

Le immagini come dispositivi educativi *embodied* dei processi narrativi interculturali

Farnaz Farahi ¹, Matteo Adamoli ¹ and Michele Marangi ^{1,*}

¹ Università eCampus; farnaz.farahi@unicampus.it; matteo.adamoli@unicampus.it; michele.marangi@unicampus.it.

* Correspondence: farnaz.farahi@unicampus.it

Abstract: La contemporaneità è caratterizzata da complessità multiculturale, a cui le pratiche pedagogiche devono adeguarsi per formare le future generazioni. In tal senso, l'Embodied Education rappresenta una prospettiva utile per racchiudere le molteplici dimensioni dell'essere umano. A partire da una concezione esperienziale, socioculturale e narrativa, uno dei dispositivi *embodied* è l'immagine, su cui si concentra il presente contributo. Integrando l'embodied education con l'embodied cognition, la fotografia può infatti divenire pratica trasformativa, come nelle dinamiche del *photovoice*. Sul piano applicativo, vengono presentati dispositivi basati sull'integrazione di immagini, corpo e narrazione in contesti formativi, interculturali e di relazione d'aiuto, inclusa la rielaborazione autobiografica: sequenze fotografiche per rievocazione esperienziale, immagini come stimoli proiettivi, pratiche dialogiche orientate all'ascolto attivo, dispositivi simbolici per la trasformazione del conflitto. Il digitale viene ripensato non come strumento trasmissivo, ma come spazio relazionale e narrativo capace di amplificare o comprimere le dimensioni emotive dell'esperienza, aprendo alla narrazione incarnata mediata da immagini, video e storytelling digitale. Nei contesti interculturali, tali dispositivi favoriscono l'incontro con l'alterità e la decostruzione di stereotipi. Il conflitto, pertanto, è reinterpretato come opportunità di apprendimento se sostenuto da pratiche dialogiche consapevoli.

Keywords: Educazione incarnata; Cognizione incarnata; Educazione interculturale; Photovoice; Narrazione digitale.



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione: la necessità di pratiche educative *ipercomplesse*

La contemporaneità è governata da complessità, ovvero un insieme di saperi mutevoli e pluralisti, interconnessi e sempre *in fieri* (Callari Galli et al., 2016; Farahi, 2025). Nel postmoderno, tale complessità è diventata *ipercomplessità* (Cambi, 2006), imperniata oltre che da globalizzazione, anche da ibridazione tecnologica e interconnessione digitale, culturale e sociale (Farahi, 2025).

Ponendoci in una prospettiva pedagogica, ne consegue che l'educando ha assunto l'aspetto di un Io-Multiplo, il cui termine, non nuovo in letteratura (Elster, 1991), può oggi essere rispolverato in funzione di un'unità individuale composta da molteplici dimensioni, ruoli e modalità di essere che coesistono, si intrecciano e verso

cui «ogni persona agisce come un insieme complesso di sé, adattandosi di volta in volta a differenti contesti socioculturali, educativi e tecnologici» (Farahi, 2025, p. 12).

Alla luce di tali considerazioni, le pratiche educative basate sul concetto di “unicità”, devono essere riviste in favore della “problematicità”, in cui pluralismo, differenza e proiezione in avanti rappresentino i fondamenti costitutivi. Ciò vuol dire evitare il riduzionismo per trasformare la complessità in azione educativa, cogliendo le molteplici dimensioni del vivere (Cambi, 2006; Farahi, 2025).

L'*Embodied Education* persegue tale obiettivo. Dopo una presentazione teorica, nel contributo viene sottolineato il ruolo dell'immagine come dispositivo *embodied* che sostiene processi narrativi interculturali.

2. Il valore narrativo e interculturale dell'Embodied Education

L'*Embodied Education* integra la multidimensionalità del vivere nelle pratiche educative, considerando corpo, esperienza e relazione i fondamenti dell'apprendimento (Gomez Paloma et al., 2016; Varela et al., 2017; Shapiro & Stolz, 2019). Affinché l'educazione sia efficace nell'affrontare la problematicità, gli elementi citati devono essere assunti in maniera integrata, poiché è dalla loro reciproca interazione che si formano le attribuzioni di significato. In altre parole, l'*Embodied Education* concepisce la conoscenza come un processo attivo, non statico, che dal corpo si propaga, per mezzo dell'esperienza, al contesto (Gomez Paloma et al., 2016; Shapiro & Stolz, 2019).

All'interno dell'approccio *embodied* ritroviamo più visioni pedagogiche.

Una di queste è quella esperienziale di Dewey (2014), secondo il quale un bambino condiziona attivamente, per mezzo della manipolazione dell'ambiente, i propri processi di apprendimento. Un'altra è quella di Vygotskij (1978), il quale definisce lo sviluppo un processo sociale che l'individuo co-costruisce insieme agli altri (i pari o gli adulti) con strumenti culturalmente condivisi. L'*Embodied Education*, però, si spinge oltre, congiungendo aspetto esperienziale e socioculturale nel corpo, che da risorsa marginale, diventa fondamento epistemologico della conoscenza.

Richiamando Merleau-Ponty et al. (2013), infatti, è dal corpo che, fin dalla nascita, si genera l'esperienza. Escludere tale componente riprodurrebbe una visione dualistica – quella che separa mente e corpo – inadeguata a quell'intreccio dinamico di dimensioni cognitive, emotive, relazionali, sociali e corporee con cui la complessità obbliga gli educandi a confrontarsi. Includendo le riflessioni dell'*Embodied Cognition* (Varela et al., 2017), la conoscenza, lontana dall'essere una rappresentazione astratta della realtà elaborata solo a livello cognitivo, è dunque un fenomeno incarnato che prende forma attraverso l'esperienza relazionale (Gomez Paloma et al., 2016).

La realtà, però, non è un dato oggettivo da registrare passivamente, ma viene continuamente rielaborata mediante narrazioni che intrecciano sensazioni, emozioni, memorie ed eventi. Con Bruner (1996; 2002) possiamo dire che la conoscenza deve essere vista come una modalità di rappresentazione dell'esperienza che ogni individuo interpreta a proprio modo, riportando una personale visione del mondo. Qui emerge il valore interculturale della prospettiva *embodied*: poiché ogni esperienza è situata e incarnata, l'interpretazione di uno stesso dato varia in funzione di appartenenze socioculturali, traiettorie biografiche e contesti relazionali di ciascun individuo. Riconoscere la pluralità di prospettive (corporee, cognitive, narrative) conduce da un lato a processi di apprendimento più efficaci nel lungo termine, dall'altro a valorizzare la

differenza come risorsa educativa, promuovendo pratiche pedagogiche orientate alla complessità, in cui il conflitto non è più ostacolo, ma occasione di nuovo dialogo.

3. L'immagine come dispositivo *embodied*

L'immagine, in questa cornice teorica, è il dispositivo *embodied* per eccellenza.

Cecotti (2016) la definisce un artificio culturale, «una risorsa simbolica all'interno dei sistemi simbolico-culturali di cui dispone la nostra società e rispetto alla quale ciascuno di noi, nel momento in cui entra in relazione, assume un ruolo tanto attivo che passivo» (p. 33). Attraverso un linguaggio universale (per metafore, evocazioni, simboli) può rappresentare lo strumento che trasforma l'esperienza *embodied* in narrazione, sfuggendo a quei confini linguistici che spesso sono barriere interculturali insormontabili (Barthes, 1980; Farahi, 2022). In altre parole, poiché l'intercultura è «la principale risorsa che una società democratica ha a disposizione per mettere gli individui che ne fanno parte in condizione di vivere il multiculturalismo» (Macinai, 2012, p. 267), collocandosi «tra universalismo e relativismo, [...] aggiungendo le possibilità di dialogo, confronto e interazione» (Portera, 2013, p. 43), l'immagine fotografica – intesa quale dispositivo *embodied* – ne rafforza la portata educativa introducendo una lettura intersezionale (Crenshaw, 1989) dell'esperienza incarnata e situata. Secondo Crenshaw (1989), a riguardo, le identità non possono essere comprese attraverso categorie isolate, poiché ogni soggetto si colloca all'intersezione di molteplici dimensioni che ne orientano l'esperienza del mondo.

La fotografia, facendo proprie le prospettive *embodied*, interculturali e intersezionali, mostra come ogni interpretazione della realtà sia inseparabile dalla posizione che il soggetto occupa nella società (Barthes, 1980; Cecotti, 2016). L'alterità non viene ricondotta a una generica appartenenza, ma compresa nella complessità delle esperienze identitarie, le stesse che orientano i processi di attribuzione di significato.

4. L'immagine nelle pratiche digitali tra piattaforma e forme di partecipazione attiva

Nell'ecosistema informativo contemporaneo, una indagine approfondita sull'uso dell'immagine all'interno delle pratiche di narrazione digitali suggerisce una prospettiva teorica che include la pedagogia, l'approccio socioculturale e le diverse forme di rappresentazione del sé e della realtà. Questo impianto epistemologico dialoga strettamente con il paradigma della *Embodied Cognition*, superando lo storicizzato dualismo mente-corpo per valorizzare l'azione, la percezione e l'interazione quali vettori primari nella produzione condivisa di narrazioni. In questo quadro, il medium digitale cessa di essere interpretato come un semplice strumento trasmissivo, configurandosi piuttosto come uno spazio relazionale e narrativo in grado di amplificare o comprimere le dimensioni emotive, percettive e simboliche dell'esperienza umana. Tuttavia, l'attuale sistema delle piattaforme ridefinisce e problematizza radicalmente la portata di queste dinamiche incarnate, incentivando una narrazione di sé continua e iper-frammentata che si dispiega attraverso profili social, *stories* e *selfies* (Adamoli et al., 2023). La costante esposizione visiva genera una grande quantità di informazioni sul singolo utente, destinate a essere processate e convertite in big data mediante algoritmi proprietari. Come sottolinea Markham (2019), i dati digitali non possono essere considerati come una produzione esclusiva e spontanea degli utenti (*user*) che adoperano dispositivi mobile personali; essi si configurano invece come il prodotto di una complessa

"co-produzione" o "co-creazione" strutturale, che vede un ruolo attivo da parte degli sviluppatori di software e dei programmatori che codificano le regole algoritmiche. Le piattaforme private che progettano le architetture digitali esercitano una forte influenza sul modo in cui tali ambienti vengono frequentati e utilizzati, condizionando i comportamenti degli individui e orientando la selezione, la raccolta e l'archiviazione dei dati secondo protocolli e convenzioni che riflettono i valori, le credenze e gli orientamenti ideologici dei designer stessi. Tali funzionalità obbediscono a criteri di efficacia, efficienza, estetica ed economia, e sono strettamente legati alla cultura d'impresa orientata alla crescita economica e all'accumulo di un potere monopolistico che contraddistingue l'odierna fase del capitalismo digitale (Zuboff, 2019). In questo contesto di sistematica proliferazione visiva, gli algoritmi hanno acquisito un'inedita centralità funzionale: pur essendo il risultato di funzioni statistico-probabilistiche, a partire dalle informazioni raccolte, vengono utilizzati per formulare ipotesi predittive, filtrare i flussi di informazione e suggerire specifici contenuti (come dimostrato dai meccanismi di personalizzazione dei motori di ricerca basati su variabili quali l'età, la posizione geografica o la tipologia di *device* utilizzato). Ci si trova dinnanzi a tecnologie il cui utilizzo investe in modo pervasivo la sfera sociale, giuridica, politica, e anche educativa dell'esistenza degli individui all'interno delle loro pratiche quotidiane (Pangrazio & Selwyn, 2023). In questa direzione, il ricorso al concetto di "autorità algoritmica" evidenzia come le organizzazioni proprietarie che gestiscono tali strumenti contribuiscano a condizionare le convinzioni e le condotte dei soggetti, combinando i dati digitali per strutturare profili datificati (Rogers, 2013). La cultura dei *big data* si fonda precisamente su questo circuito ricorsivo continuo tra le tracce comportamentali lasciate dagli utenti sulle piattaforme e la loro elaborazione algoritmica, volta a generare "identità artificiali" basate su categorizzazioni automatizzate legati al genere, all'etnia, alla geolocalizzazione e alle preferenze individuali. Le immagini rischiano di trasformarsi così da potenziale risorsa narrativa in un meccanismo di "self-design" finalizzato a un'esposizione costante validata dagli altri, che non mette in discussione ma anzi subordina il soggetto ai canoni e alle gerarchie tecnocratiche imposte dai social media (Mendoza, 2022). La dimensione digitale e generativa dell'immagine, nelle sue possibili derive iper-individualistiche, rischia infatti di indebolire il tessuto sociale e la fisicità della prossimità relazionale, disperdendo i processi di individuazione psichica e collettiva nei flussi dell'individualizzazione esasperata (Simondon, 2001). Quando la cura di sé e degli altri – senza cui non vi può essere mutualità e dialogo – degenera nella mera cura estetica del proprio sé online, si assiste a una radicale regressione relazionale che configura un basso grado di interazione sociale. In questa condizione, gli individui sono ridotti a monadi isolate, connesse esclusivamente da un'adesione pulsionale a ciò che viene confezionato e offerto dalle piattaforme; essi finiscono per incrociarsi online attraverso le lenti del *profiling* algoritmico, traducendo empiricamente la paradossale alienazione dell'essere "insieme ma soli" (Turkle, 2019). Dinanzi a questo scenario – contrassegnato dall'espulsione dell'altro e dal correlato "terrore dell'uguale" (Han, 2024) – emerge l'urgenza di un'analisi profonda che ricollochi l'intenzionalità educativa al centro degli spazi narrativi digitali. Interrogarsi sulle possibilità di esperienze mediate dalle immagini significa considerare la loro valenza medio-educativa allo scopo di allargare le maglie della consapevolezza critica presso coloro che ne fanno uso. Sul versante dell'analisi pedagogica si aprono domande di ricerca circa le forme individuali e collettive capaci di valorizzare l'intenzionalità educativa nell'accompagnamento all'utilizzo consapevole

delle pratiche di costruzione identitaria entro ambienti *embodied*. Tali percorsi non possono prescindere da una rigorosa teorizzazione che decodifichi e sveli i canoni egemonici delle piattaforme che li orientano (Adamoli, 2020). Attraverso una analisi critica diventa possibile indagare nuove forme di partecipazione attiva – non esclusivamente limitate alla dimensione digitale – atte a promuovere relazioni autentiche al di là delle bolle informative. In tal senso l'immagine va riscoperta nella sua natura di mediatore dialogico e risorsa interculturale, capace di favorire l'incontro profondo con l'alterità e la decostruzione degli stereotipi. Tali dispositivi espressivi e simbolici si strutturano entro ambienti *embodied* di apprendimento e pratiche laboratoriali orientate alla risonanza emotiva, all'ascolto attivo e alla gestione trasformativa del conflitto, trovando un riscontro applicativo in approcci emancipatori e partecipativi come il *photovoice*. Integrando la consapevolezza critica sulle dinamiche dell'autorità algoritmica con ambienti *embodied* di apprendimento cooperativo, lo storytelling visivo può essere sottratto alle logiche estrattive per ridiventare un autentico dispositivo relazionale orientato alla costruzione di attive comunità educanti.

5. Prospettive di *visual embodiment*. Il *photovoice* come pratica incarnata e collettiva dell'immagine

Il paragrafo precedente ha tracciato il perimetro critico entro cui si muove la cultura visuale delle piattaforme, con le sue derive individualistiche, estetizzanti e governate dagli algoritmi. Qui proviamo a individuare prospettive metodologiche che permettano di restituire all'immagine la sua funzione educativa, relazionale e trasformativa. La dimensione non è quella tanto tecnologica o di utilizzo strumentale e del digitale, piuttosto quella di riconfigurazione del senso con cui i soggetti si mettono in relazione con le immagini che producono, condividono e abitano.

Una delle metodologie più coerenti con questo orientamento è il *photovoice*, metodo di ricerca-azione partecipata fondato sulla produzione fotografica (Wang & Burris, 1997; Mastrilli, Nicosia & Santinello, 2013; Santinello, Surian & Gaboardi, 2022): gruppi di persone producono immagini su un tema comune, le condividono e le discutono collettivamente, trasformando la fotografia da scatto individuale in strumento di riflessione condivisa. Ciò che distingue il *photovoice* dalla semplice produzione fotografica è la sua architettura metodologica, in cui non conta solo l'immagine, ma il processo che permette di costruirla e significarla, dalla scelta del soggetto alle opzioni di messa in codice, dalla discussione collettiva alla negoziazione dei significati (Brown, 2024). Ciò produce e favorisce un dispositivo formativo che si fonda sul confronto, sulla riflessività e sulla continua metacognizione, intesa in senso collettivo e non solo individuale (Shirky, 2009).

Il *photovoice* offre uno spazio di narrazione condivisa e di ricerca di significati in un contesto collaborativo, in cui discussione delle immagini favorisce una dimensione orizzontale e condivisa della voce, abilitando una dimensione di incidenza comunitaria, che sfugge alle logiche virali dei social. In questa articolazione tra dimensione personale e collettiva, tra sguardo situato e responsabilità condivisa, il *photovoice* realizza concretamente l'intreccio tra *embodied cognition* e intercultura teorizzato in questo contributo. Ogni fotografia è un'interpretazione incarnata del mondo, prodotta da un soggetto situato in una traiettoria biografica e culturale specifica. Il confronto tra immagini diverse diventa confronto tra prospettive, tra esperienze di vita, tra modi di abitare la realtà.

Appare particolarmente interessante la recente attenzione dimostrata verso il *photovoice* nei contesti dell'infanzia 0-6 (Luini, 2025), fascia in cui l'*embodied cognition* appare come dimensione centrale nei processi di apprendimento e di socializzazione. Emerge la sua valenza pedagogica come metodo educativo che permette di valorizzare la soggettività infantile, oltre la tipizzazione tipica dello sguardo adulto, che viceversa caratterizza il fenomeno sempre più dilagante dello *sharenting* (Cino, 2022), in cui la centralità estetica dei bambini è di fatto strumentale e subordinata all'autoreferenzialità e all'ansia prestazionale e di costante rinforzo identitario degli adulti (Marangi, 2023a).

La dimensione comunitaria e collaborativa tipica del *photovoice* lo rende una tecnologia di comunità (Rivoltella, 2017), che permette di creare, rafforzare e mantenere legami sociali e educativi, riducendo le barriere comunicative e sostenendo l'agency di chi crea immagini, valorizzando la fotografia non solo come linguaggio visivo, ma come mezzo artistico-espressivo capace di accogliere forme comunicative eterogenee e come medium evocativo e stimolo dialogico per favorire riflessioni collettive e partecipazione attiva nei processi educativi. Il concetto di *visual embodiment* rende centrale la predisposizione del contesto educativo, che nel *photovoice* si fonda sull'etica della cura, sulla negoziazione dei ruoli e sull'ascolto attivo, condizioni necessarie affinché il dispositivo sia inteso come dimensione socioculturale e non si limiti a indicare il *device* tecnologico, permettendo di produrre partecipazione autentica, ben oltre la mera attività espressiva che non diventa trasformativa. Chi ha ruoli educativi e formativi appare come un facilitatore di processi riflessivi e dialogici, e non come detentore del significato legittimo delle immagini prodotte.

Il nodo metodologico decisivo riguarda non solo la creazione delle immagini, ma anche la dimensione della diffusione e della circolazione: come evitare che i prodotti visivi generati in contesti *embodied* e partecipativi vengano poi risucchiati nelle logiche estrattive delle piattaforme, vanificando il percorso compiuto? All'interno di questa prospettiva, è strategica la Peer&Media Education (Ottolini & Rivoltella, 2014), per cui la produzione mediale presume un contesto relazionale come ambiente naturale dei soggetti, che trasforma in intenzionalità comunicativa la capacità di produrre e rielaborare collettivamente significativi e stili, creando competenze condivise in modo non episodico, ma continuativo. La crossmedialità, declinata educativamente, non risponde a logiche di audience-building né di ottimizzazione algoritmica, ma alla necessità di garantire continuità, interazione e dialettica a processi comunicativi che nascono in contesti fisici e incarnati e che devono poter circolare senza perdere la propria natura partecipativa (Marangi, 2023b).

In termini operativi, ciò suggerisce alcune coordinate progettuali. La prima riguarda il rapporto tra produzione e distribuzione: prima ancora di scattare, il gruppo decide come far circolare le proprie immagini e con quale obiettivo comunitario, scelta etica e politica, non tecnica (Rivoltella, 2021). La seconda riguarda la forma della circolazione: canali co-gestiti, prodotti crossmediali, pratiche di remix che valorizzano la pluralità delle voci anziché neutralizzarla, concretizzando le logiche di *remediation* (Bolter & Grusin, 1999), che valorizzano la pluralità delle voci senza neutralizzarla. La terza riguarda la dimensione interculturale: la co-produzione tra soggetti di appartenenze differenti è già atto di negoziazione identitaria, che costruisce un vocabolario visivo condiviso, rispettando l'intersezione delle posizioni soggettive (Rania et al., 2014).

Ciò che contraddistingue questi dispositivi rispetto alla produzione algoritmicamente orientata è l'intenzione: non la visibilità, ma la voce; non il profilo, ma la relazione; non il dato, ma il vissuto incarnato. L'immagine, riposizionata in un circuito educativo, comunitario e interculturale, trascende la superficie di autoesposizione e torna a essere un artificio culturale relazionale, che genera incontro e rende visibile ciò che altrimenti resterebbe inespresso o subordinato ai codici estetici dominanti, riallocando così e dinamizzando la staticità del concetto di appartenenza culturale (Bhabha, 1994). È in questo spazio il soggetto che scatta e la comunità che interpreta, tra l'esperienza individuale e la sua risonanza collettiva, che l'immagine può diventare, autenticamente, dispositivo educativo *embodied*.

References

- Adamoli M. (2020). La media education come pratica di mediazione con l'alterità digitale. In C. Dalpozzo, F. Negri, A. Novaga (eds.), *L'altro volto del reale. Il virtuale nella comunicazione e nelle arti contemporanee* (pp. 269-290). Mimesis.
- Adamoli, M., Emilio, M., & Miatto, E. (2023). L'intenzionalità educante tra immagini digitali del Sé, artefatti computazionali e pratiche di cittadinanza. In C. Dalpozzo, F. Negri, A. Novaga (eds.), *Il Sé riflesso. Immagini, narrazioni, tecnologie e altre forme contemporanee di autorappresentazione* (pp. 285-312). Meltemi.
- Barthes, R. (1980). *La camera chiara*. Einaudi.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bolter, J.D. & Grusin, R. (1999). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini 2002.
- Brown, N. (2024). *Photovoice Reimagined*. Bristol University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner J. (2002). *La Fabbrica delle storie. Diritto letteratura vita*. Laterza.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Utet.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Edizioni Junior.
- Cino, D. (2022). *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della "buona genitorialità digitale"*. Franco-Angeli.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique in Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Elster, J. (a cura di) (1991). *L'io multiplo*. Feltrinelli.

- Farahi, F. (2022). Photo, mind, body: utilizing images to work with families in educational services. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(3).
- Farahi, F. (2025). Pedagogia e Quinta Rivoluzione Digitale: rinnovare la relazione educativa in prospettiva interculturale. *Rivista di Ricerca e Didattica Digitale*, 10, 5-20.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14, 75-87.
- Han B. (2024). *L'espulsione dell'altro*. Nottetempo.
- Luini, L. (2025). *Photovoice con bambine e bambini. Un approccio per ascolti sensibili e dialoghi multimodali*. FrancoAngeli.
- Macinai, E. (2012). La prospettiva dell'interculturalità: una cornice di riferimento per la formazione. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 249-275). ETS.
- Marangi, M. (2023a). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Scholè.
- Marangi, M. (2023b). *Peer&Media Education come approccio alla prevenzione*, in Croce, M. & Mazzoli, P.G. (eds.) (2023), *Dipendenze e Disturbi da Tecnologie Digitali. Indicazioni per la comprensione e l'intervento clinico integrato* (pp. 500-510). Publiedit.
- Markham, A. N. (2019). Critical pedagogy as a response to datafication. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 754-760.
- Mastrilli, P., Nicosia, R., & Santinello, M. (2013). *Photovoice. Dallo scatto fotografico all'azione sociale*. Franco Angeli.
- Mendoza L.Y.G. (2022). *The selfie as production and self-design. Learning, Media and Technology*, n. 47, 3.
- Merleau-Ponty, M., Landes, D., Carman, T., & Lefort, C. (2013). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Ottolini, G. & Rivoltella, P. C. (eds.) (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Franco Angeli.
- Pangrazio, L. & Selwyn, N. (2023). *Critical Data Literacies: Rethinking Data and Everyday Life*. MIT Press.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Laterza.
- Rania, N., Migliorini, L., Rebora, S., & Cardinali, P. (2014). Enhancing critical dialogue about intercultural integration: The Photovoice technique. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 17-31.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. La Scuola. Nuova edizione (2020), Scholè.
- Rivoltella, P. C. (ed.). (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Franco Angeli.
- Rogers, R. (2013). *Digital Methods*. MIT Press.
- Santinello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Erickson.
- Shapiro, L.A. (2011). *Embodied cognition*. Routledge.
- Shapiro, L., & Stolz, S.A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39.
- Shirky, C. (2009). *Uno per uno, tutti per tutti. Il potere di organizzare senza organizzazioni*. Codice Edizioni
- Simondon, G. (2001). *L'individuazione psichica e collettiva*. DeriveApprodi.
- Turkle S. (2019). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Einaudi.

- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. MIT press.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Wang, C.C., & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Zuboff S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza: il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Luiss University Press.