



I benefici educativi della lettura ad alta voce nei Dialogic Literary Gatherings: esperienze e prospettive a partire dal progetto REFUGE-ED

The educational benefits of reading aloud in Dialogic Literary Gatherings: experiences and perspectives from the REFUGE-ED project

Tiziana Chiappelli

Researcher | University of Siena | tiziana.chiappelli@unisi.it

Sabina Leoncini

Research Fellow | University of Siena | sabina.leoncini@unisi.it

ABSTRACT

The practice of reading within Dialogic Literary Gatherings (DLG) is emerging as one of the most effective educational models to foster language skills, critical thinking, self-esteem, and social inclusion. This paper analyzes the theoretical framework based on Vygotsky, Bruner, Freire, Habermas, and Flecha, describes the functioning of DLGs, and synthesizes the main empirical evidence gathered from projects such as *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, *REFUGE-ED. Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children* and *REVERS-ED. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them*. Special attention is given to the implementation experience in Sicily (Palermo, Acate, and Vittoria) as part of the REFUGE-ED project, coordinated for Italy by the University of Florence in collaboration with CISS Palermo. Teacher training and co-creation of educational activities proved to be crucial for the initiative's success. Results show significant improvements in language skills, a reduction of cultural prejudices, and the strengthening of non-violent educational environments. The article highlights the importance of disseminating DLG as an educational practice to counteract inequalities and promote active citizenship.

Keywords: reading aloud, Dialogic Literary Gatherings (DLG), dialogic learning, educational inclusion, Successful Education Actions (SEAs)

La pratica della lettura all'interno dei Dialogic Literary Gatherings (DLG) si sta affermando come uno dei modelli educativi più efficaci per promuovere le competenze linguistiche, il pensiero critico, l'autostima e l'inclusione sociale. Questo articolo delinea un quadro teorico basato sui contributi di Vygotskij, Bruner, Freire, Habermas e Flecha, descrive il funzionamento dei DLG e sintetizza le principali evidenze empiriche raccolte da progetti come *INCLUD-ED. Strategie per l'inclusione e la coesione sociale in Europa a partire dall'educazione*, *REFUGE-ED. Pratiche efficaci in materia di istruzione, salute mentale e supporto psicosociale per l'integrazione dei bambini rifugiati* e *REVERS-ED. Tendenze delle diseguaglianze educative nel tempo e interventi di successo che contribuiscono a invertirle*. Particolare attenzione viene data all'esperienza di implementazione in Sicilia (Palermo, Acate e Vittoria) nell'ambito del progetto REFUGE-ED, coordinato per l'Italia dall'Università di Firenze in collaborazione con il CISS di Palermo. La formazione degli insegnanti e la co-creazione di attività educative si sono rivelate cruciali per il successo dell'iniziativa. I risultati mostrano miglioramenti significativi nelle competenze linguistiche, una riduzione dei pregiudizi culturali e il rafforzamento di ambienti educativi non violenti. L'articolo sottolinea l'importanza di diffondere i DLG come pratica educativa per contrastare le diseguaglianze e promuovere la cittadinanza attiva.

Parole chiave: lettura ad alta voce, incontri letterari dialogici, apprendimento dialogico, inclusione educativa, azioni educative di successo (SEAs)

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Chiappelli, T., & Leoncini, S. (2025). I benefici educativi della lettura ad alta voce nei Dialogic Literary Gatherings: esperienze e prospettive a partire dal progetto REFUGE-ED. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 35-47. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-03>.

Corresponding Author: Sabina Leoncini | sabina.leoncini@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-03

Authorship/Attribuzioni: Il presente lavoro è frutto di una riflessione condivisa delle autrici. L'introduzione e le conclusioni sono state elaborate congiuntamente dalle autrici, i paragrafi 2, 3 e 5 sono stati elaborati da Tiziana Chiappelli, mentre i paragrafi 4, 6 e 7 da Sabina Leoncini

Effects of Reading

1. Introduzione

La lettura ad alta voce è riconosciuta come uno degli strumenti educativi più efficaci per sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo di bambini, adolescenti e adulti (Batini, 2019, 2023). Tuttavia, il suo potenziale trasformativo cresce in modo significativo quando è inserita all'interno di contesti educativi strutturati secondo principi di dialogicità e inclusione. Tra questi tipi di intervento rientrano i Dialogic Literary Gatherings (DLG), o *Riunioni Letterarie Dialogiche* in italiano, una delle Successful Educational Actions (SEAs) identificate dalla ricerca europea (Flecha & INCLUD-ED Consortium, 2015) come pratiche capaci di generare impatto sociale positivo, replicabile e scientificamente validato. Le Successful Educational Actions sono interventi educativi il cui successo è stato dimostrato in una varietà di contesti sociali e culturali, e che producono miglioramenti significativi sia negli apprendimenti strumentali come ad esempio competenze linguistiche, scientifiche ecc. operando dunque a livello cognitivo, sia a livello socio-emotivo e relazionale con effetti sulla coesione sociale e sull'inclusione educativa, indipendentemente dal background degli studenti coinvolti (Flecha & INCLUD-ED Consortium, 2015). Le SEAs nel loro complesso comprendono sei interventi principali: i Dialogic Literary Gatherings; i gruppi interattivi; la partecipazione educativa della comunità; l'educazione familiare; la formazione pedagogica dialogica per insegnanti; il modello dialogico di prevenzione e risoluzione dei conflitti. Queste azioni sono state alla base anche delle sperimentazioni realizzate all'interno del progetto europeo REFUGE-ED, terminato nel 2023, e che ha coinvolto 46 siti pilota distribuiti in sei paesi: Spagna (13), Italia (14), Grecia (10), Bulgaria (5), Svezia (3) e Irlanda (1). I contesti di sperimentazione sono stati scelti in modo che fossero moltoeterogenei e hanno incluso ambienti scolastici multculturali sia in aree urbane che extraurbane, centri di accoglienza per migranti e/o per rifugiati, strutture per minori stranieri non accompagnati, luoghi aggregativi quali centri ludici, biblioteche ecc. In questo quadro, i Dialogic Literary Gatherings hanno rappresentato una delle proposte educative più promettenti: tramite essi, si sono costituiti spazi di lettura e apprendimento fondati sul dialogo egualitario, sulla costruzione collettiva dei significati e sull'accesso condiviso alla letteratura classica e universale (Flecha, 2000). Nati principalmente nel contesto dell'educazione degli adulti, i DLG si sono progressivamente diffusi anche in scuole e comunità in tutto il mondo, grazie alla validazione scientifica ottenuta attraverso una pluralità di progetti come ad esempio INCLUD-ED (2006–2011) e, negli ultimi anni, sono stati maggiormente implementati in ulteriori contesti di forte vulnerabilità sociale e caratterizzati da una variegata presenza migratoria. In particolare, nell'ambito del progetto REFUGE-ED, dal 2021 al 2023 in Sicilia i DLG sono stati introdotti in scuole ad alto tasso di diversità culturale, in centri che accolgono migranti e rifugiati e in strutture per minori stranieri non accompagnati (MSNA), in spazi aggregativi giovanili e per il supporto ai compiti mostrando risultati significativi in termini di inclusione e apprendimento. Il presente contributo si propone di analizzare i fondamenti teorici dei DLG, il loro funzionamento come pratiche di lettura sia individuale che collettiva ad alta voce, le principali evidenze scientifiche e l'esperienza concreta della loro applicazione in classi multculturali. Si tratta di un lavoro in continua evoluzione, parte di un processo di documentazione, di ricerca e sperimentazione educativa tuttora in corso¹.

1 Questo articolo presenta alcuni risultati di una sperimentazione educativa sviluppata nell'ambito del progetto europeo REFUGE-ED – Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children, finanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma Horizon 2020 (Grant Agreement No. 101004717). Coordinato dall'Università Autonoma di Barcellona, REFUGE-ED ha coinvolto nove partner in sei Paesi (Bulgaria, Danimarca, Grecia, Irlanda, Italia e Svezia), con l'obiettivo di identificare, co-creare e valutare pratiche evidence-based nei settori dell'educazione e del supporto psicosociale per favorire l'inclusione, il benessere e il successo scolastico dei bambini e ragazzi rifugiati, migranti e minori non accompagnati. Per approfondimenti: <https://www.refuge-ed.eu>. Le basi teoriche e metodologiche su cui si fonda REFUGE-ED sono state sviluppate nel progetto INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006–2011), finanziato dalla Commissione Europea (Grant Agreement

Effects of Reading

2. Quadro teorico dei Dialogic Literary Gatherings

La metodologia dei Dialogic Literary Gatherings si fonda su una cornice teorica che integra contributi provenienti da diverse discipline. Alla base vi è il concetto di apprendimento dialogico teorizzato da Ramon Flecha (2000), che si ispira a sua volta a pensatori come Lev Vygotskij (Vygotskij & Cole, 1978), Paulo Freire (1970), Jerome Bruner (1996) e Jürgen Habermas (1981). Secondo Vygotskij, lo sviluppo cognitivo è mediato socialmente e si realizza attraverso l'interazione linguistica: la zona di sviluppo prossimale si attiva grazie al dialogo tra pari e al supporto di figure più esperte. In modo simile, Bruner ha sottolineato il ruolo della cultura e della narrazione nella costruzione della mente: il pensiero si sviluppa attraverso i racconti e il linguaggio condiviso. Freire (1970), nella sua *Pedagogia degli oppressi*, propone una visione emancipatrice dell'educazione fondata sulla dialogicità, sulla partecipazione dal basso, sulla coscientizzazione e sulla capacità critica degli individui e delle comunità. Habermas (1981) arricchisce il quadro concettuale introducendo il concetto di agire comunicativo: la comunicazione autentica, basata sulla ricerca del consenso attraverso argomentazioni valide, diventa strumento di trasformazione sociale. Il linguaggio, pertanto, non è solo veicolo di significato, ma strumento d'azione, e parlare, discutere, confrontarsi sono atti performativi che modificano la realtà (Austin, 1975). A questi riferimenti si aggiungono gli apporti di Mead (1934), secondo cui il Sé si costruisce attraverso l'interazione con gli altri, e di Gadamer (1975), che ha evidenziato l'importanza dell'ermeneutica dialogica nella comprensione dei testi e del mondo.

I Dialogic Literary Gatherings operano in base a sette principi dell'apprendimento dialogico elaborati da Ramon Flecha (2000): dialogo egualitario, intelligenza culturale, trasformazione, dimensione strumentale, creazione di significato, solidarietà ed uguaglianza nella diversità. Ciascuno di questi principi si traduce operativamente nella pratica quotidiana del DLG, rendendolo uno spazio educativo altamente trasformativo. Nello specifico:

- Dialogo egualitario: nei DLG, ogni partecipante ha diritto a esprimere la propria opinione indipendentemente dal proprio livello di istruzione, età o background sociale. Il valore di un intervento non si misura in base all'autorità della persona, ma alla validità degli argomenti proposti. Questa modalità dialogica, ispirata anche alle teorie di Freire (1970) e Habermas (1981), permette un'autentica democratizzazione della parola e crea un ambiente in cui ogni voce è riconosciuta e rispettata.
- Intelligenza culturale: nei DLG si valorizzano tutti i tipi di intelligenza, non solo quella accademica. Ogni partecipante porta la propria *intelligenza culturale* (Flecha, 2000), fatta di esperienze di vita, conoscenze pratiche, capacità comunicative. Questo principio consente anche a chi non ha un background scolastico elevato di contribuire pienamente al dialogo, e rafforza la fiducia nelle proprie capacità cognitive.
- Trasformazione personale e comunitaria/sociale: i DLG non si limitano alla riproduzione di conoscenze esistenti, ma promuovono la trasformazione personale e sociale. Attraverso il confronto critico con i testi e il dialogo con gli altri, i partecipanti sviluppano nuovi modi di vedere sé stessi e il mondo. Questa

ID: 28603) e coordinato dal CREA dell'Università di Barcellona. INCLUD-ED ha identificato le Successful Educational Actions (SEAs), ovvero azioni educative capaci di migliorare gli apprendimenti e promuovere la coesione sociale nei contesti più svantaggiati. Tra queste, i Dialogic Literary Gatherings (DLG) rappresentano una delle pratiche più validate. Maggiori informazioni sono disponibili al link: <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>. L'attuale progetto REVERS-ED – Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them, finanziato nell'ambito di Horizon Europe (Grant Agreement No. 101132470) e coordinato sempre dall'Università di Barcellona, prosegue questo percorso di ricerca. REVERS-ED analizza in chiave longitudinale gli effetti delle SEAs, tra cui i DLG, su scala europea. Tra i dodici partner del progetto è coinvolta anche l'Università degli Studi di Siena. Per ulteriori informazioni: <https://revers-ed.eu>.

Effects of Reading

dimensione di cambiamento è resa possibile dalla natura intersoggettiva e aperta dell'apprendimento dialogico.

- Dimensione strumentale: nei DLG, la lettura delle grandi opere letterarie non ha solo una valenza umanistica, ma anche una funzione strumentale; essa favorisce il miglioramento delle competenze linguistiche, della comprensione del testo e della capacità argomentativa (Díez-Palomar et al., 2020). L'approfondimento dei significati testuali si intreccia quindi con il rafforzamento delle competenze necessarie per il successo educativo e sociale. Da notare che la lettura riguarda non solo opere letterarie, ma anche di tipo scientifico, come per esempio *L'origine delle specie di Darwin*.
- Creazione di significato: attraverso il dialogo, i partecipanti non si limitano a interpretare passivamente il testo, ma co-creano nuovi significati. Ogni DLG diventa un processo dinamico in cui si costruiscono comprensioni condivise, spesso inedite, basate sulle esperienze, competenze, emozioni e riflessioni dei membri del gruppo. Come sostenuto anche da Bruner (1996), il significato nasce dall'interazione sociale.
- Solidarietà: nei DLG, emerge una forte dimensione di solidarietà. I partecipanti si sostengono a vicenda nel processo di apprendimento: chi ha maggiore facilità di lettura aiuta chi è meno esperto, e tutti si impegnano a creare un clima accogliente e rispettoso. Questo rinforza i legami sociali e contribuisce alla costruzione di comunità educanti (Garcia-Carrion et al., 2020).
- Uguaglianza nella diversità: i DLG riconoscono e valorizzano la diversità come una risorsa. Non si tratta di omologare le differenze, ma di promuovere un'uguaglianza che rispetti e celebri la pluralità delle esperienze, delle culture e delle identità. Questo approccio inclusivo ha permesso, ad esempio, di integrare nei DLG persone di diversa provenienza etnica, religiosa e linguistica, come dimostrato nei progetti REFUGE-ED e INCLUD-ED.

La lettura condivisa delle opere della letteratura universale offre un *ambiente culturale arricchito* (Bruner, 1996), in cui i partecipanti costruiscono insieme nuovi significati e immaginano *nuovi mondi possibili*. Questo approccio permette di superare modelli educativi che vedono gli apprendenti più fragili come deficitari, promuovendo invece il riconoscimento delle capacità e delle competenze di ognuno indipendentemente dalla provenienza sociale, dal profilo linguistico o culturale, dalle caratteristiche individuali. In sintesi, i DLG incarnano una visione dell'educazione come pratica dialogica, democratica e trasformativa, in cui la parola è strumento di libertà, come già affermava Freire: "La parola autentica, che trasforma il mondo, implica un incontro" (Freire, 1970, p. 88). In questo contesto si colloca la metodologia comunicativa adottata per l'implementazione di queste azioni educative che vede il coinvolgimento attivo degli utenti durante l'intero processo di ricerca, sia come coloro che contribuiscono a una più ricca comprensione dei loro *mondi vitali* (Gómez et al. 2011), sia nella formulazione di soluzioni per politiche educative più efficaci basate sulle più attendibili evidenze scientifiche disponibili. Alla base di questo processo di co-costruzione è la relazione dialogica tra il/la ricercatore/trice e gli attori sociali ovvero i soggetti coinvolti nella ricerca. I primi forniscono conoscenze e stimoli provenienti dalla comunità scientifica, mentre i secondi forniscono spunti a partire dalla costruzione di significato in relazione alla vita quotidiana (allineandosi al *mondo vitale* come in Habermas, 1981) e agli argomenti di ricerca contribuendo ad arricchire il dibattito, attraverso per esempio l'esame di dubbi e sfide inizialmente non contemplate, proponendo soluzioni alternative ecc. Mentre i ricercatori si concentrano sulle interpretazioni, sulle riflessioni e sulle evidenze scientifiche, le persone interessate dal tema oggetto di ricerca vengono coinvolte direttamente nel processo stesso apportando le proprie conoscenze derivanti dalla viva esperienza quotidiana. Questo elemento di interazione è alla base della metodologia comunicativa e contribuisce a spiegarne il potenziale trasformativo. È attraverso il dialogo intersoggettivo e su base egualitaria che ricercatori e partecipanti, non più semplici *oggetti* della ricerca ma soggetti attivi del processo conoscitivo, co-producono nuove conoscenze pertinenti ai problemi reali che stanno affrontando, delineando insieme percorsi specifici per migliorarne le condizioni (Gómez et al., 2011).

Effects of Reading

3. La metodologia dei Dialogic Literary Gatherings

I Dialogic Literary Gatherings si articolano in incontri periodici, della durata variabile da una a due ore, in cui i partecipanti leggono e discutono insieme i passaggi selezionati da opere classiche della letteratura. La scelta dei testi privilegia opere che abbiano un riconosciuto valore universale, quali *L'Odissea* di Omero, *Il Don Chisciotte* di Cervantes, *Le metamorfosi* di Kafka o *Romeo e Giulietta* di Shakespeare, *L'origine delle specie* di Darwin, ecc. sia perché affrontano temi o conoscenze universali sia perché possano diventare patrimonio comune anche per chi non appartiene a classi privilegiate della società. Il processo dei DLG inizia con la selezione di un libro da parte dei partecipanti tra una rosa di titoli classici e la decisione, presa di volta in volta, di quante pagine leggere per l'incontro successivo. Prima di ogni incontro del gruppo, i membri leggono individualmente (o supportati da compagni/e o altre figure di riferimento nel caso necessitino di aiuto) le pagine del testo decise assieme possono essere anche poche righe, per es. nel caso di bambini/e piccoli/e o di persone che stanno apprendendo la lingua di insegnamento. Ogni persona è chiamata a selezionare un passaggio che le sia risultato particolarmente significativo durante la lettura. Questa lettura individuale, che può essere sia silenziosa che ad alta voce, rappresenta un momento preparatorio indispensabile. Tuttavia, il cuore metodologico dei DLG consiste proprio nel momento successivo, quando ciascun partecipante legge ad alta voce il passaggio che ha selezionato e ne condivide il significato con il gruppo, innescando così il dialogo equalitario e la co-costruzione collettiva della lettura ed interpretazione del testo scelto. Durante la sessione di DLG, seduti in cerchio, ciascuno condivide infatti il frammento che ha selezionato leggendolo ad alta voce agli altri e spiegando la motivazione della scelta. Poiché le scelte sono individuali, il contenuto condiviso apporta un punto di vista non conosciuto preventivamente dagli altri membri del gruppo, insegnante compreso. In tal modo si apre una dinamica di ascolto e dialogo con tutti i partecipanti. Una delle prime difficoltà che emergono nell'introdurre i DLG in contesti scolastici o con persone scolarizzate riguarda la tendenza dei partecipanti a replicare modalità comunicative tipiche delle interrogazioni tradizionali. Spesso, infatti, i partecipanti si limitano a riassumere il brano letto o a riportare informazioni sull'autore o sull'opera, riproducendo conoscenze già note o facilmente accessibili. Questo approccio, per quanto abituale nella scuola, è distante dalla logica dei DLG. Nei DLG, infatti, il valore dell'intervento non sta nel fornire informazioni oggettive o *corrette*, ma nel condividere una riflessione personale su ciò che del testo ha colpito o generato emozione. Ogni partecipante porta così un contenuto unico e soggettivo, che solo lui o lei può offrire. Con il tempo, si sviluppa la capacità di esprimere pensieri autentici e di intrecciare il testo con la propria esperienza di vita, superando la tradizionale separazione tra sfera personale e ambiente scolastico. Questa dinamica genera un interesse autentico all'ascolto: i partecipanti non possono prevedere cosa condivideranno gli altri, e ogni intervento diventa occasione di sorpresa, confronto e apprendimento reciproco. Un'ulteriore criticità può riguardare il ruolo dell'insegnante, che può intervenire orientando le risposte verso contenuti di tipo nozionistico o *encyclopedico*, oppure ponendo domande focalizzate sulla trama, sui personaggi o su aspetti strutturali del testo. Sebbene queste conoscenze possano essere approfondite in momenti successivi o in attività dedicate, esse non devono interferire con la specificità del dialogo nei DLG, che nasce dall'esperienza emotiva e intellettuale dei lettori. Fondamentale è proprio il principio di *dialogo equalitario* (Flecha, 2000): il valore delle idee è determinato dalla forza degli argomenti e non dalla posizione di potere di chi parla. Il facilitatore/insegnante si limita a garantire il rispetto dei turni di parola, a rendere chiaro come sia una attività in cui non si danno giudizi di valore a ciò che viene condiviso nel gruppo ma si ascolta e si cerca di comprendere, e a favorire la riflessione collettiva intervenendo solo per stimolare l'approfondimento e garantire l'inclusione di tutti. La domanda a cui si chiede di rispondere è: "di quello che hai letto, quale parte ha richiamato la tua attenzione? Quale passaggio ti ha colpito?" Nei DLG dunque la lettura non è interpretata come un'attività solitaria, anche se in preparazione dell'incontro di gruppo si richiede che il testo sia letto in maniera individuale, bensì come un atto dialogico che permette la costruzione condivisa del sapere, il rafforzamento

Effects of Reading

delle capacità critiche, l'empatia interculturale e la democratizzazione dell'accesso al patrimonio culturale mondiale. Il processo genera non solo competenze linguistiche e cognitive, la capacità riflessiva e di comunicare i propri pensieri ed argomentazioni, ma anche capacità socio-emotive, favorendo un clima di solidarietà e rispetto reciproco (Ruiz-Eugenio et al., 2023). La metodologia infatti richiede di sviluppare capacità di ascolto dei propri compagni, di sospensione del giudizio, ma soprattutto di sostituire con condivisione dei propri punti di vista e delle proprie interpretazioni.

4. Evidenze scientifiche sull'efficacia e l'impatto educativo dei DLG: i dati delle ricerche

Una vasta mole di evidenze scientifiche, sintetizzata nella revisione sistematica di Ruiz-Eugenio et al. (2023), conferma l'efficacia educativa dei DLG in diversi contesti e fasce d'età. Uno studio condotto in una scuola primaria del Regno Unito (Hargreaves & Garcia-Carrion, 2016) ha dimostrato che durante i DLG oltre il 75% degli alunni partecipava attivamente al dialogo e che l'80% del tempo di parola era occupato dagli studenti stessi, evidenziando una drastica inversione rispetto alla tradizionale dominanza dell'insegnante. Gli studenti sviluppavano argomentazioni profonde su temi complessi come amicizia, guerra, giustizia e identità. In contesti di vulnerabilità sociale, come i centri di accoglienza per minori in affidamento in Spagna, i DLG hanno contribuito a ridurre il senso di isolamento e a rafforzare i legami di solidarietà tra pari. Questo particolare contesto è stato analizzato da Garcia Yeste et al. (2018) e i soggetti coinvolti sono stati quattordici adolescenti compresi tra dodici e diciassette anni, in un centro di accoglienza gestito dalla Direzione Generale per l'Infanzia e l'Adolescenza della Generalitat de Cataluña. È stato condotto uno studio attraverso le storie di vita di otto partecipanti ed è stata effettuata l'osservazione dei DLG settimanali durante un anno accademico (Garcia Yeste et al., 2018) all'interno dei quali i partecipanti hanno letto *Oliver Twist* di Dickens; questa attività è stata organizzata su base volontaria e dopo aver spiegato cos'era e come funzionava il DLG, tutti gli studenti si sono iscritti; dalle testimonianze degli adolescenti, emerge chiaramente come nel DLG si crei un dialogo egualitario e rispettoso legato al fare qualcosa insieme. Alcuni di loro hanno affermato che, dopo aver partecipato al DLG, si sono sentiti come una famiglia in cui erano più uniti, il che dimostra come ciò abbia contribuito a superare la sensazione di isolamento che la ricerca ha identificato nei bambini che vivono nei centri (Berens & Nelson, 2015). Alberto (16 anni) ha espresso questo concetto: "Non ho mai visto così tante persone intorno a un tavolo parlare degli stessi argomenti in un centro; sembra che ora siamo più uniti". Tania (16 anni) lo ha raccontato così:

È molto bello perché siamo tutti insieme; non è un libro senza senso, ma ti rendi conto davvero, confronti ciò che accade a lui o a te stesso, ciò che avete in comune e ciò che è diverso tra voi due. È un pomeriggio in cui ci sentiamo come una famiglia, siamo insieme e possiamo parlare (Garcia Yeste et al., 2018, pp. 12-13).

Anche in ambienti estremi come le carceri, i DLG hanno prodotto effetti trasformativi: in uno studio longitudinalmente condotto in un carcere maschile spagnolo, il tasso di recidiva tra i partecipanti al DLG risultava inferiore al 2%, contro una media nazionale superiore al 70% (Flecha et al., 2013). Daniel, che ha trascorso due anni e mezzo nel DLG, descrive così la sua esperienza:

Avere quello spazio lì è vitale, è un piccolo angolo di libertà [...]; è uno spazio che è nostro [...]. Era come quando avevi un visitatore, nessuno poteva portartelo via, tra quelle quattro mura, era la via d'uscita [...]. Ci hanno lanciato questo galleggiante. Se lo lasci andare, affondi, se ti ci aggrappi, almeno resti a galla [...], è come un salvagente lì, avere qualcosa a cui aggrapparsi per rimanere a galla (Flecha et al., 2013, p. 156).

Effects of Reading

Per quanto riguarda i soggetti privati della libertà anche in ambito femminile sono stati condotti due studi sull'impatto dei DLG in Catalogna. Il primo si è concentrato su una delle partecipanti (Pulido, 2015). All'interno del secondo è stata condotta un'osservazione partecipante del DLG per un anno e sono state raccolte le testimonianze di otto delle partecipanti (Alvarez et al., 2018). Le loro testimonianze dimostrano che hanno deciso di partecipare volontariamente al DLG non solo perché ne avevano l'opportunità, ma anche per il clima di dialogo e rispetto che si è creato in questa attività, insolito in un'istituzione come il carcere. Maria, una detenuta, ha riferito ai ricercatori che ha apprezzato molto il fatto che nel DLG tutte le opinioni siano rispettate, anche se diverse: "anche se non sei d'accordo, devi rispettarlo perché siamo tutti esseri umani" (Alvarez et al., 2018, p. 1053), così come è stata soddisfatta di poter esprimere la propria opinione senza essere giudicati da nessuno: "Inoltre, permette a ognuno di noi di pensare e dire liberamente ciò in cui crede, senza la sensazione di essere giudicato, senza la sensazione di essere considerato estraneo o incomprensibile" (Alvarez et al., 2018, p. 1054).

Durante la pandemia di COVID-19, il trasferimento dei DLG in formato online ha permesso di mantenere attivi spazi di dialogo anche con bambini con disabilità, anziani e persone digitalmente svantaggiate, dimostrando la flessibilità e la resilienza del modello (Roca et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2023). In termini di competenze linguistiche, numerosi studi hanno registrato significativi aumenti delle abilità di lettura e comprensione testuale dopo un anno di partecipazione ai DLG, sia in contesti urbani di alta vulnerabilità sia in scuole di livello socioeconomico medio-alto (Díez-Palomar et al., 2020).

Un altro studio, ad opera di Garcia Yeste, Gairal e Rios, (2017) condotto durante due anni scolastici con madri di una scuola elementare pubblica urbana situata in un quartiere socialmente svantaggiato della città di Tarragona, ha dimostrato come i DLG abbiano contribuito a superare gli stereotipi sulle donne musulmane che indossano l'hijab tra le altre madri partecipanti. Nei dialoghi che si sono svolti durante la discussione de *La casa di Bernarda Alba* di Lorca, le madri musulmane che indossano l'hijab hanno deconstruito stereotipi come quello secondo cui le donne sarebbero dipendenti dai loro mariti e non avrebbero proprie opinioni. Uno degli interventi del DLG che ha avuto il maggiore impatto sulle partecipanti è stato quello di Ghaliya, una ventisettenne che ha affermato "l'hijab copre il nostro corpo ma non la nostra mente" (Garcia Yeste et al., 2017).

Tutto questo si riverbera in importanti trasformazioni sul piano valoriale: i DLG favoriscono il superamento di pregiudizi etnici, sociali e di genere, come dimostrato nei lavori di Aubert (2015) e Munté (2015), documentando storie di bambini e adulti Rom o migranti accolti e valorizzati nei DLG.

5. Il progetto REFUGE-ED in Sicilia: DLG con minori stranieri e classi multiculturali

L'esperienza di implementazione dei Dialogic Literary Gatherings in Sicilia si colloca all'interno del progetto europeo REFUGE-ED – Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children, coordinato dall'Università Autonoma di Barcellona e coordinato in Italia dall'Università degli Studi di Firenze, in collaborazione con il CISS – Cooperazione Internazionale Sud Sud di Palermo.² Tra il 2021 e il 2023, il progetto ha coinvolto 14 realtà locali dei territori di Palermo, Acate e Vittoria, tra cui scuole sia primarie che secondarie caratterizzate da classi socialmente, culturalmente e linguisticamente molto eterogenee, da una forte presenza di persone con background migratorio e anche di minori stranieri non accompagnati (MSNA), centri aggregativi e di supporto allo studio, centri sociali. La metodologia dei DLG è stata introdotta in questi contesti attraverso un processo accurato di formazione, strutturato in giornate intensive, durante le quali insegnanti ed educatori hanno sperimentato in prima

2 Cfr. <https://www.refuge-ed.eu/>

Effects of Reading

persona la pratica del dialogo egualitario, analizzando opere come *L'Odissea* o *Romeo e Giulietta* con modalità interattive. Successivamente, è stata avviata la sperimentazione in classe, supportata da un tutoraggio continuo a cura delle esperte di progetto che hanno co-condotto i primi incontri e monitorato l'evoluzione delle dinamiche all'interno dei gruppi. Gli interventi sono stati rivolti sia a bambini e adolescenti rifugiati, sia a studenti autoctoni, che adulti in particolare, donne e/o madri di bambini e bambine frequentanti le scuole della sperimentazione coi minori, favorendo così l'inclusione e la conoscenza reciproca.

Le attività sono state precedute da un percorso di formazione docenti, che ha previsto:

- giornate formative introduttive sui principi dell'apprendimento dialogico e sull'organizzazione dei DLG condotte dal team di esperte dell'Università Autonoma di Barcellona insieme ai ricercatori dell'Università di Firenze e del CISS;
- simulazioni di DLG con i docenti e gli educatori stessi come partecipanti attivi;
- accompagnamento in classe, nel gruppo di lavoro, nello spazio compiti ecc. attraverso un sistema di tutoraggio e mentoring da parte delle formatrici esperte del CISS.

I DLG sono stati implementati sia in scuole primarie sia in scuole secondarie di primo grado che in vari Centri per Minori Stranieri Non Accompagnati, Centri ludici e di supporto ai compiti, spazi aggregativi ecc. con letture scelte tra i classici della letteratura adatti per età e livello linguistico dei partecipanti. Nonostante le difficoltà iniziali legate alla lingua e alle differenze culturali, i DLG hanno prodotto effetti sorprendenti:

- coinvolgimento progressivo di tutti gli studenti, inclusi coloro con maggiori fragilità linguistiche;
- miglioramento della comprensione scritta e orale;
- rafforzamento dei legami interpersonali all'interno delle classi multietniche;
- aumento della partecipazione delle famiglie, comprese quelle di recente immigrazione.

I risultati di questa sperimentazione sono stati monitorati attraverso una pluralità di strumenti qualitativi e quantitativi: momenti di osservazione partecipata, focus group con studenti e insegnanti, analisi dei risultati scolastici, questionari di gradimento, nonché la raccolta di bigliettini e riflessioni scritte da parte degli studenti stessi. Dal punto di vista dell'apprendimento vi sono stati riscontri molto positivi sia in classe per quanto riguarda le materie scolastiche, che in termini di apprendimento dell'italiano come L2 per quanto riguarda le attività svolte presso i centri per migranti, rifugiati e MSNA. Tuttavia, gli effetti più significativi si sono evidenziati soprattutto sul piano relazionale, emotivo e motivazionale. Molti studenti hanno riportato un netto miglioramento del clima di classe e del proprio benessere. Un ragazzo, partecipante a un laboratorio misto con compagni migranti, ha scritto: "Mi ha anche aiutato a conoscere davvero i miei compagni. Ci siamo divertiti a leggere (*L'Odissea*) e abbiamo capito la difficoltà della vita". In una classe di scuola secondaria di I grado, caratterizzata da forti tensioni relazionali e da episodi di prevaricazione, una studentessa ha testimoniato: "Partendo dalle favole di Esopo abbiamo parlato dei rapporti personali, ci siamo confrontati e abbiamo creato delle regole che hanno migliorato i rapporti nella nostra classe". In un centro per minori stranieri non accompagnati, i ragazzi hanno elaborato collettivamente un documento intitolato "Regole per la convivenza", esprimendo in più lingue principi fondamentali per la vita comunitaria, come "Condividere le cose belle" e "La sfera personale va rispettata". L'esperienza ha inoltre stimolato un crescente interesse per la lettura e per la cultura in generale. Numerosi studenti hanno richiesto di proseguire gli incontri oltre la durata prevista, hanno espresso curiosità verso altri testi chiedendo ad esempio "Che libro leggiamo la prossima volta?", e verso gli autori, e hanno progressivamente iniziato ad autogestire le dinamiche dei DLG: turni di parola, scelta condivisa delle opere, decisione sulla quantità di pagine da leggere. Questo processo ha mostrato un importante sviluppo della capacità di au-

Effects of Reading

organizzazione e autoregolamentazione, di negoziazione e responsabilità collettiva, trasformando gli spazi educativi in comunità di apprendimento autenticamente partecipative (REFUGE-ED, 2024).

6. Co-creazione didattica e empowerment dei docenti

Un elemento innovativo e decisivo del progetto siciliano è stato l'approccio basato sulla co-creazione didattica. Piuttosto che imporre un modello rigido, i formatori hanno lavorato insieme agli insegnanti per progettare attività, scegliere testi adatti e definire modalità di conduzione dei DLG che rispondessero ai bisogni specifici di ciascun contesto. Questa metodologia partecipativa ha prodotto diversi effetti positivi:

- empowerment professionale: i docenti hanno acquisito strumenti pratici e teorici per promuovere apprendimenti inclusivi, aumentando la propria autostima e il senso di efficacia;
- adattamento creativo: in molte classi sono state create *strategie di accessibilità*, come l'uso di audiolibri, la creazione di glossari multilingue collaborativi, o la preparazione di riassunti visivi per supportare la comprensione;
- sviluppo di comunità educanti: la collaborazione tra insegnanti, educatori, famiglie e studenti ha trasformato la scuola in un vero e proprio spazio di apprendimento comunitario.

Questi processi di co-creazione si iscrivono pienamente nella prospettiva delle metodologie partecipative (Aiello-Cabrera et al., 2023), che valorizzano i saperi locali, il coinvolgimento attivo e la responsabilizzazione collettiva come condizioni essenziali per il cambiamento educativo.

L'intervento ha evidenziato diversi elementi di successo:

- un aumento della partecipazione attiva anche da parte degli alunni con competenze linguistiche limitate in italiano;
- una progressiva riduzione dei conflitti interpersonali grazie alla creazione di un ambiente inclusivo e non giudicante;
- una crescita dell'autostima nei partecipanti più vulnerabili;
- l'emergere di processi di peer tutoring spontanei, in cui gli studenti più esperti supportavano i compagni.

Significativo è il racconto di Ahmed, un ragazzo di origine tunisina accolto a Vittoria, che, durante un DLG dedicato a *L'Odissea*, ha paragonato il viaggio di Ulisse al suo percorso migratorio, generando un'intensa discussione empatica tra tutti i compagni. In tutti i contesti monitorati, la metodologia DLG ha favorito la costruzione di un *noi plurale* (Flecha, 2000), in cui la diversità culturale diventava una risorsa condivisa, e non più motivo di esclusione.

7. DLG come azione educativa consolidata: co-creazione didattica, continuità progettuale e prospettive internazionali

Un aspetto distintivo dell'intervento siciliano è stato il forte investimento nella co-creazione didattica.

La formazione dei docenti non si è limitata alla trasmissione di conoscenze tecnico-metodologiche sui DLG, ma ha coinvolto i partecipanti nella progettazione collaborativa delle attività. I gruppi di insegnanti, supportati dalle esperte del progetto, hanno elaborato supporti e in alcuni casi piccoli adattamenti dei testi

Effects of Reading

per rispondere alle esigenze specifiche delle classi, in particolare predisponendo strumenti di facilitazione linguistica (es. glossari visivi, traduzioni parziali in varie lingue, uso della multimedialità ecc.), e ideato strategie per coinvolgere famiglie e comunità locali nei percorsi di lettura. Questa modalità partecipativa, in linea con le raccomandazioni emerse nella letteratura sulla ricerca co-partecipata (Aiello-Cabrera et al., 2023), ha permesso non solo di adattare efficacemente il modello dei DLG ai contesti locali, ma anche di rafforzare la professionalità e la motivazione dei docenti. Degno di nota è il fatto che questa sperimentazione si inserisce in continuità longitudinale con altri due importanti progetti europei, di cui il primo ha permesso di sperimentare in più situazioni le varie Successfull Education Action, tra cui gli stessi DLG, producendo linee guida e casi di studio, mentre il secondo, ancora in corso, si occupa di valutare gli effetti di questo tipo di azioni educative nel lungo periodo. Nel dettaglio, essi sono:

- INCLUD-ED – Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education,³ coordinato dal CREA - Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities, Università Autonoma di Barcellona, e in Italia dall’Università di Firenze, ha individuato i Dialogic Literary Gatherings come una delle *Successful Educational Actions* in grado di migliorare contemporaneamente l’apprendimento strumentale e la coesione sociale (Flecha & INCLUD-ED Consortium, 2015). Dall’analisi di numerosi casi di studio europei è emerso che i DLG favoriscono la costruzione di spazi inclusivi, il superamento dei pregiudizi e la democratizzazione dell’accesso alla cultura classica e universalmente riconosciuta, sia in ambito letterario che scientifico.
- Il più recente progetto REVERS-ED – Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them,⁴ tuttora in corso, coordinato per l’Italia dall’Università di Siena e dallo stesso gruppo di ricerca già coinvolto in REFUGE-ED, si propone di analizzare l’evoluzione delle disuguaglianze educative e di identificare interventi efficaci per invertirne le tendenze. Si tratta di sviluppare studi longitudinali che abbraccino l’arco di 10 anni di implementazione degli interventi educativi di successo, tra cui anche i DLG stessi. Anche in questo ambito, i DLG si confermano come strumenti capaci di promuovere l’inclusione, migliorare gli apprendimenti e favorire la cittadinanza attiva, in particolare nei contesti più vulnerabili. Tali progettualità confermano inoltre che i DLG non sono solo un’innovazione metodologica, ma una pratica sostenuta da solidi risultati scientifici nel lungo periodo: l’adozione sistematica dei DLG non rappresenta un intervento isolato o sperimentale, bensì una strategia basata su evidenze e replicabile su larga scala.

I DLG rappresentano oggi una pratica educativa solida e validata a livello internazionale, grazie a una sperimentazione iniziata con INCLUD-ED (2006–2011) e proseguita in maniera continua attraverso progetti di ricerca e intervento come REFUGE-ED (2020-2023) e REVERS-ED (2024-2027). La loro implementazione in contesti altamente differenziati, dalle scuole urbane e rurali ai centri per MSNA, dai quartieri multculturali ai campi profughi, sia in Europa che in paesi extra-UE, dimostra la versatilità e l’efficacia di questo modello nel promuovere inclusione, apprendimento e cittadinanza attiva in situazioni di forte complessità sociale.

3 Cfr. <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>

4 Cfr. <https://revers-ed.eu/>

Effects of Reading

8. Conclusioni: la lettura ad alta voce dei DLG e le implicazioni future

Alla luce delle evidenze emerse, si prospettano ampie possibilità di sviluppo dei Dialogic Literary Gatherings come pratica educativa inclusiva per affrontare le nuove sfide della società contemporanea. La metodologia DLG si inserisce perfettamente all'interno di cornici di ricerca più ampie che pongono l'accento sulla partecipazione, la co-costruzione della conoscenza e la democratizzazione educativa (Aiello-Cabrera et al., 2023). In particolare, l'attuale progetto europeo REVERS-ED, coordinato per l'Italia dall'Università di Siena con il medesimo gruppo di ricerca che ha operato in REFUGE-ED, prosegue nel solco tracciato da INCLUD-ED e REFUGE-ED. Le future linee di ricerca potranno approfondire l'impatto a lungo termine dei DLG sulle traiettorie educative e professionali dei partecipanti, l'efficacia nei contesti di apprendimento online e ibrido, nonché la loro capacità di supportare i processi di inclusione di gruppi vulnerabili in situazioni di crisi, come rifugiati e migranti. L'esperienza attuata in Sicilia rappresenta un esempio virtuoso di come, attraverso la formazione continua degli insegnanti e la co-creazione di conoscenze, le evidenze scientifiche dimostrino l'innalzamento del livello culturale e il maggior livello di inclusione. I DLG sono tuttora applicati come metodologia nei luoghi in cui sono stati sperimentati, a riprova anche della sostenibilità di attività che richiedono solo una trasformazione metodologica dell'approccio alla lettura e non risorse economiche, materiali, strutturali aggiuntive. Alla luce dei risultati emersi dai diversi progetti e studi analizzati, si delineano inoltre ulteriori importanti prospettive di sviluppo per i Dialogic Literary Gatherings. In primo luogo, emerge la necessità di ampliare l'implementazione dei DLG anche nei contesti di educazione non formale come già sperimentato durante il progetto REFUGE-ED e nelle scuole secondarie di secondo grado, dove i benefici in termini di sviluppo di competenze critiche potrebbero essere ancora più rilevanti.

Inoltre, potrebbe essere esplorata in modo più sistematico l'efficacia dei DLG in modalità online o ibrida, una metodologia che si è dimostrata promettente durante la pandemia COVID-19 (Roca et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2023), ma che trarrebbe vantaggio dalla raccolta di ulteriori evidenze scientifiche. Una linea di ricerca particolarmente innovativa riguarda l'applicazione dei DLG in contesti di salute mentale e supporto psicosociale per minori rifugiati e richiedenti asilo, come già realizzato nel progetto REFUGE-ED, rafforzando il legame tra benessere emotivo e apprendimento soprattutto a fronte di dati e statistiche che denunciano una forte fragilità tra i più giovani e un vissuto scolastico permeato da ansie e difficoltà per molti.

Dal punto di vista delle politiche educative, sarebbe auspicabile:

- inserire i DLG nei curricoli scolastici nazionali come metodologia didattica inclusiva capace di migliorare le competenze e i risultati scolastici oltre che il clima relazionale nei gruppi di apprendimento;
- incentivare la formazione dei docenti sulle pratiche dialogiche e sulla co-creazione didattica;
- favorire reti di scuole e comunità che adottino il DLG come pratica stabile.

Come sottolineano Aiello-Cabrera, Chiappelli e Troya Porras (2023), la democratizzazione educativa passa attraverso metodologie partecipative e processi di co-costruzione della conoscenza che riconoscano il potenziale di tutti gli apprendenti. In una società attraversata da profonde trasformazioni e diseguaglianze, i Dialogic Literary Gatherings si configurano non solo come strumenti di innovazione pedagogica, ma anche come pratiche di giustizia sociale capaci di costruire futuri più equi e solidali.

Effects of Reading

References

- Aiello-Cabrera, E., Chiappelli, T., & Troya Porras, M. B. (2023). Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies. An introduction to the monographic issue. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"*, 52(2), I–XXI.
- Alvarez, P., Garcia-Carrion, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words* (2nd ed., J. O. Urmson & M. Sbisà, Eds.). Harvard University Press.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Il Mulino.
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388–398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Díez-Palomar, J., Garcia-Carrion, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE*, 15(10), e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R., & INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., Garcia, R., & Gomez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gadamer, H.-G. (1983). *Verità e metodo* (1st ed.). Bompiani.
- Garcia Yeste, C., Gairal, R., & Rios, O. (2017). Empowerment and social inclusion of migrant women through dialogic literary gatherings. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97–111. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>
- Garcia-Carrion, R., Villardon-Gallego, L., Martinez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 996–1002.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Habermas, J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo* (Vol. 1–2, G.). Il Mulino. Ed. Originale (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1–2). Suhrkamp.
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). Toppling teacher domination of primary classroom talk through dialogic literary gatherings in England. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 58(1), 15–25.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Munté, A. (2015). The Naked Wind Turns/the Corner in Surprise: A Transformative Narrative About Roma Inclusion. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 893–898. <https://doi.org/10.1177/1077800415614033>
- Pulido, C. (2015). Amina, dreaming beyond the walls. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 886–892. <https://doi.org/10.1177/1077800415611691>
- REFUGE-ED. (2024, 2 maggio). *Lessons learned and best practices report (D6.3)* [Rapporto di progetto]. REFUGE-ED. <https://www.refuge-ed.eu/d6-3/>

Effects of Reading

- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casado, R., & Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools that 'open doors' to prevent child abuse in confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Sitografia

INCLUDE-ED website <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>

REFUGE-ED Official website <https://www.refuge-ed.eu/>

REVERS-ED official website <https://revers-ed.eu/>