
[alice.polato.2@studenti.unipd.it](mailto:alice.polato.2@studenti.unipd.it)

Garbì Pere Vergès School  
Carrer de Sant Mateu, 34,08950  
Esplugues de Llobregat, Barcelona  
+34933710504  
School Principal: Anna Carranza  
Internship Tutor: Alberto Gomèz Moreno  
[agomezm@escolesgarbi.cat](mailto:agomezm@escolesgarbi.cat)

## Contents

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>1. An Unusual Destination: The context .....</b>	<b>6</b>
1.1. Presentation of the usual course of the traineeship in Barcelona.....	6
1.2. The Catalan school system.....	7
1.3. My school .....	8
1.4. My class.....	10
<i>School's Perspective .....</i>	<i>10</i>
<i>Children's Perspective .....</i>	<i>11</i>
<i>Teachers' Perspective .....</i>	<i>12</i>
<b>2. The Compass: The Internship Focus .....</b>	<b>13</b>
2.1. Evaluation.....	14
2.2. Inclusion.....	15
2.3. Connection with local environment .....	15
<b>3. The Map: The Internship Path .....</b>	<b>17</b>
3.1. Tools and methods implemented for observation, documentation and reflection .....	17
3.2. Theoretical and regulatory references used to implement the intervention .....	19
<b>4. The Journey: The Didactic Intervention .....</b>	<b>22</b>
4.1. Motivation in relation to the choice.....	22
<i>The Green Dialogues Project .....</i>	<i>22</i>
<i>The Choice of Picture Books .....</i>	<i>23</i>
<i>The Birth of a Vision .....</i>	<i>23</i>
4.2. Planning and intervention.....	24
4.3. Table of Teaching Interventions.....	24
4.4. What Methodologies and Technologies.....	33
<i>Promoting Inclusion Through Multimodal Approaches .....</i>	<i>34</i>
<i>Interdisciplinary Approach in Education .....</i>	<i>34</i>
<i>Assessment Strategies for Comprehensive and Inclusive Learning .....</i>	<i>36</i>
<i>Authentic Tasks for Real-World Learning .....</i>	<i>37</i>
4.5. Outcomes of the Intervention .....	39
<i>Feedback from Mentors.....</i>	<i>39</i>
<i>Results Achieved.....</i>	<i>40</i>
<i>Addressing Challenges.....</i>	<i>41</i>
<b>5. A Return Ticket: Final Reflections.....</b>	<b>41</b>
5.1. Contribution of the internship to my personal development .....	43

5.2. Contribution of the internship to my professional development .....	44
<b>Bibliography and Sitography</b> .....	<b>48</b>
<b>School documentation</b> .....	<b>49</b>
<b>Attachements</b> .....	<b>50</b>
Attachment 1 - Observation and reflection tool on science teaching .....	50
Attachment 2- Seminari reflexiu .....	57
Attachment 3- Tutories .....	58
Attachment 4 – Extra Journal.....	62
Attachment 5 - Authentic Tasks, examples .....	64

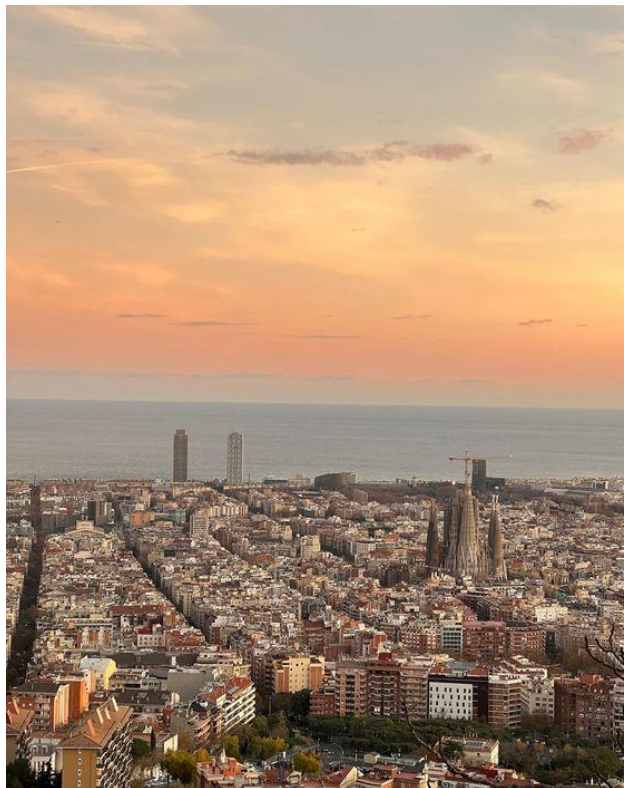
## Introduction

The Green Dialogues project stems from a well-established collaboration among the Western Norway University of Applied Sciences (Norway), the University of Padova (Italy), and the Universitat Internacional de Catalunya (Spain). In my case, I was actively involved in this initiative from January to June 2023 as part of the international mobility program hosted by the Universitat Internacional de Catalunya.

Aligned with the UNESCO's "Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives" (2017) and national curricula, these three partner universities are set to develop innovative exchange programs (equivalent to 30 ECTS credits) to encourage and enhance students' competencies in sustainable development and ecopedagogy within children's literature.

This project thus represents a valuable opportunity to assemble a community of scholars, teachers, and teacher trainees with a global perspective. It adds a dimension "beyond borders" to our existing knowledge, which isn't always easy to translate, import, and convey to those in the field as a distinct advantage.

Thanks to this project, my five-year internship journey in Primary Education Sciences has been like a stroll through the enchanting streets of Barcelona, a city that has become the stage for my challenges, discoveries, and personal development.



*1 Panoramic view of Barcelona from the bunkers of the Spanish Civil War*

Just as I gazed beyond the horizon from Parc Güell, contemplating the future of education and new pedagogical perspectives, I delved into the Barrio Gótico, immersed in the rich past of educational traditions I had the honor of experiencing and learning from.

Gaudí's modernist architecture, with its boldness and originality, inspired my desire for change in teaching methods, propelling me to seek innovative approaches to engage students.

And then there's the Sagrada Família, at the heart of it all, much like certain theories and bibliographies that have played a central role in my educational journey. These landmarks symbolize my path of growth, my commitment to overcoming challenges, my ability to adapt to new contexts, and my constant aspiration to learn from the past to build a brighter future in the realm of primary education.

In this report, I will take you through the streets of this remarkable city and share how these places have shaped my internship journey and my growth as a future primary school teacher.

## **1. An Unusual Destination: The context**

### **1.1. Presentation of the usual course of the traineeship in Barcelona**

At the Universitat Internacional de Catalunya (UIC), where I pursued my university studies, there exists a profound interconnection between the academic teaching experience and the internship experience, mirroring the principles observed in Italy. Similar to Italian practices, traineeships are organized into groups called "Tutories." In these seminars, a coordinator meets with students to facilitate discussions, provide feedback and reflect on their internship experiences. Typically, students share anecdotes from their time in the field and engage in collaborative reflection, a process similar to case analysis conducted during internships in Italy. I presented an example of this schedule in the 'Attachment' section at the title 'Attachment 3'.

Notably, there is a distinctive feature in the structure of traineeships in Barcelona. Instead of having a continuous block of internship hours, direct internships are divided into three distinct weeks. In my case, these weeks were as follows: the first week took place from the 6th to the 10th of March, the second week occurred at the end of March, from the 27th to the 31st, and the third week was in late April, from the 24th to the 28th. This structure allows for focused immersion in the internship experience followed by a return to the classroom for reflection and discussion.

Furthermore, during my traineeship, I had two academic subjects that were closely related to the internship experience: "Teaching and Learning the Experimental Sciences 2" with Professor Andreu Gutiérrez and "Learning Languages and Literacy 2" with Professor Maria Carme Balaguer. These



courses bridged theory and practice by aligning theoretical content with teaching experiences, a connection that was further emphasized during post-internship seminars.

Regarding the documentation of my internship experiences, the approach differed between the two professors. Professor Andreu Gutiérrez encouraged free data collection, collaborating with students to create questions related to their internship experiences. Towards the end of the internship, a structured file was provided, containing observations made during the preceding weeks. I presented an example of this schedule in the 'Attachment' section at the title 'Attachment 1'. On the other hand, Professor Maria Carme Balaguer introduced a more structured data collection process from the outset. She provided a table for documenting anecdotes related to literacy. I presented an example of this schedule in the 'Attachment' section at the title 'Attachment 2'. I found this method particularly significant in helping me transform difficulties into positive challenges by encouraging a structured approach to data collection, which allowed me to gain valuable insights and effectively address the challenges encountered during my internship. For example, language, different school system or new methodologies.

These documentation methods served me during my internship as essential tools for extracting valuable insights and connecting theoretical content with the reality of classroom. In a dedicated chapter, I provide a detailed illustration of these tools, their usage, and their purposes.

## **1.2. The Catalan school system**

Before presenting the details of my internship experience in the Catalonian education system, it is essential to establish a foundational understanding of the system itself. Catalonia, a region in northeastern Spain, has a distinctive and autonomous educational framework within the broader Spanish context. This autonomous status grants Catalonia the authority to shape its educational policies, curriculum and language practices.

The Catalonian education system operates within the framework of national and European guidelines, while maintaining its regional autonomy. It adheres to the Spanish education law, commonly referred to as LOE (Organic Law of Education), which was enacted in 2006, and subsequently, the LOMCE (Organic Law for the Improvement of Educational Quality), introduced in 2013, which brought about several educational reforms. Furthermore, Catalonia is known for its strong commitment to European educational initiatives, ensuring alignment with broader European standards and benchmarks.

In contrast, the Italian education system is governed by its national guidelines, with a more centralized approach to curriculum and educational policies. The Italian education system has undergone its own series of reforms, most notably the "Buona Scuola" (Good School) reform, which was implemented in 2015 and aimed at improving school performance and teacher quality. While both systems share a

commitment to providing quality education, the Catalan system's regional autonomy allows for greater flexibility in curriculum design and linguistic policies compared to the more centralized Italian system.

Within Catalonia's education landscape, a notable feature is the presence of "scuola concertada" or semi-private schools. These institutions receive public funding but maintain a level of autonomy in terms of their curriculum and management. This unique blend of public and private elements enriches the Catalan education system, offering different choices for parents and students alike.

Additionally, Catalonia hosts a vibrant array of public and private schools. Public schools, funded and managed by the government, are open to all students and adhere to the region's bilingual education policy, offering instruction in both Catalan and Spanish. Private schools, on the other hand, may follow their own curriculum and language policies, catering to specific educational philosophies and linguistic preferences.

Understanding the Catalan education system's historical roots, legal framework and the dynamic interplay between public, semi-private and private schools is paramount in comprehending the multifaceted dynamics that shape primary education in this culturally rich region. In this section, we embark on a journey to elucidate the fundamental aspects of the school where I did my internship, laying the groundwork for a comprehensive exploration of my experiences within this unique educational context.

### **1.3. My school**

The school where I did my internship is Garbí Pere Vergués School, located in the heart of Esplugues de Llobregat, Barcelona. It is a distinguished "concertada" educational institution that receives funding from both the government and the families of its students. This financial support allows the school to offer a comprehensive educational program spanning from pre-school to secondary education, ensuring accessibility to a diverse student population. It occupies a building inaugurated in 1965, designed by Oriol Bohigas and Josep Maria Martorell.



*/ Garbí Pere Vergués entrance*

The school's commitment to holistic education is evident through its organizational structure and well-rounded curriculum. From Monday to Thursday, the school day lasts from 8.30 AM to 4.30 PM, while on Fridays, it finishes at 3.30 PM. During this time, students stay on campus under continuous teacher supervision, benefiting from specialized educators in various subjects, including English, Art, Music, Theatre and Dance, Science, Social Life, Physical Education and even Swimming. Each lesson spans an hour, with students enjoying three breaks throughout the day, fostering both academic and social development.

The school count on impressive facilities, including sports fields for soccer and basketball, a playground, a wooded area for outdoor exploration and a cafeteria that encourages communal dining and social interaction among students. Additionally, the presence of a swimming pool enriches the physical education curriculum and promotes aquatic learning experiences, enhancing the students' overall educational journey.

Within the school, you'll find a well-equipped library, which not only share a love for reading but also promotes independent research. Dedicated art and science laboratories offer students hands-on experiences, allowing them to explore their creativity and engage in practical experiments that deepen their understanding of scientific concepts.

The school's main hall serves as a focal point for the shared life of the school community. Here, students, teachers, and staff come together for assemblies, performances, and collaborative activities.

If you were to open the school's website, the welcoming message would say: *'At Garbí Pere Vergés Schools, we educate the men and women of tomorrow as citizens capable of transforming the society in which we live into a fair, supportive, and sustainable environment'*. This quote embodies the school's educational philosophy, which places a strong emphasis on promoting well-rounded individuals equipped with critical thinking skills, creativity and a sense of responsibility. The school's mission is clear: to provide a supportive and inclusive environment where every student can thrive academically and personally.

Furthermore, the School is dedicated to inclusivity, demonstrating a genuine commitment to supporting students with different needs. The presence of specialized special education teachers underscores the school's commitment in this regard, even though their role is valued and directed towards open inclusion for any type of need, breaking down discriminatory and 'exclusive' barriers that go against the true sense of inclusion. Furthermore, inside the school there is a Department of Psychopedagogical Guidance (Dop), which serves as a valuable resource for students, providing guidance and support.

Effective communication is a priority within the school community, with regular parent-teacher meetings, informative newsletters and the use of online platforms to facilitate transparent and timely sharing of information. These meetings are organized based on the need, following prior telephone or electronic communication. This commitment to communication fosters a collaborative approach to education and actively involves all stakeholders in monitoring and supporting the students' progress.

In conclusion, the Garbí Pere Vergués School in Esplugues de Llobregat, Barcelona, stands as a shining example of an inclusive, innovative and holistic educational institution. Its commitment to fostering academic excellence, promoting a well-rounded education and providing a supportive and inclusive environment has left an indelible mark on my internship experience in Primary Education Sciences. This rich blend of educational resources, inclusive practices and robust communication channels underscores the school's dedication to creating a learning environment where every student thrives and reaches their full potential. It's a place where the values of collaboration, transparency and a deep commitment to holistic education come together to shape the future of the students it serves. In any case, I address this topic in a dedicated chapter.

#### **1.4. My class**

The class where I completed my internship is a third-grade class known as "Mestral," consisting of 25 students. The class community is characterized by its diversity, including children with disability and specific educational needs, among which, a dyslexic girl and three children with behavioural disorders. "Furthermore, the teacher was aware of each individual's personal situation and would inform me about the children's backgrounds if any atypical behaviours appeared. Students come from diverse social backgrounds, including second-generation children and there is even a girl who transferred from the USA to the school last year.

#### **School's Perspective**

One unique aspect of the Garbí Pere Vergués School is its emphasis on interdisciplinary programs and vertical curricula. This approach emphasizes the connections between different areas of study and how they can be applied in real life. Additionally, as we can see in the following attached timetable, the school's schedule includes subjects that may differ from the usual curriculum, such as dance, theatre, swimming, and social life. Designated times for outdoor activities in the garden, where sustainable tasks are carried out, further enrich the students' educational experience.

	PROJECTE INTEGRAT	MATEMÀTIQUES	T.E. LLENGÜES	MATEMÀTIQUES	PLÀSTICA
8:30 – 10:00	PROJECTE INTEGRAT	MATEMÀTIQUES	T.E. LLENGÜES	MATEMÀTIQUES	PLÀSTICA
10:00 – 10:30	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ
10:30 – 11:30	T.E. LLENGÜES	NACIÓ	ANGLÈS	T.E. LLENGÜES	VIDA SOCIAL
11:30 – 12:30	MENJADOR	MENJADOR	MENJADOR	MENJADOR	MENJADOR
12:30 – 13:30	MÚSICA	DANSA I TEATRE	BIBLIOTECA	MÚSICA	ANGLÈS
13:30 – 14:30	ANGLÈS	VIDA SOCIAL PROJECTE INTEGRAT	EDUCACIÓ FÍSICA	ANGLÈS	MATEMÀTIQUES
14:30 – 15:00	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ	JARDÍ
15:00 – 15:30		VIDA SOCIAL			VIDA SOCIAL
15:30 – 16:30	EDUCACIÓ FÍSICA	PROJECTE INTEGRAT	MEDI/ESCACS	T.E. LLENGÜES	

## 2 Mestral Timetable

Lunchtime is considered a social moment, and rules are established to promote a sense of community and sharing. This approach aligns with the integrated educational approach, which is the foundational methodology of the school.

### Children's Perspective

An additional element that I find significant to highlight is the arrival at the school because it is synonymous with autonomy as children await the start of the school day in their respective classrooms without direct supervision. During this waiting time, they are free to engage in activities of their choice, such as reading borrowed books from the library, completing assigned tasks, or fulfilling class responsibilities. Additionally, one hour per week is dedicated to library activities, further fostering their autonomy and love for literature.



## 3 Children during arrival

The students are divided into groups by colours, a categorization that spans from early childhood to the end of primary school. Each child has a specific role that rotates, and at the end of the week, an assembly is held to evaluate their classmates. The colour group with the most points throughout the school forms the governing council for the following month. In addition to this unique feature, the school promotes a sense of belonging and community through a colour-group system. It's not just a

narrow class group but an alliance among classes, ranks, and grades. Each student belongs to one of three color groups, a broader sense of belonging that extends beyond individual classrooms and fosters a strong community spirit (Sergiovanni, 2000).

### **Teachers' Perspective**

The teaching team, led by the reference teacher, Alberto Moreno, collaborates closely with English, art, and physical education teachers. This collaborative approach reflects the importance of teacher autonomy and the relationship among educators in promoting effective teaching and learning. According to Hargreaves and Goodson (2006), professional autonomy among teachers has been associated with their job satisfaction, dedication to teaching, and their perception of personal efficacy. This highlights the significance of empowering teachers to make decisions and take ownership of their instructional practices. By integrating these perspectives, the teaching team shows a commitment to teacher autonomy and collaborative practices, fostering a professional learning community that ultimately enhances the educational experience for both teachers and students.

For example, quite frequently, lead teachers from parallel classes would participate in their colleagues' lessons on the same subject, either through co-teaching or by providing support for personalized instruction. This also occurred among teachers in the same class, who privately coordinated and made themselves available.

One of the standout aspects of my observation experience in the classroom is the way learning environments are meticulously organized to accommodate a wide range of teaching strategies. The learning environment within the classroom is dynamic, with islands of desks and movable chairs. The teacher changes seating arrangements every month using an app (ClassDojo 2.0) that considers students' academic levels and their friendships or conflicts. Each wall in the classroom is dedicated to a specific subject, such as English, news, or art and the students are responsible for maintaining order. This approach fosters a significant learning experience, rooted in educational theories such as Vygotsky's Zone of Proximal Development and Gardner's Multiple Intelligences. In fact, it fosters a multimodal and multisensory learning experience connected to the diverse learning styles of every child. By encouraging collaboration among both teachers and students within flexible learning environments, it not only accommodates different cognitive preferences but also creates opportunities for peer learning and social development. In these adaptable learning spaces, where teachers privately coordinate and make themselves available, students are not only exposed to various teaching methods but also benefit from a rich social context where they can learn from their peers. This not only enhances their academic growth but also cultivates important life skills such as teamwork, communication, and problem-solving, aligning with the principles of constructivist learning theories.

Furthermore, by embracing a holistic and inclusive approach, it empowers teachers to address the individual needs of students, fostering a sense of belonging and self-efficacy among learners of all abilities. This approach, goes beyond traditional one-size-fits-all instruction, acknowledging that each child's educational journey is unique and should be supported accordingly.

For instance, during science lessons, the classroom seamlessly transitions to a laboratory setting, where students engage in hands-on activities. A vivid example of this immersive learning experience is when the students dissected a chicken thigh as part of their study on the muscular-skeletal system. The detailed account of this memorable experience can be found in "Attachment 1 - Observation and Reflection Tool on Science Teaching" in the "Attachments" section.

This pedagogical choice embodies a profound shift in the traditional understanding of learning environments. It aligns with the belief that these environments should mirror the complexity of real-life scenarios, facilitating the analysis of intricate problems and the management of complex situations. These settings promote collaboration and social learning, encourage experimentation, inquiry, and the contextualization of experiences. The described pedagogical strategy can be associated with a constructivist approach to learning, centred on the active participation of students and on the learning environment as a context that reflects the complexity of real life. Teachers, also, embrace the principles of "laboratoriness," all of which are indispensable factors for nurturing competencies, fostering enduring and meaningful learning outcomes, and imparting knowledge that holds significance and value for active citizenship. As articulated in the Italian National Curriculum Guidelines (2012, p.16), these dynamic learning environments are integral in equipping students with the skills and knowledge needed to navigate an ever-evolving world.

In conclusion, the Garbí Pere Vergués School's educational approach is characterized by its emphasis on community-based learning, collaborative teaching practices, and the promotion of autonomy and self-efficacy among students. This holistic and inclusive approach, rooted in constructivist theories, fosters a rich learning experience that goes beyond traditional instruction. By aligning the perspectives of the school, children and teachers, it creates a dynamic and supportive educational environment that empowers all learners and prepares them for the complexities of the real world.

## **2. The Compass: The Internship Focus**

In this chapter, I enter into the specific focus areas that guided my internship experience. Throughout this journey, I maintained regular contact and continuity with my colleagues in Padova, Italy. These periodic discussions and exchanges were invaluable, stood as a bridge between my past experiences and the new context in Barcelona. I found that integrating insights from previous years, observations made in this new setting and the professional development requirements enriched our profiles as

educators. This chapter sheds light on how I amalgamated these inputs with my personal inclinations and preferences, creating a dynamic and evolving framework for my internship. It is a testament to the synergy of collective learning and individual growth in the realm of education.

## **2.1. Evaluation**

One of the deepest aspects of my observations in the Catalan school system was the distinct perspective on evaluation. Here, evaluation is not merely a means of assessing students' performance; it is a dynamic process deeply intertwined with the formative growth of learners. This perspective became one of the central focuses of my intervention. The Catalan educational system places a strong emphasis on assessment as a tool for learning and development. According to Catalan educational regulations, specifically, the "Decret de l'avaluació de l'aprenentatge" (Decree on the Evaluation of Learning), the latest version of which dates back to March 15, 2022, assessment is designed to be a continuous, reflective and supportive process aimed at documenting the learning journey rather than just quantifying the end results.

Furthermore, it is essential to highlight the pivotal role of feedback within this system. Feedback is not solely provided by teachers; it is a multi-dimensional exchange involving peers and educators alike. Within this context, formative assessment takes precedence, emphasizing the documentation of learning processes rather than just end products. Feedback, as the information gleaned from the evaluative process about the current state of the assessed phenomenon, serves as the compass guiding subsequent teaching and learning actions (Grion, 2019).

Within the classroom, efforts are made to transcend the traditional divide between formative and summative assessment, as all assessment processes are oriented towards the formation of meaningful competencies. Teachers in this system do not merely compile numerous assessment rubrics but meticulously track all progress, and at the conclusion of an extended period of assessment, they compile a comprehensive rubric aimed at capturing the acquisition of that specific competency. Collaboration with colleagues is integral to this process, as it provides a broader perspective on the situation and progress. In some cases, families are also involved, creating a holistic network of support for each student's educational journey. Furthermore, it is worth noting that a 360-degree evaluation is conducted monthly, where children are invited to evaluate their reference teachers through an interview with the coordinator of that age group stage and the evaluated teacher.

As I embark on this exploration of evaluation within the Catalan school system, I drew upon both the regulatory framework and the practical experiences observed in the classroom. Additionally, the insights gained from my previous internship during the fourth year, where evaluation was a primary focus, served as a point of reference for understanding the evolving landscape of assessment practices.



In the description of the design and execution of my direct internship, it is evident how this new knowledge has integrated with what was already acquired in Italy and enriched.

## **2.2. Inclusion**

My observation experience also provided valuable insights into the management of inclusion in this educational context. As I delved into this theme, I witnessed how the school prioritizes the inclusion of children with diverse educational needs during regular classroom hours. This approach aligns with UNESCO's (2009) policy guidelines on inclusion in education, which emphasize the importance of fostering an inclusive environment where every child, regardless of their abilities, can thrive within the regular classroom setting. In this context, sensitivity and acceptance among classmates are cultivated, fostering a sense of belonging and cooperation. The use of compensatory tools and facilitations further ensures that each child can access the curriculum effectively.

Additionally, the concept of inclusion extends beyond children with disabilities. It encompasses any child with varying forms of intelligence, as it enables them to attain the skills outlined in the curriculum while reinterpreting their lived experiences through a multimodal approach and diverse expressive channels.

One remarkable aspect of the inclusion strategy employed in this class is the absence of exclusive segregation. Unlike the traditional approach where children with disabilities often receive specialized instruction and are separated from their peers, here, they participate in the same lessons as their classmates. The support teacher is available to the entire class, promoting a sense of shared responsibility and autonomy among all students.

This approach aligns with the principles of Inclusive Education and Universal Design for Learning (UDL). Inclusive Education seeks to provide equitable access to education for all students, emphasizing diversity as a valuable resource within the learning environment. On the other hand, the availability of a support teacher for the entire class echoes the Universal Design for Learning (UDL) approach, which advocates for flexible teaching methods, materials, and assessments to cater to the diverse needs and preferences of learners.

## **2.3. Connection with local environment**

The fifth-year internship introduced a remarkable emphasis on connecting with the local community and the territory, employing a methodology rooted in real-world transfer. While this focus may not have been at the forefront of my initial expectations, I soon recognized its profound implications. Barcelona, a city brimming with diversity and vibrant culture, provided an ideal backdrop for this endeavour. The challenge lays in integrating these elements into the educational experience to foster authentic and lasting competencies.

The Catalan school system's commitment to building a community of learning and its profound connection with the broader community becomes evident during my observations. The observations made and the evidence reported appear to reference the educational architecture of community-based or collaborative learning, often associated with a constructivist approach to education. The educational architecture in question aims to prepare students not only for academic learning but also for applying what they have learned in everyday life and real-world contexts. This methodology is underpinned by the concept of transfer in real-life situations, where education is not confined to the classroom but seamlessly integrated into the fabric of everyday life. In line with Michelini's (2006) perspective on integrated collegiality, the school operates as a community of learning and teaching, a professional community and as a dynamic dialectical relationship with the engaged community.

Stakeholders within this educational ecosystem include students, whose formation is central; the entire school staff, whose professional development is socially valued; families, increasingly called upon to collaborate in school life; other educational institutions with which agreements are forged to facilitate collaborative activities, research, experimentation, development, training, and administration; as well as various institutions, organizations, associations, universities, agencies, public and private entities, the world of work and professions, each contributing its own expertise and characteristics.

Establishing alliances with the broader social community that interacts around the school, engaging in constant communication with stakeholders, and involving them in the planning and evaluation of educational services emerge as pivotal endeavours. For this reason, I wanted to create a dedicated logbook for an educational outing we conducted. It can be found in the "Attachment" section, under the heading "Attachment 4 - Extra Journal."



*4 Example of didactic outgoing*

The attached appendix, also, contains excerpts from anecdotes that underscore the effectiveness of this educational approach, which hinges on the practical application of learning experiences in real-world contexts. This served as an inspiration for me and motivated me to seek a connection with the

local community for my project. Subsequent chapters delve into the specific connections forged with the local community, elucidating how these interactions foster sustainable competencies and engender enduring, meaningful learning experiences.

### **3. The Map: The Internship Path**

In Chapter 3, I explore the core of my internship journey, presenting the preliminary and contextual aspects of my experience. This chapter serves as an opportunity to outline the foundations upon which my internship was built, the expectations I had, the resources I could offer and those I needed. In particular, I highlight a unique feature of my internship: its three-week structure, each separated by a significant time gap. This presents both advantages and disadvantages: on one hand, it provides an opportunity to experience the role of a teacher more fully, while on the other, it poses the challenge of working within strict time constraints.

Overall, Chapter 3 provides a comprehensive overview of the structure and challenges of my internship journey, for a deeper exploration of my experiences and reflections in the subsequent chapters.

#### **3.1. Tools and methods implemented for observation, documentation and reflection**

During the first week of my internship, I dedicated a significant amount of time to observation, as I was in an entirely new context. Observation was key to understanding the classroom dynamics, student interactions and the teacher's teaching approach. This observation process was a crucial element in guiding my teaching actions later on, allowing me to gather data, evidence and to redesign my interventions in line with the actual needs of the context. These tools provided guidance in my teaching actions, supporting me in data collection and assessment of the outcomes.

For the selection of these tools, I drew inspiration from the words of Pellerey (2010), who emphasizes that in school practices, three methodologies of data collection are privileged: occasional and systematic observation, careful analysis of the results achieved, and self-description/self-assessment of the student. These diversified approaches require a variety of specific tools, ranging from the results obtained in the completion of a task to the analysis of the path taken to achieve those results and the student's perception of their own work.

I also revisited observation grids used in previous years, such as those developed during the second and third year with Tutor Chiara Barausse, to assess which areas to focus on. These grids, due to their specificity, allowed me to conduct systematic and accurate observations of various learning and teaching processes.

In particular, these tools integrated with my internship focuses, which centred on autonomy, teaching methodologies, inclusion and personalization (available in my personal dossier). Furthermore, I used reflective journals as tools for recording my thoughts. These journals research on the importance of reflection in professional practice, were essential for capturing thoughts and emotions related to classroom experiences, contributing to a deeper and more meaningful understanding of teaching and learning processes.

In the table below, I summarize all the tools used during my internship journey:

TOOL	USAGE	METHOD	REFERENCE
SYSTEMATIC OBSERVATION	Understanding classroom dynamics and interactions	Once a day Handwritten notes	Personal notes
OBSERVATION GRIDS	Evaluating specific aspects of learning and teaching	During the first week of internship Flexible timing	Personal dossier
REFLECTIVE JOURNALS	Recording personal reflections	Various types depending on the applicant and the focus	
Green Dialogues Journals	Focus on the project	Once a day Format created specifically for the project	Green Dialogues online platform
Teaching and Learning Experimental Science 2	Reflective seminars Focus on science lesson	Once a week	Personal dossier Attachment
Teaching and Learning Experimental Science 2	Reflective seminars Focus on science lesson	Once a week	Personal dossier Attachment
Learning Languages and Literacy 2	Reflective seminars Focus on teaching writing and reading	Once a week	Personal dossier Attachment
Indirect Internship	Reflective seminars Focus on significant anecdotes	Once a week	Personal dossier Attachment
Internship Journals	Summary of the week	Once a week I chose to use as a format the reflective journals I used during my indirect internship in Padova (before-during-after)	Personal dossier Attachment

These tools played a fundamental role in deepening my internship experience and my growth as a future educator.

In the specific context of documentation, I drew inspiration from the 2020 Pedagogical Guidelines, which, although focused on the 0-6 age group, offer valuable insights into this process.

The documentation was created in real-time and interpreted with the contribution of various perspectives to design new contexts that evolve within the potential developmental zones identified through observation. The collected documents included actual written activities, the construction of

authentic materials and recordings of dialogues that serve as procedural guides and help the children retrace their processing paths together, leaving memories in space. Moreover, they allowed me to identify the process that the student go through to demonstrate their competence, the operations they perform to correctly interpret the task, coordinate existing knowledge and skills, search for new ones when necessary, and make use of external (books, technologies, various aids) and internal (effort, determination, collaboration with the teacher and peers) resources (Guidelines, p. 8).

Through this documentation method, I was able to put various approaches and methods into practice. For instance, I extensively used digital tools for observation and note-taking, aligning with the concept of 'digital ethnography' (Pink, 2007) for qualitative research and documentation in educational settings. Reflective journaling was another key tool in my observation and documentation process. Additionally, I employed photographic documentation inspired by visual ethnography methods (Pink, 2007) and occasional video recording based on the principles of video-based research in education. Lastly, I utilized online collaboration tools, following the principles of a professional learning community, to engage in collaborative reflection and discussions with colleagues.

### **3.2. Theoretical and regulatory references used to implement the intervention**

My journey through Primary Education Sciences has been significantly enriched by the opportunity to connect the theoretical knowledge acquired at the university with practical. This synergy between theory and practice helped me in shaping my professional growth and providing a solid foundation for my future in the field of education.

In the realm of educational regulations, I conducted a comparative analysis between the Catalan and Italian educational systems, particularly focusing on the Italian National Guidelines. This comparison allowed me to understand the differences and similarities between the two educational contexts and adapt my teaching practices according to their specificities.

Here is a table that shows the main differences between the national guidelines for education in Italy and Catalonia:

<u>Aspect</u>	<u>National Guidelines in Italy</u>	<u>Guidelines in Catalonia</u>
<u>Grade Levels</u>	Preschool Primary School Lower Secondary School Upper Secondary School University	Educació Infantil Educació Primària Educació Secundària Obligatòria (ESO) Batxillerat Universitat
<u>Languages of Instruction</u>	Italian Other foreign languages such as English, French, German, etc.	Catalan Spanish Other foreign languages such as English, French, etc.
<u>Student Ages</u>	3-6 years (Preschool)	0-6 years (Educació Infantil)

	6-11 years (Primary) 11-14 years (Lower Secondary) 14-19 years (Upper Secondary) 19+ years (University)	6-12 years (Educació Primària) 12-16 years (ESO) 16-18 years (Batxillerat) 18+ years (Universitat)
<u>Grading Scale</u>	Grades from 1 to 10 in tenths (with 6 as the minimum passing grade)	Grades from 1 to 10 in tenths (with 5 as the minimum passing grade)
<u>Subjects or Disciplines</u>	Italian National Curriculum Choice of various study tracks at Upper Secondary (Scientific, Classical, Linguistic, Technical, Vocational, etc.)	Currículum Català Study tracks at Secundària Obligatòria (ESO) (Humanities and Social Sciences, Sciences, Arts, etc.) Study tracks at Batxillerat (Arts and Humanities, Social Sciences, Sciences, etc.)

These are some of the main differences between the national guidelines for education in Italy and Catalonia.

Throughout my academic journey, I had the privilege of attending the subject “A Focus on Literature when Teaching English as a Foreign Language” by Professor Maria Pujol Valls, where each class was built upon strong theoretical foundations and supported by relevant literature. These sessions not only expanded my understanding of educational methodologies and theories but also activated my intellectual curiosity. Among the works that inspired me, "A Handbook for Personalized Competence-Based Education" by Brown and Jukes (2015) stood out for its innovative approach to personalized learning, offering a clear vision of how education can be tailored to individual student needs. Additionally, "Scaffolding Reading Experiences for a Multilingual Classroom" by Graves and Fitzgerald (2006) contributed to shaping my understanding of supporting multilingual students in reading, opening up new horizons in instructional design.

On the other hand, my knowledge was further enriched during the course on Assessment Models and Tools in Padua, where I had the opportunity to examine observational tools presented by Professor Restiglian. These tools were fundamental in creating the Assessment Rubric and adopting a trifocal method for evaluating students' competencies. Furthermore, reading the text "Valutare nella scuola e nei contesti educativi" (Grion, 2019) deepened my understanding of educational assessment and its implications.

Furthermore, in the realm of inclusive education, I consulted the UNESCO document "Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All," emphasizing the importance of ensuring access to education for all students without discrimination. This document helped shape my view of inclusion as a dynamic process that embraces student diversity and transforms it into opportunities to enrich the learning experience.

Moreover, the "Green Dialogues" project, which I discuss in detail later on, played a crucial role in my educational journey, bringing attention to ecopedagogy and the significance of environmental literature for children. During the project, I explored critical essays such as "Ecocritical Engagement with Picturebooks through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day" and " Toward an Ecopedagogy of Children's Environmental Literature " by Greta Gaard, which expanded my understanding of the ecological dimensions of education. Additionally, "Green Dialogues and Digital Collaboration on Nonfiction Children's Literature" highlighted the importance of digital collaboration in promoting children's literature and environmental education.

The course on Developmental and Educational Psychology was essential in understanding the process of children's development and the importance of tailoring teaching to their diverse needs. This course underscored the importance of a multifocal approach based on positive reinforcement to accompany individuals in their growth, creating an environment that helps them adapt to the demands of their development.

During my educational journey, I also examined the text "La Progettazione Didattica" (Semeraro, 1999), which highlighted the fundamental elements of instructional design, including the analysis of contextual situations. This text was instrumental in understanding the process of design, planning, and curriculum development. Additionally, I complemented this text with various documents presented by Professor A. Cavallo on backward design and the six gates of meaningful understanding. In particular, I delved into the concept of "having perspective," which entails creating opportunities to comprehend the implications of "big ideas" and their significance. This approach enriched my educational practice, enabling me to create meaningful experiences for students.

Furthermore, the course on Methodologies and Technologies for Teaching equipped me with effective strategies for conducting lessons and implementing active techniques. These strategies proved fundamental in creating an engaging and inclusive learning environment.

Finally, the course on Communication and Educational Mediation enriched my understanding of the importance of communication and collaboration in creating an effective learning environment. This course emphasized the importance of building a "learning community" where students can share ideas and perspectives, promoting shared and cooperative learning.

In conclusion, the integration of theory and educational practice has played a fundamental role in my professional growth. Thanks to these experiences, I am now better prepared to address the challenges of inclusive education and provide quality education to all students. This approach has made my

education a dynamic and meaningful experience, aligned with the principles of inclusive education and the construction of learning communities.

## **4. The Journey: The Didactic Intervention**

Welcome to the beating heart of my educational journey, a chapter that represents the very core of my formative adventure. Just as a captain embarks on a voyage into the heart of a tempestuous sea in search of hidden treasures, we will delve deep into my firsthand experience. In this chapter, we will navigate the tumultuous waters of pedagogical choices, highlighting the nuances of educational planning. Much like the ever-moving ocean waves, we will explore the changes and adaptations made along the way, capturing them like a camera seizing unique moments. Lastly, as explorers seeking new lands, we will unveil the outcomes of this educational journey, surveying the landscape for fresh opportunities.

"Green Dialogues: From Dialogue to Sustainability" is the title that encapsulates the core of my internship project. This educational intervention represents a journey towards environmental and social sustainability through the powerful medium of dialogue.

In this chapter, we will live the educational experience firsthand, hoping to unearth treasures of knowledge and growth. And thus, we prepare to dive into the fascinating details of didactic intervention and its management.

### **4.1. Motivation in relation to the choice**

#### **The Green Dialogues Project**

Just like a traveler on an uncharted path, my voyage through the Green Dialogues project has been marked by unexpected discoveries, profound personal growth and a commitment to fostering positive change.

At the outset, my perspective on opportunities like Erasmus and overseas internships was marred by personal and financial obstacles. I had charted a linear and seemingly predictable academic course, untouched by the allure of unexpected adventures. However, a significant email changed everything. As I delved into research and self-reflection, I realized that this prestigious program held the potential to not only augment my professional journey but also enrich my personal growth. It offered me a unique chance to specialize in environmental children's literature, within the realm of dialogic teaching practices, with a keen focus on inclusion and sustainability. It was a prospect that promised to spread innovation and inclusivity in my teaching approach.

The Green Dialogues project transcended mere academic pursuits. It represented a golden opportunity to unite a diverse community of scholars, educators and aspiring teachers on a global scale. This



endeavour aimed to infuse our existing knowledge with a dimension "beyond borders," a perspective that often eludes easy translation or import but holds immense value. The project's emphasis on robust, dialogic interactions among faculty, students and staff from three different universities paved the way for internships and thesis projects abroad during the mobility phase. My own internship project revolves around one of the United Nations' 17 Sustainable Development Goals (SDGs)—Goal 10, "Reduced Inequalities." It envisioned a world where discriminatory practices would be eradicated, and social, economic, and political inclusion would become the norm, ensuring equal opportunities for all.

My motivation in the choice was also stimulated by the research community we had among Padua, Bergen, and Barcelona, as well as the profound interconnectedness with the courses that allowed us to delve deeper into literature approaches, ecocriticism and discourse reasoning.

### The Choice of Picture Books

The journey of self-discovery and motivation continued with the intriguing selection of picture books as the foundation for my internship activities and thesis research. Three captivating titles initially vied for my attention: "Migrants" by Issa Watanabe, "A Day of Do Nothing" by Beatrice Alemagna, and "Diamonds" by Armin Greder. "Migrants" emerged as my choice, intending to address social sustainability and inclusion. The thematic focus on migration, fear, hope, death and uncertain futures was profoundly relevant. However, a startling revelation shook the very core of my motivation: when I surveyed children about the term "migration," I was confronted with their limited understanding of this complex concept. This realization added a compelling layer to my motivation.



5 Excerpt from the 'Portfolio' with verbal documentations of the children

### The Birth of a Vision

Analyzing these picture books, I discerned a recurring symbol: the bird. It appeared metaphorically in different contexts, carrying varied meanings. This observation sparked the inception of an internship program designed to explore the stark contrast between hope and fear experienced by

migrants. These silent picture books, predominantly reliant on visual metaphors encompassing colors, characters, backgrounds, proportions, details and endings, tapped into the emotional and human facets inherent in migration.

As I ventured deeper into this journey, my motivation transcended the boundaries and found new meaning and purpose in my collaboration with the Fundación Mescladís, a local organization passionately pursuing the goals of Agenda 2030. This foundation championed social inclusion and integration through culinary training, community dining and cultural exchange, an embodiment of unity in diversity.

My path unfolded like an unwritten story, guided by a motivation that went beyond the pursuit of knowledge. It was driven by a profound desire to be a catalyst for positive change in a world that sometimes resists transformation. This chapter unravels how my choices and motivations have shaped not only my trajectory through the Green Dialogues project but also my broader role as an educator and change-maker.



*6 Excerpt from the 'Portfolio' with verbal documentations of the children*

#### **4.2. Planning and intervention**

In light of the observations made, I decided to design multidisciplinary interventions in line with their project-based learning focused on meaningful competencies. The planning and execution of the internship journey demanded a meticulous analysis of the chosen texts and picture books to identify key themes and messages to be conveyed. Subsequently, I had to develop effective teaching strategies to engage the children and encourage critical reflection on social issues.

### 4.3. Table of Teaching Interventions

In this paragraph, the table of my didactic project is presented. Readers have the opportunity to examine its detailed design, starting from the regulatory references that guided me, the selection of competencies, the structure of lessons and assessments.

<b>Key competence</b> ( <i>European competence and/or Competence Profile, National Indications</i> )
<i>(Which learning(s) do I intend to promote in pupils?)</i>
<b>TITLE: Green Dialogues: from dialogue to sustainability</b>

#### Competence in matters of nationality

Citizenship competence is the ability to act as responsible citizens and to participate fully in civic and social life, based on an understanding of social, economic, legal and political concepts and structures, as well as global developments and sustainability.

Recommendations of the Council of the European Union of 23 May 2018

**Discipline(s) or field of experience of reference** (*main reference, from the National Indications*)

**Reference discipline:** Multidisciplinary project: language; English; art and image; social life

**Goal(s) for the development of competence** (*prevailing reference, from the National Indications*)

The Italian National Guidelines for the curriculum of kindergarten, primary school and lower secondary school provide detailed guidelines for the educational path of students. However, they do not directly provide specific targets for the development of citizenship competence.

However, it is possible and desirable to integrate the National Guidelines with objectives related to responsible citizenship and civic education. Here are some examples of targets that could be linked to the National Guidelines:

Communication Competence: Students develop the ability to communicate effectively and respectfully with others, learning to listen and express their opinions clearly.

Democratic Values and Participation: Students understand the principles of democracy, social justice and equality, and are encouraged to participate in active citizenship projects.

Respect for Diversity: Students learn to respect cultural, religious and social diversity, promoting inclusion and combating stereotypes and discrimination.

Human Rights Education: Students gain knowledge about fundamental human rights and their importance in responsible citizenship.

Social Responsibility: Students become aware of their role in society and their responsibility towards the common welfare by participating in charitable initiatives and social projects.

Development of Decision Skills: Students develop ethical decision-making skills, learning to make responsible decisions and evaluate the consequences of their actions.

**Learning objectives** (*deducible, for primary school, from the National Guidelines; for kindergarten must be formulated*)

Deconstruct stereotypes and prejudices about migration;

Contemplate multiple perspectives of analysis of a phenomenon;

Stimulate creative solutions through active citizenship practices.

**Training and learning needs** (*in relation to the indicated goal*)

The third class of the Garbí Pere Verges school, or "Mestral" class, is composed of 25 students from different socio-cultural backgrounds.

Most of the children are native speakers of Catalan, one child is second generation and one girl joined the class last year because she lived in America. Within the classroom there are children with different needs, for this reason currently the teachers have prepared several PDPs to meet the needs of these students. Children are always proactive and participate in the proposed activities.

In addition, in the class there are a child with Down syndrome and a dyslexic girl with a mild form of autism and a child with behavioral difficulties who participate in all classroom lessons like classmates, supported for most cases by the support teacher or by a co-teacher. In addition, there are some cases of avoidant behavior or hyperactivity.

The educational need that emerged consists in making all pupils achieve greater awareness of the objectives promoted by the 2030 Agenda, in particular those related to social sustainability since in their daily school life they do not interface with integration situations since almost all pupils are Catalan.

**Starting situation** (*problem situation and/or key questions that give meaning to the learning experience, guide the teaching action, stimulate the learning process and task*)

*What is the 2030 Agenda?*

*What are its principles?*

*What does "migrate" mean?*

*How can I develop social sustainability?*

**Knowledge and skills** (*what students will know and do at the end of the unit*)

Mescladís is a social project whose mission is to promote social cohesion through community development activities and facilitate the socio-labor integration of socially excluded sectors through training and solidarity economy activities. Those responsible for this project need leaflets to publicize this reality and its importance for the community.

**Knowledge:**

2030 Agenda: principles and how to put them into practice.

Concept and meaning of migration.

**Skill:**

Collect ideas, organize them by points, plan the outline of a story or an experience.

Produce a written and graphic work consistent with the theme.

Actively interact with peers.

Propose original and creative solutions.

**SECOND STEP: DETERMINE EVIDENCE OF ACCEPTABILITY**

*(How do I urge the manifestation of competence in pupils?)*

**Authentic task(s)** *(task through which students will be able to develop and manifest the skills involved; the expected performances and/or productions must be indicated)*

**AUTHENTIC TASK:** Realization of advertising flyers of the social reality "Mescladís" <http://www.mescladis.org/taxonomy/term/9>

**Modality:** During the learning path, children will explore in a multisensory way and discuss different illustrated books related to the theme of migration. To make the skills learned concrete and meaningful, children will be divided into heterogeneous groups and each will design and produce their own advertising flyer to present the Mescladís social reality and its importance.

**Methods of learning detection** *(assessment tools with reference to trifocal optics)*

The detection of learning will be continuous during the entire teaching intervention through systematic observation and documentation of the path implemented by the student. With the authentic task, moreover, it will be possible to evaluate the level of achievement of the competence achieved, how it operates autonomously and how it interacts with the companions in group work.

In particular, in accordance with the trifocal perspective, the following tools will be used:

- **Heteroevaluation:** authentic task with observational grids and annotations throughout the learning unit.

- Self-assessment: **self-perception questionnaires and reflections of the students themselves.**
- Co-evaluation: various interviews with teachers, notes and comments.

### THIRD PHASE: PLANNING EDUCATIONAL EXPERIENCES

(What activities and experiences do I consider meaningful for learners' learning?)

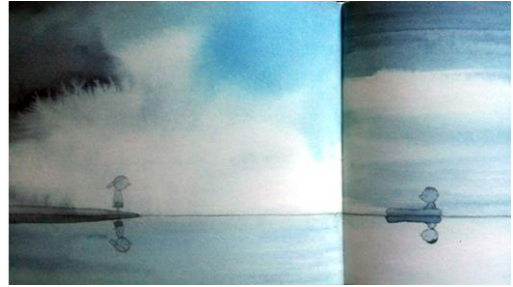
Time s	Learning environment(s)	Contents	Methodologies	Technologies	Activity
2 hours 27/03/23	- CLASSROOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tuning in to the theme of sustainability</li> <li>- Inquiry into the baseline situation regarding sustainable skills</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipatory frontal lesson</li> <li>-Brainstorming</li> <li>- Circle time</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sheets of paper</li> <li>- questionnaire cards</li> <li>-blackboard</li> <li>-tablet</li> <li>-computer</li> </ul>	<p>The children receive a questionnaire prepared by professors M. Campagnaro and L. Ferrari about the research project "Green Dialogues" (see attachment 1).</p> <p>Next the logo of the 2030 Agenda is shown and children are asked what they know about this document. An interactive game <a href="https://learningapps.org/display?v=pj7rjyrq523">https://learningapps.org/display?v=pj7rjyrq523</a> is presented to learn about the objectives. The main words of each goal are written on the blackboard and through the Free online word cloud generator and tag cloud creator website - WordClouds.com students will have to write the word that concerns the sustainable competence they feel they are developing more in their daily lives. In this way, through the format of the site, the competence written several times will appear greater than the others.</p> <p>During the circle time the theme of the didactic intervention is introduced and the following stimulus questions are asked:</p> <p><i>Why is the 2030 Agenda important?</i></p> <p><i>How do I put it into practice in my daily life? And at school?</i></p>

<p>2 hours 29/03/23</p>	<p>- CLASSROOM -LIBRARY</p>	<p>- attunement to the theme of migration</p> <p>- presentation of the materials used during the project</p> <p>- investigation of the starting situation related to the focus of the intervention</p>	<p>- frontal lesson with exchange and debate</p> <p>- Guided discussion:</p> <p>KAGAN FACILITIES</p> <p><i>Think, pair, square</i></p> <p><i>Pens in the middle</i></p>	<p>-poster</p> <p>-blackboard</p> <p>- picture books:</p> <p>Migrating Migrants</p> <p>My beautiful birds</p> <p>- Thesis research questionnaire</p>	<p>Children are in the library and are freely invited to observe the picture books placed on the tables.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Children look at the covers and write down their reflections on a piece of paper</li> <li>2. Children flip through the pages freely</li> </ol> <p>At the end of this self-guided exploration, the class sits in a circle and a guided discussion is conducted.</p> <p>The considerations that emerged will be written on a billboard divided into sections, one per illustrated book. Each section is divided into "before-during-after".</p> <p>This billboard, in fact, will also be presented during the analysis and reading of the books and at the end of the activities.</p> <p>The discussion will focus on the following guiding questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>What does "migrate" mean?</i></li> <li>- <i>Who or what migrates? Because?</i></li> </ul> <p>Later, we focus on the book "Migrando" by Maria Chiesa Matos.</p> <p>After an initial reading, children will be able to answer the question</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Why are the characters represented as birds?</i></li> <li>- <i>What is the illustration you liked the most? Because?</i></li> <li>- <i>Why can the book also be read backwards?</i></li> </ul>
<p>2 hours 30/03/23</p>	<p>- CLASSROOM</p>	<p>- presentation of the theme of migration and</p>	<p>-laboratory</p> <p>- visual brainstorming</p>	<p>- illustrated book "Migrants" by Issa Watanabe</p>	<p>In pairs you think of a word linked to the sea and write on a piece of paper. Sheets are collected by the teacher. In turn, a child draws a piece of paper and has to draw the</p>



		guided reflection	-discussion: KAGAN FACILITIES	- A4 albums - wax crayons -toothpick	<p>thing caught on the board, the turn passes to those who guess.</p> <p>The silent book "<i>Migrants</i>" by Issa Watanabe is presented.</p> <p>This is followed by a discussion on the topic:</p> <p>If you had to use one word to describe this journey, what would it be?</p> <p><i>How is the sea? Is it the same as what you usually see?</i></p> <p><i>How are the characters presented?</i></p> <p><i>Is there a character that is not an animal? Who is it?</i></p> <p><i>How does the book end?</i></p> <p><i>What does the tree symbolize?</i></p> <p>Later, the class moves to the art workshop.</p> <p>Through the technique of graffiti art he creates an artistic work that depicts their symbol of hope and the transition from the "black" of fear (as at the beginning of the book) to the "colored" of the tree (as the last illustration).</p> <p>The drawings will be hung in the common area of the school and presented by the cycle manager with a class representative at lunch time.</p>
2 hours 31/03/23	- CLASSROOM	- ongoing evaluation	- supplementary lesson - Technique of operative reproduction	- illustrated book " <i>Migrants</i> " by Issa Watanabe -notebook	Delivery is awarded: Think about the characters from the book " <i>Migrants</i> ", choose one and tell its story.

			(written composition)	- illustrated book "My beautiful birds" by Suzanne Del Rizzo	
25/04/23 2 hours		- recovery of acquired skills		- Billboard: pre-reading	Reconnaissance game: making an anagram of the word MIGRATION
		- presentation of the focus: the encounter with the other	- illustrated book "My beautiful birds" by Suzanne Del Rizzo	- Post-reading billboard: similarities and differences with me	The book " <i>My beautiful birds</i> " by Suzanne Del Rizzo is read.
	- CLASSROOM	- presentation of the authentic task  - connection with the territory	- anticipatory frontal lesson	- video presentation Mescladis	The "Mescladis" foundation, linked to the "ciunant oportunitats" project, presents itself to the class, which has several catering points and promotes projects aimed at welcoming and integrating immigrants. To the presentation will be added a testimony of an immigrant boy who works in this reality.
26/04/23 2 hours	- ART WORKSHOP	- authentic task realization  - final formative evaluation	- transfer in situation  -laboratory	- A4 sheets  -Colors	The children accomplish the authentic task: divided into groups they create covers for the magazine mescladis.  The works will then be scanned and delivered to the managers of this social reality and used in their refreshment points.
1 hour		Final evaluation		-card	Final card to evaluate the learnings and processes activated.
27/04/23 2 hours	- CLASSROOM	- recovery of acquired skills	-discussion	- illustrated book "Fifa nera, fifa blu" by	<b>THESIS 1</b>  The book "Fifa nera, fifa blu" by Alessandra Ballerini is presented. The children, divided into pairs, looking at the

		- presentation of the focus: the encounter with the other	- cognitive intervention	Alessandra Ballerini	<p>following image will have to reflect on these two colors and the fears related to them.</p> <p>What is black fifa? What is blue fifa?</p> <p>Recorded dialogue, guided conversation about image analysis.</p> 
			- thesis research questionnaire		<p><b>THESIS 2</b></p> <p>Delivery and compilation of the questionnaire for the search for theses.</p> <p>*Comparative analysis with parallel class</p>
			- circle time		<p>At the end of each meeting the "AFTER" section of the billboard will be compiled, in which children in graphic or written form can add final considerations that lead them to reflect on these points:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>What did I learn today?</i></li> <li>- <i>What surprised me the most?</i></li> <li>- <i>I write a phrase or keyword that represents today's meeting</i></li> </ul>

#### 4.4. What Methodologies and Technologies

The interventions implemented a rich tapestry of pedagogical approaches and strategies, creating a vibrant and interactive learning milieu. These approaches were firmly grounded in constructivist and social constructivist pedagogical paradigms, putting a premium on active student engagement, critical thinking, and collaborative learning. The pedagogical toolbox employed a variety of strategies, including brainstorming, guided discussions, visual aids, and experiential learning, all deeply aligned with these principles. These strategies were not mere instructional methods; they were catalysts for students to construct knowledge through dialogue, exploration, and hands-on experiences.

One distinctive feature of these interventions was the astute utilization of the school's spaces, particularly the library, as learning hubs. This resonates with the concept of a "community of discourse and inquiry," fostering diverse learning styles and facilitating meaningful discussions (Wells, 1999). By creating such spaces, students were encouraged to explore different modes of learning and engage in collaborative dialogue, enriching their educational experience.

Another noteworthy aspect was the incorporation of analogical technologies and the use of books, particularly silent books, not as passive tools but as dynamic vehicles for enduring skills development. In this context, the book transformed into an active learning environment. As Hempel (2015) asserts, the book can be a powerful medium for promoting critical thinking, empathy and cultural understanding.



*7 Children discussing about the book*

The overarching goal of these interventions was not solely knowledge transmission; rather, they aimed to empower students to apply their learning in real-life contexts, develop critical thinking skills, and cultivate competencies that endure over time. This approach is in harmony with contemporary pedagogical theories that accentuate active learning and meaningful engagement (Prince, 2004).

### **Promoting Inclusion Through Multimodal Approaches**

In the context of my internship project, an essential aspect of my methodology was the implementation of strategies aimed at fostering inclusion and creating a positive learning environment. A multimodal approach, incorporating various expressive channels and techniques, played a pivotal role in enhancing the motivation of some students and promoting inclusivity.

One of the key methods employed was the use of "scaffolded reading activities" designed to facilitate the participation of all students in post-reading discussions. To achieve this, I adopted the "Pens in the Middle" technique developed by Kagan. This method ensured the active involvement of every child while managing time efficiently and preventing any single student from dominating the group (Kagan, 2009).

The multimodal approach further incorporated diverse expressive channels, offering students various means to engage with and express their understanding of the material. By alternating between reflective and active approaches, including interactive games, I aimed to cater to different learning styles and connect with the cognitive processes of as many students as possible (Gardner, 1983).

Another significant aspect was involving the students in the preparation of materials and assuming the role of "scaffolder" during reading and comprehension activities (Vygotsky, 1978). This method facilitated peer-to-peer learning and contributed to a sense of shared responsibility within the classroom.

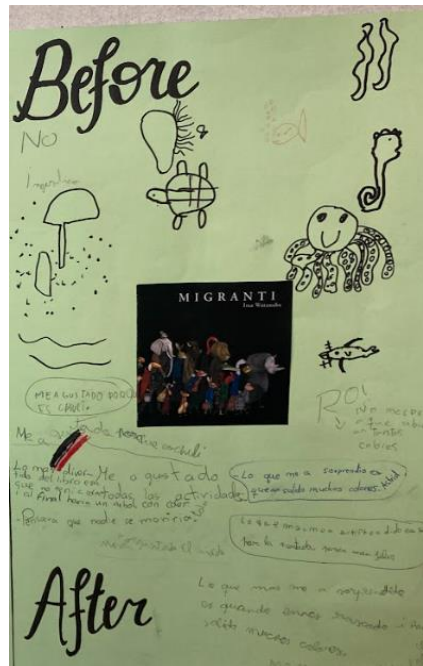
In summary, the adoption of multimodal approaches and inclusive strategies enriched the learning experience for all students, contributing to a more inclusive and engaging educational environment.

### **Interdisciplinary Approach in Education**

Within the scope of my internship journey, I made a significant pedagogical choice that greatly enriched the educational experience: I implemented an interdisciplinary approach involving various subjects, including art, English, language (Catalan and Spanish), and social studies. This decision was motivated by the recognition of the importance of interdisciplinarity in students' learning, as it offers them the opportunity to explore a complex theme from multiple angles, promoting in-depth and critical understanding. This approach aligns with the constructivist learning theory, emphasizing the active role of students in acquiring meaningful knowledge (Ormrod, 2020).

During the presentation of the book "Migrants" by Issa Watanabe, for instance, I conducted an iconographic brainstorming activity that involved both English and art. Students were required to think of a word associated with the sea and write it in English on a piece of paper. Subsequently, they randomly selected a paper and drew the corresponding image on a poster board, while other students

tried to guess the word. This process not only enhanced their English vocabulary but also promoted artistic creativity and conceptual understanding (Vygotsky, 1978).



#### 8 Visual brainstorming

Incorporating the subject of social studies, we discussed the 2030 Agenda, highlighting the connection between migration issues and global sustainability (UNESCO, 2020). This discussion encouraged students to reflect on the social implications of migration and the actions needed to address global challenges.

In the language subject, students had the opportunity to develop writing skills by expressing their thoughts and ideas on the topic of migrants through creative and analytical written productions.

The interdisciplinary approach allowed students to connect different subjects and see the relationships between concepts and skills learned (Jacobs, 1989). This multidisciplinary experience not only enriched their learning but also fostered the development of cross-cutting skills such as critical thinking, effective communication, and collaboration.

In summary, the interdisciplinary approach adopted in the "Green Dialogues: From Dialogue to Sustainability" project facilitated comprehensive and meaningful learning, contributing to the formation of conscious, critical students prepared to tackle the complex challenges of the contemporary world.

### **Assessment Strategies for Comprehensive and Inclusive Learning**

In the realm of my internship project, assessment methodologies were designed with a keen consideration of children's cultural, social, and family backgrounds, encompassing multiple facets of their being, including cognitive, emotional, and behavioral aspects. The goal was to provide a holistic and personalized evaluation.

One of the primary evaluation methods employed was hetero assessment, involving authentic tasks complemented by observational grids and continuous annotations throughout the learning unit. This approach aimed to capture the diverse dimensions of student performance, including their active engagement and evolving understanding.

Additionally, self-assessment played a crucial role in the evaluation process. Students were given questionnaires for self-perception and asked to reflect on their own learning journey. This self-reflection provided valuable insights into their individual progress and allowed them to take ownership of their learning.

Co-assessment, involving interviews with teachers, as well as notes and comments, added another dimension to the evaluation process. These interactions between educators and students helped in gauging not just what students learned but how they learned it and how effectively teaching strategies were employed.

Regarding the assessment approach, feedback assumed a significant role. The adopted assessment strategy predominantly adhered to formative evaluation, focusing on documenting processes rather than just end products. In this context, feedback, defined as the information derived from the assessment process regarding the current state of the assessed phenomenon, became the guiding force for subsequent teaching and learning actions (Grion, 2019).

As evident from the documented practices, the initial assessment phase comprised a questionnaire designed to investigate students' prior knowledge and their starting point. The intermediate assessment phase involved a writing task, which served as a diagnostic tool to understand what needed adjustment in the project. Finally, the final assessment combined elements from the initial assessment with new elements, incorporating a multimodal approach (utilizing graphics, visuals and reading) to ensure accessibility for all students.

# UNA VALUTAZIONE FORMATIVA

PRONTI, PARTENZA... VIA!

1. Think about the books you read or would like to read, which stories do you like?  
*I like HARRY POTTER also I like Harry as have a effect of the pictures.*

2. Imagine you are in a bookstore or library, think about what you usually do to choose a book to buy or read? What do you watch or read to decide?

I look at the cover  
 I read the title  
 I flip through the pages  
 I look at the pictures  
 I read the story  
 I see if I like the colors  
 I look at who the characters are  
 I look at the endpapers  
 I read the back cover  
 I look who the author is  
 I look who the illustrator is  
 I look who the editor is

3. Do you talk about books with your friends?  
*Yes because I like a stories than do Books*

4. What does dialogue mean to you?  
*On a paper the the doctor*

5. What is the United Nations Agenda 2030? Do you know any goals of the 2030 Agenda? Write it or draw it.  
*3*

Situazione iniziale

*Migración*

flamingo

Flamingo is tall \*\*\*\*\*  
Flamingo works in a hospital,  
he is a doctor. \*\*\*\*\*  
He have a pink scarf, this scarf  
have one flower, color purple.  
Flamingo likes novels, flamingo likes  
magazines too.

HOSPITAL

Valutazione intermedia

800

¿Qué pasará cuando creas más alto? ¿Cuáles pasará experimentar?

*Que crece luego se convierte para migración a los migrantes*

¿Por qué las personas se dicen como planes?

*Porque los planes y los humanos migran*

Elige las imágenes favoritas y describe.

*El árbol porque parece que cuando se planta alguien se transforma en un árbol que crece árbol*

¿Cómo puedes ayudar a reducir el riesgo e integración de extranjeros e inmigrantes en la vida?

*Siendo buena persona y siendo buen amigo*

Valutazione finale

9 Excerpt of "Portfolio" showing the steps for a formative evaluation

## Authentic Tasks for Real-World Learning

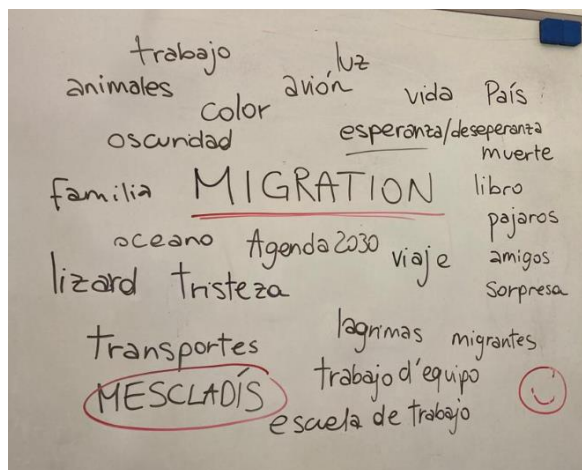
My internship experience illuminated the significance of the interaction between schools and community organizations, emphasizing the concept of mutual exchange. This perspective aligns well with the Italian legislation, which encourages collaboration between schools and external entities as an opportunity to enrich students' educational journey and provide a more comprehensive and practical education (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012). Mescladís is a non-profit organization with a strong commitment to fostering social cohesion in Barcelona, aiming for enriching coexistence among cultures while ensuring rights and opportunities for all. In my efforts to collaborate with Mescladís, I had the privilege of working with Victoria, the head of educational projects. She provided me with valuable materials, documentation, and personal experiences to incorporate into my work. Together, we decided to present the organization's mission in parallel with the book "Fifa nera, Fifa blu" by A. Ballarini. This book encapsulates the dual fears of arriving in a new place and welcoming newcomers, a paradigm that Mescladís actively seeks to dismantle by promoting openness, hospitality, and integration. In this context, my engagement with Fundació Mescladís served as a tangible example of how schools can establish effective partnerships with external organizations, benefiting all stakeholders involved.





10 Authentic Task

The Ecocritical Dialogue was a foundational component of the project, involving the presentation, analysis, and discussion of illustrated books and silent books. This pedagogical approach facilitated critical thinking and ecological awareness among the students.



11 Example of an eco-critical dialogue annotation

Post-Reading Activities were meticulously designed to solidify learning outcomes and foster enduring skills. These activities encouraged students to reflect on their readings and engage in collaborative discussions, enhancing their comprehension and critical thinking abilities.



*12 Graffiti Art: From Darkness to Color.*

Presentation of Mescladís allowed students to gain insights into a local organization actively pursuing the goals of the 2030 Agenda. This engagement not only expanded their knowledge but also instilled a sense of social responsibility.

The Authentic Task involved the creation of graphic materials, which would eventually become the covers for Mescladís' monthly magazines. This real-world application required students to apply their creative and design skills to a practical project, aligning with principles of project-based learning (PBL) and fostering a deeper understanding of social sustainability.

In conclusion, the internship project related to social sustainability provided students with an opportunity to learn about Fundació Mescladís and create prototype covers for the organization's monthly magazine. This methodology promoted real-world application, research, and project-based learning, allowing students to explore a topic in depth and develop practical skills.

#### **4.5. Outcomes of the Intervention**

This chapter delves into the outcomes and learnings comes from the Green Dialogues project, focusing on the feedback received from mentors, the results achieved through various assessment methods and the strategies employed to address challenges. The project's impact extends beyond the classroom, shaping both the educator and the students in profound ways.

##### **Feedback from Mentors**

A pivotal facet of my internship experience was the invaluable feedback I received from my mentors. Constructive and targeted feedback became a catalyst for personal and professional growth during my teaching internship. It not only facilitated skill enhancement but also heightened my self-awareness as an educator. This feedback loop was instrumental in gaining deeper insights into my students' needs and tailoring my teaching practice to meet these needs effectively. Thanks to this

ongoing feedback, I could identify my strengths and areas needing improvement, fostering my growth as a primary school educator.

### Results Achieved

Before engaging in the Green Dialogues project, I had preconceived notions about how children would respond to the selected literature and the overarching eco-critical approach. However, as the project unfolded, I realized that I couldn't anticipate more authentic responses from the children. Their candid responses indicated fertile ground for the seeds of eco-critical thinking, revealing a context where young minds engaged with unconventional, wordless books for the first time. It is possible to find the document containing the initial, formative, and final assessment documentation in the personal dossier. Below, only examples will be provided to facilitate comparison of answers.

As the project advanced, a transformation was evident. Through observations, authentic tasks, questionnaires, and assessments, it became clear that the children had acquired new knowledge and competencies concerning social sustainability and the Agenda 2030. Moreover, they demonstrated the ability to apply this newfound knowledge to real-life situations. For instance, during the authentic task, the children revisited their experiences and created graphic works that seamlessly integrated the Agenda 2030 objectives. Furthermore, through questionnaires and assessments, we could gauge the level of comprehension of key concepts and the children's adeptness at applying these concepts across diverse scenarios.

3. Do you talk about books with your friends?  
*No*


---

4. What does dialogue mean to you?


---

5. What is the United Nations Agenda 2030? Do you know any goals of the 2030 Agenda?  
 Write it or draw it


---



¿Qué piensas cuando miras este logo? ¿Dónde podemos encontrarlo?  
*Yo pienso en la desigualdad i tambien en central en la agenda 2030.*



¿Por qué las personas se dibujan como pájaros?  
*Porque las taloran miraron.*



Elige tus imágenes favoritas y descríbelas.  
*Están todas juntas antes de atravesar el océano.*

¿Cómo puedes promover la inclusión e integración de extranjeros e inmigrantes en tu vida?  
*Ayudarlo*

## Addressing Challenges

**1. Language:** One significant challenge was the language barrier, as the children had varying degrees of proficiency in English. To bridge this gap, I utilized Spanish as a mediator, leveraging my resources as I was not fluent in Catalan. While I had initially aspired to conduct sessions solely in English, the substantial language skill disparities among the children would have inadvertently favoured some while leaving others behind. To mitigate this, I conducted sessions in Spanish and provided English translations.

**2. Diverse Contexts:** To address the diverse contextual backgrounds of the children, I resorted to extensive observations, interviews, and sought additional support. This multifaceted approach enabled me to gain a comprehensive understanding of each child's unique background, allowing for more tailored and inclusive teaching strategies.

**3. Sustainable Competencies:** A crucial aspect of surmounting the challenge of developing sustainable competencies was continuous learning. I conducted extensive research, attended workshops, and engaged in regular discussions with the Green Dialogues team. Throughout this journey, I received unwavering support from Professors Lea Ferrari and Marnie Campagnaro, which significantly contributed to my competence development.

This chapter unveils the profound transformation that the Green Dialogues project instigated in both educator and students, highlighting the significance of experiential learning and active engagement with sustainability concepts.

## 5. A Return Ticket: Final Reflections

### 1.1 Biografia personale

Il mio nome è Alice Polato, sono una studentessa di venti anni proveniente da un paese di modeste dimensioni chiamato Camisano Vicentino. Se mi dovessi descrivere con tre aggettivi, utilizzerei: trasparente, positiva e motivante. La trasparenza è dovuta al fatto che difficilmente mantengo nascoste le mie emozioni e i miei pensieri. Questa caratteristica mi rende una persona dotata di un'evidente sincerità e sensibilità, le quali, da un lato mi permettono di conservare la mia unicità e spensieratezza, dall'altro, talvolta, mi rendono particolarmente vulnerabile.

Il secondo aggettivo si relaziona ad un atteggiamento con il quale tendo ad avvicinarmi alle circostanze della vita, che ho potuto maturare con il passare del tempo, in particolare, in seguito ad ardue situazioni che mi hanno coinvolta e che ho potuto affrontare solo con quest'ottica. Ritengo che questo atteggiamento sia fondamentale per non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà, analizzando ogni apparente sconfitta nella sua interezza, cogliendone validi insegnamenti che contribuiscono alla crescita personale di ciascuno. Talvolta, questa positività tende a rendermi abbastanza idealista circa alcune situazioni che appaiono difficili da attuare o accettare.

Per quanto riguarda il terzo ed ultimo aggettivo, ritengo di essere motivante, il quale è diverso da motivata o motivatrice. Ho scelto questo aggettivo perché sottolinea il mio essere tendente ad adattarmi alle situazioni ed ai contesti che mi vengono proposti, coinvolgendo il singolo e segnalando o facendo emergere ciò che egli ha di unico e speciale da condividere e mettere a disposizione con gli altri. Questa qualità mi permette di collaborare, ascoltando le varie esigenze, cogliendo i punti di forza di ogni individuo ed aiutando ciascuno a dare il meglio di sé.

*[Translation: 1.1 Personal Biography]*

*My name is Alice Polato, and I am a twenty-year-old student from a small town called Camisano Vicentino. If I were to describe myself with three adjectives, I would use: transparent, positive, and motivating.*

*Transparency is due to the fact that I rarely hide my emotions and thoughts. This characteristic makes me a person characterized by evident sincerity and sensitivity, which, on the one hand, allow me to preserve my uniqueness and carefreeness, but, on the other hand, sometimes make me particularly vulnerable.*

*The second adjective is related to an attitude with which I tend to approach life's circumstances, which I have been able to develop over time, especially following challenging situations that I have faced and could only address with this perspective. I believe that this attitude is essential not to be discouraged by difficulties, analyzing every apparent defeat in its entirety, capturing valuable lessons that contribute to each person's personal growth. Sometimes, this positivity tends to make me quite idealistic about situations that appear difficult to implement or accept.*

*As for the third and final adjective, I consider myself motivating, which is different from being motivated or motivating others. I chose this adjective because it emphasizes my tendency to adapt to situations and contexts that are presented to me, involving the individual and highlighting or bringing out what makes them unique and special to share and make available to others. This quality allows me to collaborate, listening to various needs, recognizing the strengths of each individual, and helping everyone to give their best.]*

This is an extract from my second-year internship's personal project, a time when I was part of the Padova Nord group, collaborating closely with my inspiring mentor, Tutor Barausse. I didn't expect that this chapter of my educational journey would lead to such unexpected twists and turns.

Looking back, I'm struck by how unpredictable life can be. I could never have imagined that my path would take such a significant turn. In the third year, our group was disbanded and I found myself completing my final semester in the vibrant city of Barcelona. It's been a whirlwind of emotions, challenges and invaluable experiences.

Amidst all the changes and uncertainties, one thing has remained constant: Alice's unwavering spirit. She embodies three remarkable aspects that have left a profound impact on me: transparency, positivity, and motivation. Alice's transparency isn't just about being open; it's about embodying sincerity and authenticity. I learned this invaluable trait from the incredible students I had the privilege to work with. Her boundless positivity has been my guiding light, helping me face and conquer seemingly insurmountable challenges. It's all about turning obstacles into opportunities and Alice has been a true source of inspiration in this regard. Alice possesses an innate motivation that's contagious. It's what allowed me to wholeheartedly believe in the Green Dialogues project and its potential to create meaningful change.



Even though my academic journey took unexpected turns, I've carried these qualities with me every step of the way. They've not only shaped my approach to education but also to life itself. And as I continue on my path, I do so with a deeper sense of purpose.

### **5.1. Contribution of the internship to my personal development**

The internship has provided me with the opportunity to put into practice what I have learned during my academic journey, which brings me great personal satisfaction. I have learned how to face the challenges that emerge, such as managing difficulties with students and working with them to overcome these challenges.

One thing that particularly struck me were the phrases uttered by a girl during lunchtime: "Alice, we don't talk during the first dish!" "Where is your hand? The free hand should be on the table." "Fruit needs to be cut and eaten." These phrases made me smile because I realized that in their view, I was not an outsider receiving different treatment from the other teachers. This made me reflect on the importance of embracing others' habits and being flexible and adaptable. Teachers who are able to embrace and appreciate cultural differences develop greater self-awareness and better pedagogical practices.

What I appreciate even more is the chance to interact with my colleagues and the teachers at the school. I am learning a lot from them, both professionally and personally. I feel like part of a community that works for the well-being of the students, and this is incredibly motivating.

There are also difficult moments when I find myself facing new and unexpected situations that challenge me. However, these situations are helping me grow and become a stronger and more aware individual. Overall, I can only express gratitude for this opportunity that has been given to me and for all the emotions I am experiencing.

Lastly, as emphasized in the European Union's document "Key Competences for Lifelong Learning," the internship experience enables students to develop social and civic skills, learning to collaborate with others, communicate effectively, and respect cultural diversity. This international internship has been a transformative experience for my personal growth in several meaningful ways. Firstly, it pushed me out of my comfort zone, exposing me to new challenges and encouraging me to adapt and persevere. Being in a foreign country with a distinct culture, language, and educational system required me to navigate unfamiliar territory and develop a resilient mindset. These experiences have significantly increased my self-confidence and independence.

Moreover, immersing myself in a different cultural context has broadened my perspective and fostered a more open-minded outlook. Interacting with individuals from diverse backgrounds, both

professionally and personally, has allowed me to exchange ideas and learn from different worldviews. This exposure has expanded my intercultural competence and enriched my understanding of global diversity. Furthermore, this internship has provided invaluable insights into international education practices and innovative teaching methodologies.

Additionally, making this experience abroad has cultivated a deep sense of empathy. Engaging with local students, teachers, and community members has fostered a genuine understanding and respect for different cultural norms and perspectives. These experiences have strengthened my adaptability, cross-cultural communication skills, and ability to collaborate effectively within diverse teams.

Overall, this international internship has not only enhanced my professional skills and knowledge but has also shaped me on a personal level. It has cultivated resilience, broadened my horizons, nurtured cultural awareness, and fostered an open-minded attitude. These qualities will undoubtedly contribute to my ongoing personal growth and enable me to become a more compassionate and effective educator and person in the future.

Lastly, this internship marks the end of my internship experiences, which is particularly exciting as it signifies the conclusion of my educational journey. From now on, I will be entering school without the support of tutors but with my own record in hand, signing attendance in the classroom.

## **5.2. Contribution of the internship to my professional development**

The internship experience, combined with seminars and guidance from tutors and professors, has played a crucial role in my personal and professional growth. It has allowed me to develop and enhance essential competencies. I've gained the ability to document and reflect on inclusive learning and teaching processes, thanks to the materials and teachings provided during this experience.

The planning phase of my internship has been instrumental in teaching me flexibility skills needed to create accessible learning environments based on Universal Design for Learning (UDL) principles. These environments cater to students' diverse cognitive styles and promote curiosity, engagement, and meaningful learning.

I've also come to appreciate the significance of well-designed physical spaces, appropriate resources, positive classroom climates, empathy, and motivation in fostering a supportive atmosphere for learning. Customizing learning environments, utilizing differentiated and flexible strategies, and integrating digital technologies have been key in meeting the diverse needs of students and enhancing their access to resources. As educators, it's imperative that we continuously reflect on and improve learning environments to facilitate meaningful learning and support individual student growth.

During the planning process, I expanded my knowledge of important normative documents and theoretical texts, taking into consideration the characteristics of the context in which I was immersed. Specifically, I gained a deeper understanding of school, teaching, and learning.

Autonomy and teaching were prominent aspects I explored during my internship. The promotion of teacher autonomy and the cultivation of strong relationships among educators contribute to a positive and supportive school culture. As Fullan (2007) suggests, "When teachers work together, their collective capacity, confidence, and efficacy are increased, resulting in improved student achievement" (p. 65). This underscores the interplay between teacher autonomy, collaboration, and student outcomes.

Regarding methodologies, the integrated educational approach emerged as a crucial aspect of modern education. It promotes a holistic and meaningful approach to learning by emphasizing the interconnectedness of different subjects and disciplines. This approach encourages critical thinking, collaboration, and provides practical, hands-on learning experiences. As noted by Brown and Jukes (2015), "An integrated approach to learning means connecting different areas of knowledge, fields of study, and modes of learning to create a deeper and more meaningful understanding of the world" (p. 27).

The integration of different subjects and disciplines allows students to make connections between seemingly unrelated concepts, enhancing their critical thinking skills and facilitating a deeper understanding of the subject matter. It also fosters a collaborative and cooperative learning environment.

Moreover, the integrated educational approach underscores the importance of practical and hands-on learning experiences, where students can apply their knowledge in real-world contexts. This approach fosters creativity and innovation, promoting a deeper understanding of the subject matter.

During my observations, I noticed how the teacher promoted a sense of responsibility in the children. They were encouraged to take care of the classroom by organizing materials and maintaining cleanliness. Additionally, specific responsibilities were assigned to them, such as leading activities or monitoring the behavior of their peers. This approach facilitated the development of critical thinking and autonomous decision-making in the children, as emphasized by Lev Vygotsky.

One of the most impactful aspects was the inclusion of a child with Down syndrome in the projects. I observed how the other children accepted and involved them in all activities, fostering divergent thinking as everyone had to share their perspectives, embrace differences, and find original and creative solutions.



In terms of assessment, I experienced various strategies that consider students' cultural, social, and family background, involving different aspects of their being, including cognitive, emotional, and behavioral aspects. Furthermore, I collaborated with other teachers in the co-assessment process, sharing observations and reflections on the students. This holistic approach to assessment, which includes hetero-assessment, self-assessment, and co-assessment, allowed me to develop metacognitive skills, specifically the ability to critically reflect on my work as a teacher.

Engaging with ecocritical literature in primary school through the "Green Dialogues" project provided valuable insights into its significance, particularly concerning children and their responses. This approach allows children to explore complex social issues, such as inclusion and integration, in an accessible and engaging manner. Ecocriticism extends beyond environmental concerns to encompass the broader relationship between humans, their environment, society, and culture.

Introducing ecocritical texts to children encourages critical thinking about societal structures, public policies, and social norms that can perpetuate marginalization and discrimination. It promotes an understanding of cultural diversity and the challenges faced by individuals from different backgrounds.

Furthermore, ecocritical literature nurtures a sense of responsibility toward the environment and society. Through reading and discussing these texts, children learn to identify actions that positively impact both society and the environment, fostering empathy and a desire to contribute to the creation of a fairer and more sustainable world.

Additionally, my experience highlighted the importance of interaction between the school and organizations within the community. This perspective aligns with Italian legislation, which promotes collaboration between schools and external entities as an opportunity to enrich students' educational experiences and offer them a more comprehensive and practical education (Ministry of Education, University and Research, 2012). My experience with the Mescladis Foundation exemplified how a school can establish effective collaborations with external entities, benefiting all parties involved.

Barcelona, a city that has etched its indelible mark on my heart, mind, being, and profession. Today, I stand ready to embark on the greatest journey, the journey toward the future, toward teaching, our future. So, I wanted to conclude this report with a wish to myself, to my colleagues, to my mentors, to my children: BUENA SUERTE!



*14 Authentic product of a student*

## Bibliography and Sitography

- Brown, J., & Jukes, I. (2015). *A Handbook for Personalized Competence-Based Education*.
- Campagnaro, N., & Goga, N. (2020). *Green Dialogues and Digital Collaboration on Nonfiction Children's Literature*.
- Center for Applied Special Technology (CAST). *Universal Design for Learning*.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Graves, M. F., & Fitzgerald, J. (2006). *Scaffolding Reading Experiences for a Multilingual Classroom*.
- Grion, V. (2019). *Assessment for Learning: A Formative Approach*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), 351-353.
- Grion, V. (2019). *Formative assessment and feedback in a competence-based higher education: An emerging model of good practice*. In M. Perović (Ed.), *Handbook of Research on Formative Assessment in Pre-K Through Elementary and Secondary Education* (pp. 34-54). IGI Global.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- 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.
- Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- (2020). *Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice*
- Gaard, G (2008). *Toward an Ecopedagogy of Children's Environmental Literature*  
[https://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n44/08\\_Gaard.pdf](https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n44/08_Gaard.pdf)
- MDPI (2020). *Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day*. [Sustainability | Free Full-Text | Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day \(mdpi.com\)](#)
- Michelini, D. (2006). *La scuola dell'autonomia*. *Scuola Democratica*, 1(3), 381-392.
- Nigris E. (Cur). (2005). *Didattica Generale*. Guerini.
- Ormrod, J. E. (2020). *Educational psychology: Developing learners*. Pearson.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media, and representation in research*. SAGE Publications.
- Prince, M. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231
- Semeraro, R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Giunti Editore.

- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Las, Rom.
- Tonegato, P. *Le cinque aree per leggere l'Istituto Scolastico*.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wiggins G. & Mc Tighe J. (2004). *Fare progettazione, La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

## **School documentation**

[Escoles Garbí Pere Vergés - Garbí Pere Vergés Esplugues \(escolesgarbi.cat\)](http://escolesgarbi.cat)

Generalitat de Catalunya. (2016). *Decret de l'avaluació de l'aprenentatge* [Decree on the Evaluation of Learning]. Barcelona, Spain.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Legge 107/2015 - La Buona Scuola*. [Education Law 107/2015 - The Good School]. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/legge-107-2015>

## Attachments

### Attachment 1 - Observation and reflection tool on science teaching

#### A - Contextual and interactive aspects

*What methodologies do teachers use in their classes? (For example: is it active and participator? Is it through project work?)*



The methodologies used are various but mainly **active** and invite the child to **participate** in the lesson.

The teaching activities are developed according to institute projects, therefore the contents are presented through different formats.

The teacher uses a **frontal methodology** to present the topic, **dialogical practices** such as “clinical conversation” to investigate pre-knowledge or brainstorming, discussion to deepen them and finally the transfer into a real situation to develop authentic and reality-based tasks.

The teacher diligently focuses on fostering **dialogic** and **metacognitive** interactions with the students. Moreover, a frequently employed scientific approach entails posing questions before, during, and after the activity. Another effective strategy involves employing the "**transfer in real situation**" or "**problem solving**" methodology, wherein the aim is to apply the acquired knowledge to real-life scenarios to enhance comprehension. In this particular instance, the children worked with a chicken leg, which they encounter in various settings such as the kitchen, the butchers and in animals. With the problem solving, instead, children can think about their knowledge through the discussion.

Nevertheless, at the core of it all lies the empowerment of the children, evident in the **autonomy** granted to everyone in

handling the laboratory tools.

*What spaces do teachers use (laboratory, classroom, garden, kitchen, other school spaces ...)? Why?*

The spaces which teachers use are: the classroom, the laboratory (equipped with tools, models of human bodies and skeletons) and spaces outside the school to develop interdisciplinary projects. the children independently utilized specialized tools such as small scissors, scalpels, and tweezers.

Although the laboratory is adequately equipped, it may be relatively small to accommodate a class of 28 children, resulting in the need for dividing the class into smaller groups;

The contents are presented in the classroom;

in the laboratory children have concrete feedback on the notions learned and carry out more participatory activities;

The spaces outside the school were the UB athletic field and the Cervantes Park where the children went on excursions to learn more about the theme "The human body and health".

The use of spaces reflects the school's identity, its innovation, attention to processes, and project-based planning.

### *How does diversity care work?*

There are children with different disabilities in the class.

The teacher's attention is paid to each of them through a selected care of the materials and organized activities.

In particular, children with difficulties are not taken out of the classroom during lessons in an "exclusive" perspective but are integrated into the lesson in a participatory way.

In the class, there is a girl with dyslexia and a mild form of autism. To support her, the teacher prepares simplified materials and occasionally accompanies her outside the classroom, along with other teachers, to engage in activities that require additional attention. Additionally, there is a child with Down syndrome who actively participates in all lessons, even though they receive support from a special teacher. The excursion was an excellent anecdote of inclusive teaching and attentive to diversity because the children actively experimented with the skills acquired in a playful and inclusive way.

For every activity, regardless of the student's abilities, the teacher aims to provide various channels of expression to cater to different types of intelligence. This includes incorporating theoretical, hands-on, practical, visual, and interactive elements, fostering a well-rounded approach to learning.

### *Do teachers use any cross-curricular work methodology (covering different subjects)?*

Teachers sometimes use a cross-curricular work methodology.

The activities that I was able to observe, in addition to being related to the scientific discipline, promoted divergent thinking through the development of oral and reflective skills, acquiring new terms and promoting expressive skills.

Furthermore, on some occasions it has been requested to artistically reproduce objects or lived experiences, therefore the artistic discipline is involved.

Finally, the excursion included an interdisciplinarity involving science and physical education.

## ***B - Specific Observable Aspects of Natural Environment Knowledge Didactics***

### *Do teachers ask questions about the natural environment using data search strategies and analyzing the results to find answers? Give an example.*

When the teacher presents a topic, he pays close attention to the dialogic relationship with the students. In particular, the questions asked can be divided into 3 types:

1. the teacher presents the topic by saying the title or showing an object (in this case the human skeleton, a chicken thigh a picture of water) and asks questions to investigate pre-knowledge and make hypotheses.  
For example: *What is this? How many bones do we have? What are they made of? They are all the same? What does "dissection" mean? What is a musculature?* .
2. the teacher deepens the topic by asking questions to clarify the contents exposed. Children share thoughts and reasoning about it.

For example: *How tall is this skeleton? The bones are all the same? Let's see it. Touch the musculature, how is it? Can you break the joint? How are the water molecules?*

3. the teacher asks final questions to see if the contents have been assimilated.

For example: *What bone did he draw? Where? How did you draw it? Which was the bones? Were they similar or different? Why is the muscle near the bones? Think about the real situation...*

Regarding the lesson I observed, the human body was presented through the structure of a skeleton.

The teacher asked what they knew about the subject and asked to make hypotheses about the types of bones. The children then observed the bones from various perspectives and analyzed them with various senses. Eventually they created a table to classify the bones based on their observations.

In this way they first reflected on their foreknowledge, made hypotheses based on observation of the skeleton, observed individual bones to collect data and information, found the constants and analyzed the collected data, finally classified the bones.

In particular, an attitude of inquiry and reflection on the world around us is adopted. For instance, even when presenting a topic from a theoretical perspective, after gathering information, the teacher would introduce real-life situations and ask the children to identify matter transitions.

*Are materials with scientific and technological content used efficiently for everyday situations? Give an example.*

The materials are used effectively, as tools for presenting content and as an alternative channel for developing knowledge in a multimodal and inclusive way.

For example, during the presentation of the human body, the teacher did not just explain how many bones there are and how they can be, rather, he supported himself with the human-sized structure of the skeleton. The same thing happened with the chicken thigh. Furthermore, the use of plasteline in order to present the theoretical topic was a way to adopt a multimodal teaching strategy. In this way the class had concrete feedback of the locomotor system, as well as visual to focus the contents. Furthermore, this tool was essential for developing observational and reflective skills.

*What activities are done in class to develop a more sustainable awareness in children?*

The focus on sustainability is very important in this school environment.

In addition to presenting the topic through specific projects, sustainable awareness is experienced in everyday life through separate waste collection and cleaning of outdoor spaces.

Within the class, each student has a specific role which changes every month. One of these roles precisely concerns sustainability and the children who have that role must make sure that the spaces are clean during break times, therefore they collect the garbage put in the garden.

*How do teachers approach scientific knowledge in the classroom?*

Teachers approach scientific knowledge in the classroom through various inputs, specifically: observation of the outside world or, if impossible, using instruments that recall the outside world; autonomous or guided exploration of observed phenomena; the management of these tools through a multisensory and multimodal approach.

The teacher presents the theoretical content through various channels (refer to the "observation" section for more details).



The teacher takes on the role of a guide and scaffold, gradually presenting the content to the children in a more detailed and comprehensive manner. However, they begin by tapping into the children's existing knowledge and everyday experiences, using authentic materials like a chicken leg purchased from the supermarket, personal anecdotes or real-life situation.

During the activity, the teacher demonstrates the necessary steps but allows the children the freedom to experiment and explore. They actively move around the workstations, readily available to provide assistance when needed. Furthermore, the most recurred scientific approach is to ask questions and ask yourself questions to understand the world itself.

Additionally, throughout the activity, the teacher poses thought-provoking questions to encourage critical thinking and guide specific actions.

***Indicate the following scientific procedures work***

*Observation of nature or natural phenomena*

- Children observe the structure of a skeleton and individual bones
- Children observe the real muscle-skeleton structure

*Experimentation*

- Children analyse bones with different senses
- Children dissect the thigh of a chicken

*Reasoning*

- Children make assumptions about the types of bones
- Children make assumptions about the function of the different parts

*Classification*

- The children find similarities and differences between the materials by analysing the collected data
- Children find similarities and differences between the parts by analysing the collected data

*Assumption of natural phenomena*

- Through experimentation, children organize and divide the collected data into series and groups
- Through experimentation and information given by the teacher and the ppt, children assimilate the collected data



*Know how to draw conclusions from research*

- The children compare the hypotheses derived from observation and pre-knowledge with the data collected during the analysis phase, they compare and are guided by the teacher
- Children compare the hypotheses derived from observation and pre-knowledge with the data collected during the analysis phase, they compare and are guided by the teacher

*Communicate discoveries to the community*

- The children make a table and draw an example for each type of bone by writing the specific term
- The teacher create a collective diagram at the blackboard

**Observations:**

Even when the teacher needs to present a topic from a theoretical standpoint, they strive to employ an inclusive methodology that promotes scientific thinking. For example, let's analyze this lesson:

Objective:

- Students will be able to describe the three states of water (liquid, solid, gas) and explain how water can change from one state to another through heating and cooling.

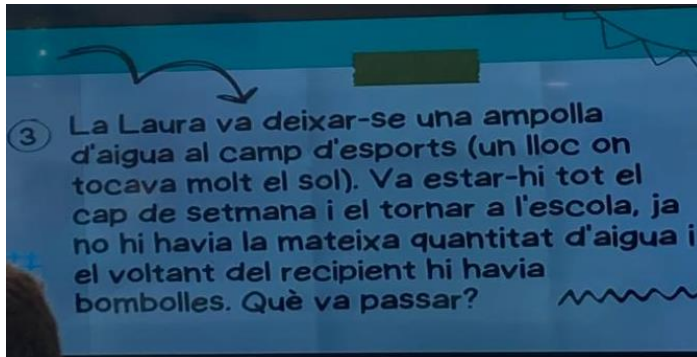
To achieve this objective, teachers could use various teaching strategies and activities, such as:

- Introduce vocabulary related to the topic, such as "evaporation," "condensation," "freezing," and "melting," using pictures, videos, or real-life examples.
- Conduct experiments or demonstrations to show the transformations of water, such as boiling water in a kettle, observing the formation of dew on a cold surface, or melting ice cubes.
- Provide opportunities for students to observe and record the changes in water state, such as drawing pictures or making a chart of water in different forms.
- Encourage students to ask questions and share their ideas about the topic, such as "What happens to water when it boils?" or "How does ice turn into water?".

The teacher designs various ways to present the content to the children.

1. Using plasticine, they create balls and explain how molecules are arranged in different states of matter: in the solid state, the balls are tightly packed; in the liquid state, the balls are separate but close to each other; in the gaseous state, the balls are scattered around the room.

2. The teacher presents a PowerPoint presentation with theoretical knowledge.
3. The teacher presents real-life situations for reflection through problem-solving activities.



The Italian school system, based on my personal experience as a student, observer, and teacher, predominantly relies on a theoretical approach with limited direct experiences (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2012). Practical experiences, such as hands-on experiments, are mainly focused on scientific methods and biology. However, when it comes to subjects like anatomy, the approach tends to be more mnemonic and based on memorization.

On the other hand, from my experience in Spain, I have been amazed by the active and discovery-based approach, which makes learning more meaningful. Each child has access to the content in their preferred mode of learning, promoting inclusivity. Multimodality is a regular part of everyday teaching and learning, rather than an exception. The Spanish education system emphasizes interdisciplinary approaches, integrating content across

different subjects to foster a holistic understanding (Ley Orgánica 2/2006, de Educación [LOE], 2006).

It is worth noting that the Italian education system faces challenges in managing spaces, resources, and class sizes. These challenges can affect the availability of resources and the ability to provide broader practical experiences. In contrast, in Spain, a practical solution I observed was the division of classes into smaller groups to enhance learning and facilitate discussions.

One theoretical framework that supports the importance of active and experiential learning is constructivism (Piaget, 1970). Constructivism posits that learners actively construct knowledge through their interactions with the environment and that meaningful learning occurs when learners are engaged in authentic and hands-on experiences.

In the context of education, the theory of social constructivism by Vygotsky (1978) also provides insights into the value of collaborative and interactive learning experiences. According to Vygotsky, learning is a social process that occurs through the interaction and collaboration with more knowledgeable others, such as teachers and peers.

These theories align with the approach observed in the Spanish education system, where active and discovery-based learning methods are employed to make learning more meaningful and engaging for students.

Overall, the differences in approaches between Italy and Spain are evident, with Spain placing a stronger emphasis on active, inclusive, and interdisciplinary learning methods. While Italy emphasizes the importance of laboratory experiences (MIUR, 2012), challenges with space, resources, and class sizes can impact the implementation of practical activities.

The experience of observing and engaging in the educational systems of both Italy and Spain has been enriching in various aspects. The contrasting approaches to teaching and learning have provided valuable insights and opened up new perspectives.

Firstly, the active and discovery-based approach observed in the Spanish education system has demonstrated the power of hands-on experiences in making learning more meaningful. For example, witnessing students actively engage in experiments and problem-solving activities has shown how this approach fosters critical thinking, creativity, and a deeper understanding of the subject matter. The emphasis on interdisciplinary learning has also allowed students to make connections between different fields of knowledge, promoting a holistic understanding of the world.

On the other hand, the Italian education system's focus on theoretical knowledge, particularly in subjects like biology and scientific methods, has its merits. While direct experiences may be limited, the emphasis on theoretical understanding can provide a solid foundation for further exploration

and analysis. For instance, the use of multimedia presentations and theoretical frameworks can help students grasp complex concepts and develop a systematic approach to problem-solving.

Additionally, the challenges faced by the Italian education system, such as limited resources, large class sizes, and space constraints, have highlighted the need for innovative solutions. Witnessing the division of classes into smaller groups in the Spanish context has demonstrated how this approach can enhance student engagement and facilitate meaningful discussions. It allows for personalized attention and promotes a more inclusive learning environment.

Overall, this comparative experience has underscored the importance of a balanced approach to education, combining theoretical understanding with practical experiences and fostering an inclusive learning environment. It has reinforced the significance of active learning methodologies, interdisciplinary connections, and the need for adaptability and resourcefulness in overcoming educational challenges.

This reflection serves as a testament to the diverse and valuable approaches that different educational systems offer, providing educators with opportunities to learn from each other and continuously enhance their teaching practices.

Moreover, this experience has contributed to my personal growth and professional development. It has allowed me to observe and reflect on different educational approaches, which I can relate to my studies at the university. The exposure to diverse teaching methods has broadened my understanding of pedagogy and expanded my repertoire of instructional strategies.

Furthermore, witnessing the inclusive practices adopted in both Italy and Spain has been inspiring. The emphasis on catering to the diverse needs of students and providing multiple pathways for learning has reinforced the importance of inclusivity in education. This experience has deepened my commitment to creating an inclusive classroom environment where every student feels valued, supported, and empowered to learn.

By actively engaging in these educational systems and making connections between theory and practice, I have gained valuable insights into the complexities of education. This firsthand experience has allowed me to critically evaluate different approaches, identify effective strategies, and adapt them to suit the needs of my future students.

In conclusion, this comparative experience has not only expanded my knowledge of different educational systems but has also contributed to my personal and professional growth. It has enhanced my ability to observe, analyze, and make connections between theoretical concepts and practical applications. Furthermore, it has deepened my understanding of inclusive practices and reinforced my commitment to creating inclusive learning environments. Overall, this experience has enriched my journey as an aspiring educator and has prepared me to embrace the diverse needs and abilities of my future students.

#### **References:**

Ley Orgánica 2/2006, de Educación [LOE]. (2006).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione. Retrieved from [insert reference link to the document]

Piaget, J. (1970). Science of education and the psychology of the child. Orion Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

## Attachment 2- Seminari reflexiu

Data i entorn	Fet anecdòtic relacionat amb l'EA de la llengua	Estratègia de la mestra	Sensacions personals	Relació amb la teoria	Alternativa que proposes	Reflexió i conclusió
29/03/23 Primary School – Garbí Pere Vergès (Espulgues de Llobregat) 3rd class: 25 students, there are children with special needs like one child with down syndrom and one child DSA  Taller de llengües: dictat/dictado	During the "Lengües" lesson the teacher presents a dictation to the class. The dictation consists of 22 Catalan words and 22 Spanish words.  The teacher reads the words 3 times, focusing on the difficult sounds (gu; q) and at the end repeats all the words. There are children with specific needs in the class, in particular a dyslexic girl who refused to dictate and for this reason the teacher had to find a strategy to manage the situation. In particular, at one point, the little girl heard the word "Quique" and said "that's my dog's name", showing that she is familiar with these sounds in her daily life.	The teacher read each word individually, repeating the action 3 times. During this stage, he read the words slowly focusing on the difficult sounds. At the end he read them all together. While the girl was not participating in the dictation, he did not intervene. At the end, however, he left the classroom to carry out the dictation individually with the child.	I felt very conflicted during this lesson. On the one hand, I understand that the practice of dictation is not only a tool for verifying the objectives connected to the teaching unit that is carried out in that precise period of the year, but also a tool for consolidating learning. But I remember that when I was little it terrified me. In this situation I identified with the dyslexic girl and I perceived the frustration she felt.	The dictation will be able to provide a lot of information related to the learning of your class group to help you prepare exercises and proposals that help the class achieve the required skills. It allows to identify <b>phonological word processing difficulties</b> , indispensable for the <b>transformation of the spoken word into written code</b> .  This anecdote is connected with the theme of <b>phonological competence</b> (children are conscious that every Word is made by sounds), the phonemic awareness (ability to recognize broader elements such as words, rhymes and manipulation of phonemes. It involves knowing the alphabet).  In fact, children train their <b>phonological awareness</b> : (ability to recognize different sounds) and are conscious	Therefore, rather than an abandonment of the traditional dictation, it is necessary to review it from the point of view of the objectives and from the structural point of view, <b>trying to use real contexts</b> , such as the shopping list, or introducing the concept of purpose and objective.  Another alternative is to <b>reverse the roles</b> , the child dictates while the teacher writes and then corrects the words and any errors.  During the break I played this "game" with the children, not knowing Catalan, and everyone was involved and motivated. Phonological transcription can, finally, be facilitated through activities completion: the student enters i symbols missing in the incomplete transcription of some words	Dictation is undoubtedly one of the cornerstones of primary school, one of the very first learning tools that is still very widespread today.  Children learn more and better if they are motivated, if they understand what they are doing and why. We need to enhance their taste for exploration, allow them to leave their mark.

				about rhyme and alliteration (find the same “difficult sounds”).		
--	--	--	--	---	--	--

### Attachment 3- Tutories

ANÀLIS DESCRIPTIVA			ANÀLISI INTERPRETATIVA	
CURS i DATA (quan?)	LLOC (on?)	ANÈCDOTA (què, qui, com?)	REFLEXIÓ (per què l'he recollida, què no em queda clar? Què proposo i amb què ho relaciono (T-P))	ALTERNATIVA (QUÈ PROPOSO SI CAL?)
Cicle Inicial 3rd grade primary school 10/03/2023	Garbí Pere Vergès – Primary School  Classroom; Art laboratory	<p>During the art lesson, the teacher asks to the children to represent graphically "the race of the Mistral wind" (the name by which the class is called and identified).</p> <p>On Tuesday of that week, in fact, all the third grades of the Institute went on a trip to the UB sports field and later they had a picnic lunch in Cervantes Park.</p> <p>The teacher begins the lesson by asking the children how they can carry out the task, making sure that everyone participates and is present in the final work.</p> <p>The students, freely and through a brainstorming guided by the teacher, share their proposals.</p> <p>At the end it is decided that everyone will make their own drawing which must be consistent with that of their classmates because finally the drawings will be put together creating a single one. P., the child with down syndrome, will make the last drawing, that is to say the podium.</p> <p>In fact, at the end of the initial problem solving, children have to think about which elements can be included in the drawing: road, landscape, tools, people, weather...</p>	<p>This activity can be summed up with the word "<i>cooperation</i>". In fact, it is an example of different skills that the child develops and other skills that must be put into practice by teachers in their planning and teaching action.</p> <p>Concern to the figure of the teacher, it is significant to highlight how the didactic planning that underlies the curriculum of the institute promote transversal and interdisciplinary projects.</p> <p>The project is based on "the human body and health" and involves science, physical education, language and art.</p> <p>This is an example of a cooperation between teachers and the community to promote meaningful learning in students.</p> <p>Furthermore, the art teacher did not limit herself to giving a model to the children and inviting them to imitate it, but she made the children protagonists of this task, activating reflexive and metacognitive processes.</p> <p>During the problem solving and brainstorming the pupils reflected on their experience and hypothesized solutions to solve the task.</p> <p>With regard to the cooperation between children, in order to create a coherent and complete final work, each child had the task of projecting collectively an initial project with few reference points for each one</p>	<p>The activity presented in this anecdote was organized and conducted in an optimal way, for this reason it should not be changed.</p> <p>In any case, it could be presented a more original alternative to creating a linear series of drawings, that is, creating a flip-book with all the drawings.</p>

		<p>Afterwards, the class goes to the art studio and makes the drawing. The desks are arranged next to each other, creating a single row, as to allow each child to be seated next to two companions, with whom they will have to dialogue and cooperate to organize the project.</p>	<p>but then, during the concrete activity, they had to dialogue with the classmate they had by their side, as a sort of “word of mouth”. In this way, they have also developed divergent thinking because they have had to share their point of view, welcoming and accepting the others and finding original and creative solutions. For example, they questioned the weather and whether one wanted to draw a rainbow, then those who came first should draw the rain while those who came later should draw the sun. Finally, I chose this anecdote because it is an example of inclusive teaching. The child with Down syndrome, in fact, has been included in the project in all its forms. In particular, regarding to the art lesson, it was decided to place his work at the end in order to leave him more freedom of expression, meeting his needs. In addition to the inclusion of children with special educational needs, this activity can include any child who has different types of intelligence, because it allows them to reach the skills envisaged by the project and re-elaborate the lived experience through a multimodal approach and with different expressive channels.</p> <p>Theoretical links can be made to several educational theories and approaches based on the anecdote provided:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cooperative Learning: The emphasis on cooperation among students and teachers aligns with the principles of cooperative learning. This approach, supported by theorists such as Johnson and Johnson, emphasizes collaborative efforts, shared goals, and interdependence among group members to enhance learning outcomes.</li> <li>2. Constructivism: The activity described reflects principles of constructivist learning theories, such as those proposed by Piaget and Bruner. The students</li> </ol>	
--	--	--	---	--

			<p>are actively engaged in problem-solving, reflecting on their experiences, and hypothesizing solutions, which are central tenets of constructivist approaches.</p> <p>3. Transdisciplinary Learning: The mention of transversal and interdisciplinary projects indicates an alignment with transdisciplinary learning approaches. These approaches promote the integration of knowledge and skills across different disciplines, providing a holistic and interconnected understanding of a topic.</p> <p>4. Social-Emotional Learning (SEL): The emphasis on collaboration, dialogue, and accepting others' perspectives supports the development of social and emotional skills. The activity fosters empathy, communication, and teamwork, which are fundamental aspects of SEL frameworks like CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning).</p> <p>5. Inclusive Education: The inclusion of a child with Down syndrome in the project exemplifies inclusive teaching practices. Inclusive education aims to provide equal opportunities for all students, regardless of their abilities or backgrounds, and create a supportive and accommodating learning environment.</p> <p>References:  Johnson, D. W., &amp; Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational researcher.</p> <p>Piaget, J. (1973). To understand is to invent: The future of education. Grossman Publishers.</p> <p>Bruner, J. S. (1996). The culture of education. Harvard University Press.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <a href="https://casel.org/what-is-sel/">https://casel.org/what-is-sel/</a>.</p> <p>UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</p>	
--	--	--	--	--



## Attachment 4 – Extra Journal

### BEFORE - Anticipatory Reflections

*Who - What do I intend to observe?* I intend to observe a school field trip related to the theme they are studying in school, which is the human body and health. Specifically, they will be going to a sports field to engage in athletic activities.

*What do I know - am familiar with about what I am going to observe?* I know that the purpose of the field trip is to provide hands-on experiences related to the theme of the human body and health. The students will have the opportunity to participate in various athletic activities, which can promote physical fitness and an understanding of the importance of exercise for overall well-being. I also anticipate that there will be a focus on inclusive practices to ensure that all students can actively participate and feel included in the activities.

*Expectations and uncertainties:* I expect to see a well-organized trip with clear instructions and guidance provided to the students. I hope to observe an inclusive environment where all students, regardless of their abilities, are given the opportunity to participate and contribute. I am curious to see how the students will respond to the activities and if they will actively engage and enjoy the experience. Additionally, I am uncertain about the specific activities and how they will be adapted to accommodate the diverse needs and abilities of the students. I am also curious about any additional elements or strategies that may be implemented to enhance the learning experience during the field trip.

### DURING - Travel Notes

The third-grade classes of Garbí Pere School are walking to the sports fields of the University of Barcelona (UB).

At the sports fields, they engage in athletics activities, guided by school teachers and sports experts.

The group has lunch at Parc de Cervantes, which is located along the route back to school.

While waiting for the departure, the children are enthusiastically and curiously talking to each other about what they will do during the day.

During the sports activities, all the children participate.

P. completes almost all the activities.

All the children encourage P. to throw the vortex.

At a certain point in the morning, about an hour after the start of the activities, P. starts showing signs of tiredness and agitation. In this situation, the child is taken away from the group, still within the sports field, but left alone.

The rest of the children continue with the sports activities until the snack break.

P. plays with his classmates at the park.

The children reach the sports fields on foot, except for P. who takes a bus with a support teacher because he has a very low tolerance for fatigue, and to ensure his participation in the activity, the teaching team decides to allow him to reach the destination point by a faster and less tiring means.

The children are divided into 4 heterogeneous groups, mixed from all the classes, so that each one starts with the sport they like the most, thus maintaining high motivation and active participation in the organized activities for the day.

#### Methodologies:

The predominantly used methodological framework is the **exploratory architecture** as it allows for an active approach in action. The main characteristics are student control and autonomous management of learning, which also extends beyond formal boundaries. There is little to no pre-structuring of information, therefore only stimuli or basic tools are provided, while the student themselves must capture and retrieve the information. The format used is experiential in nature. The student interacts minimally with the teacher as they assume a more motivating role.

Teachers work towards **interdisciplinary** programs and vertical curricula because it helps the teaching team provide a holistic approach to education, emphasizing the connections between different areas of study and how they can be applied in real life.

#### **AFTER - Reflections**

##### ***What did I learn?***

Through this experience, I learned about the importance of incorporating metacognitive reflection in the classroom, allowing students to articulate and focus on the significant moments of their experiences. I also gained insights into the concept of inclusion in educational practices and the need for a cultural shift that values diversity, promotes access and participation for all students, and fosters a collaborative and learning-oriented culture.

##### ***How does it connect with previous observations/knowledge?***

This experience aligns with previous observations and knowledge regarding the significance of student-centered approaches, the promotion of holistic education, and the importance of interdisciplinary programs. It reinforces the idea that student reflection and self-awareness contribute to deeper learning and understanding.

##### ***What connections exist with elements related to the school, classroom, or section?***

The connections lie in the implementation of student-centered methodologies, the promotion of interdisciplinary programs, and the emphasis on inclusive practices within the school and classroom. It highlights the importance of creating learning environments that cater to the diverse needs and interests of students.

##### ***What curiosities remain?***

Curiosities that remain include exploring further strategies to enhance student engagement and participation, investigating the impact of inclusive practices on overall student development, and delving into the potential challenges and opportunities associated with interdisciplinary approaches.

##### ***What motivations and interests have been stimulated?***

This experience has stimulated my motivation to continue exploring and implementing student-centered methodologies, promoting inclusive practices, and fostering interdisciplinary collaborations. It has also sparked an interest in further research and professional development in these areas.

##### ***What reflections have emerged regarding my representation as a future teacher?***

This experience has reinforced my belief in the importance of being a facilitator and motivator in the classroom, creating opportunities for student reflection and self-directed learning. It has also emphasized the significance of embracing diversity and building collaborative relationships with colleagues to create a positive learning environment.

**Attachment 5 - Authentic Tasks, examples**

