

Parole *embodied*. L'educazione umanistica come formazione alla cittadinanza

Valentina Berardinetti ¹

¹ Liceo "E. Amaldi" di Bitetto (BA), PhD Università di Foggia;
valentina.berardinetti@lsamaldi.it, valentina.berardinetti@unifg.it

Abstract: Il contributo esplora il ruolo delle discipline umanistiche nella scuola secondaria come contesto privilegiato per la promozione di valori incarnati e pratiche di educazione alla cittadinanza, in un'ottica interdisciplinare che intreccia prospettive pedagogiche e socio-culturali. Infatti, nell'attuale panorama formativo spesso orientato al tecnicismo e alla misurazione delle performance, le discipline che allenano parola, interpretazione e memoria possono costituire un laboratorio di riflessività etica, dialogo generativo e partecipazione civica. Lo studio indaga, in particolare, come la narrazione — intesa come esperienza corporea, relazionale e simbolica — favorisca la costruzione di senso condiviso, responsabilità e appartenenza, configurandosi come pratica *embodied* di *citizenship education* e di sviluppo di consapevolezza democratica. In questo orizzonte, la competenza umanistica si trasforma in competenza etica e comunitaria, contribuendo alla formazione di soggetti capaci di integrare conoscenza, emozione e relazione. La ricerca adotta un disegno qualitativo-esplorativo in cui la costruzione dei dati, realizzata attraverso interviste semi-strutturate a 24 studenti e 12 docenti provenienti da diversi indirizzi liceali della scuola secondaria, si fonda su un processo di analisi emergente riconducibile all'approccio della *Grounded Theory*. Le interviste, orientate a far emergere vissuti e significati attribuiti alla narrazione come pratica *embodied* di apprendimento e di educazione civica, sono state esaminate mediante un processo progressivo di analisi e concettualizzazione dei dati, con l'intento di far affiorare nessi teorici e categorie interpretative. Dall'analisi si articolano tre nuclei problematici principali: la narrazione come esperienza senso-motoria e cognitiva integrata; la parola come spazio di riconoscimento valoriale; e il dialogo narrativo come luogo di costruzione di cittadinanza partecipata e responsabile. In tale prospettiva, il contributo delinea un possibile modello di pedagogia narrativa incarnata e interdisciplinare, capace di coniugare umanesimo, corporeità, responsabilità etica e cittadinanza, offrendo una cornice teorico-pratica per la progettazione di comunità educative riflessive, solidali e plurali.

Parole chiave: *embodied education*, narrazione, valori, discipline umanistiche, cittadinanza educativa.



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/>).

Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, segnato da profonde trasformazioni sociali, digitali e culturali, si impone con urgenza una riflessione sulla funzione educativa delle discipline umanistiche. In questa prospettiva culturale è evidente come

uno dei compiti fondamentali della scuola del presente e del futuro sia quello di misurarsi sul problema dell'educazione alla convivenza civile e alla coesione sociale, e quindi sulle tematiche della pedagogia della cittadinanza attiva, che rappresenta uno dei nodi centrali della formazione del cittadino nella società attuale. Tale orizzonte pone la scuola come spazio di costruzione di senso democratico, di interpretazione critica e di esercizio solidale della libertà.

Nel quadro dell'*embodied education* delineata da Faggioli (2021), la formazione appare come un processo incarnato e relazionale, in cui il sapere prende corpo e il corpo diviene veicolo di pensiero e partecipazione; conoscere significa esperire con la mente e con il corpo, attraverso relazioni significative e contesti cooperativi. Questa cornice valorizza l'idea di scuola come comunità democratica in cui la cultura umanistica si rinnova nella pratica della cittadinanza solidale.

Innanzitutto, è fondamentale comprendere il significato pedagogico-giuridico del concetto di dignità umana del cittadino, premessa allo sviluppo umano, civile e sociale della persona nelle organizzazioni sociali, come richiamato nei Principi fondamentali della *Costituzione italiana* (artt. 1-12). La dignità, nella visione costituzionale e nel pensiero pedagogico europeo, è principio fondante di ogni convivenza civile e di ogni educazione integrale. Essa trova corrispondenze nella normativa internazionale e comunitaria – dalla *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000) alla *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* (1950) – che pongono la persona e la sua libertà come centro assiologico della formazione e della democrazia (Allegrezza et al., 2017). La *Costituzione*, nel suo nucleo fondante, delinea un progetto di società partecipata e solidale, una democrazia quotidiana nella quale il “bene comune” non è la somma di interessi individuali, ma la piattaforma condivisa di valori e fini collettivi.

In questa visione, la pedagogia si fa ponte tra sfera giuridica e sfera educativa. Come sottolinea Mulè (2014), la formazione europea del cittadino implica la consapevolezza del legame organico tra diritti, doveri e responsabilità: una cittadinanza incarnata che si apprende non attraverso la mera trasmissione di norme, ma grazie alla partecipazione attiva, alla riflessione critica e alla collaborazione solidale. La *Costituzione*, infatti, non è semplice testo normativo, ma progetto di vita comune, un programma di civile e partecipata convivenza sociale.

Se si analizzano attentamente le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012) e le *Linee guida per le scuole secondarie di secondo grado*, emerge chiaramente come la cittadinanza rappresenti l'asse portante dell'intero progetto culturale di scuola. Il riferimento ai “campi di esperienza” e agli “assi culturali” evidenzia che la formazione civica non può essere confinata a una disciplina specifica, definita prima come *Cittadinanza e Costituzione* e oggi come *Educazione civica*, ma attraversa ogni ambito del sapere. Ne è dimostrazione l'insegnamento della storia, che rinnova il legame tra memoria e futuro, tra beni culturali e costruzione democratica dell'identità collettiva.

Già le *Indicazioni Nazionali* del 2012, nel capitolo *Cultura, scuola, persona*, avevano sottolineato il compito della scuola nel preparare gli studenti a “stare al mondo”, riconoscendo reciprocamente l'identità di ciascuno, superando gli analfabetismi di ritorno che ostacolano l'esercizio di una cittadinanza piena. Le più recenti *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018) ribadiscono il carattere trasversale dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, orientando la quotidianità scolastica verso la cooperazione, la legalità e l'etica della responsabilità, in consonanza con le *Raccomandazioni*

europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006, 2018) e con il documento *Competences for Democratic Culture* (2016).

In questa cornice istituzionale si inserisce la riflessione di Massaro, Agrati e Vinci (2018), secondo la quale la proposta educativa legata al bene comune segna il recupero dell'idea di educazione integrale della persona, reimpostando il rapporto tra individuo e democrazia, tra scuola e società. Rimontare la crisi etica della vita democratica significa superare la lettura individualistica della cittadinanza e ritrovarne la funzione sociale in ordine alla giustizia e alla solidarietà. Come ricorda Toso (2007), il cittadino non è cifra numerica, ma persona portatrice di esigenze, dignità e sacralità umana.

Questa prospettiva trova fondamento nelle ricognizioni storico-filosofiche sul bene comune che, a partire da Aristotele, mostrano la coincidenza fra etica e politica nella *polis*, luogo nel quale l'individuo realizza sé stesso nella comunità (Massaro et al., 2018). L'etica del bene comune si oppone, dunque, alla riduzione individualistica della prassi e propone un modello di società capace di garantire insieme libertà e giustizia, pluralismo e cooperazione. La democrazia, in questa visione, si configura come spazio di virtù civica e collaborazione virtuosa.

In tale prospettiva, la nozione di "cittadinanza incarnata" può essere assunta come categoria interpretativa che integra, senza coincidere con esse, le prospettive della cittadinanza attiva, democratica e globale, ponendo al centro la dimensione corporea, percettiva, relazionale ed esperienziale dell'agire. Essa si fonda sull'interazione di quattro dimensioni: il corpo, quale luogo dell'esperienza di sé, dell'altro e del contesto; la percezione, attraverso cui l'esperienza acquista significato; la relazione, come spazio di riconoscimento e partecipazione; l'azione, mediante la quale valori e responsabilità si traducono in pratiche concrete. "Incarnata" non indica, dunque, la semplice presenza corporea, ma un processo in cui corporeità, percezione, emozione, relazione e riflessione concorrono all'esperienza della cittadinanza.

La sua specificità consiste nel concepire la cittadinanza non soltanto come insieme di conoscenze, competenze, diritti e doveri, ma come esperienza vissuta e situata, nella quale i valori democratici prendono forma nelle pratiche di ascolto, cooperazione, responsabilità e solidarietà. In termini interpretativi, essa è riconoscibile quando nei vissuti narrati emerge il passaggio dall'adesione astratta ai valori civici alla loro concreta esperienza, attraverso connessioni tra corporeità e percezione, riconoscimento dell'altro, relazione e azione orientata alla partecipazione e al bene comune.

La pedagogia umanistica, fondata sulla dignità, la solidarietà e la narrazione, diventa così il motore di una nuova forma di cittadinanza incarnata: luogo di incontro fra mente e corpo, individuo e collettività, esperienza ed etica. La cittadinanza incarnata si configura, pertanto, come una forma di esperienza educativa nella quale il soggetto non si limita a conoscere o a dichiarare i principi della convivenza democratica, ma li sperimenta, li negozia nelle relazioni e li traduce in azione. È in questo scenario che la cittadinanza *embodied* può essere considerata la più autentica espressione del progetto educativo europeo, fondato sulla libertà pensante e sull'impegno responsabile.

1. Le discipline umanistiche come laboratorio di cittadinanza incarnata, empatica e solidale

Le discipline umanistiche rappresentano il laboratorio privilegiato per la costruzione di una cittadinanza incarnata, in quanto intrecciano dimensione conoscitiva, etica ed estetica. Esse custodiscono la memoria culturale e allo stesso tempo generano innovazione simbolica, fornendo linguaggi per interpretare la realtà e per costruire un immaginario di convivenza. La loro funzione non è solo trasmissiva, ma trasformativa: coltivano il pensiero critico, l'empatia, la responsabilità e la solidarietà.

Faggioli (2021) concepisce l'educazione come esperienza incarnata e dialogica: il sapere si costruisce nel corpo e attraverso il corpo, nella relazione con gli altri. In questa prospettiva, la scuola diventa comunità di senso in cui la corporeità è elemento conoscitivo e sociale. L'educazione del cittadino è l'educazione a una presenza consapevole: imparare con la mente e con il corpo, attraverso pratiche di parola, ascolto e azione.

Bocci et al. (2023) declinano questa visione attraverso la categoria di "comunità narrativa riflessiva", nella quale l'ascolto e la parola si fanno esercizio di coesione sociale. La letteratura e la filosofia, in questa dimensione, non sono discipline autoreferenziali ma strumenti di formazione morale e civile.

È dunque necessario chiedersi – come suggerisce Chiericato (2023) – che cosa si intenda quando si afferma che l'empatia è una competenza democratica, e in che modo la letteratura possa favorire tale competenza. L'empatia, nel senso fenomenologico di Edith Stein (1998; 2000), nasce nella percezione del corpo dell'altro come corpo vissuto: il primo strato dell'empatia è corporeo, radicato nell'esperienza sensibile, verbale o non verbale. Comprendere l'altro presuppone la capacità di accedere al suo campo esperienziale senza sovrapporvi le proprie categorie o i propri giudizi.

La letteratura, afferma Chiericato (2023), è una palestra di empatia democratica perché abitua all'ascolto sospeso e alla pluralità delle prospettive. Attraverso la fruizione estetica, il lettore impara a disinnescare modalità automatiche di pensiero, a sospendere il giudizio e a rielaborare in modo riflessivo l'esperienza dell'altro (Cohen, 2001). La narrativa permette di espandere la percezione di chi siamo e di chi possiamo essere, mostrando che, pur non essendo la vita come nei libri, i libri aiutano ad ampliare lo sguardo sul mondo e sulle sue domande.

La riflessione di Massaro, Agrati e Vinci (2018) evidenzia che la promozione del bene comune attraverso le discipline umanistiche rappresenta oggi una risposta alla crisi democratica. L'educazione civica, riletta in chiave interdisciplinare, si configura come educazione integrale alla cittadinanza attiva e solidale.

L'*European Citizenship Education*, nel suo impianto teorico, individua come traguardo educativo la formazione di cittadini capaci di "imparare, pensare e agire" – tre dimensioni integrate nell'esperienza incarnata della partecipazione (Costa, 2012). L'agentività, intesa come competenza ad agire per partecipare, costituisce la realizzazione concreta del principio di dignità e del diritto alla democrazia.

Anche le ricerche di De Luca (2008; De Luca & Spadafora, 2013) sottolineano il valore etico e politico del sapere umanistico nel promuovere una cittadinanza fondata sul riconoscimento reciproco. Egli rimarca che la cittadinanza non si esaurisce nel quadro giuridico, ma diviene esperienza di solidarietà e responsabilità sociale. L'educazione alla dignità, in tal senso, si realizza soltanto quando la persona viene

riconosciuta nella sua interezza – corporea, spirituale, cognitiva e affettiva – e può esercitare la propria libertà nel rispetto degli altri.

La scuola, dunque, è chiamata a essere fucina di democrazia incarnata. Nella visione deweyana, la scuola è forma di vita associata: un microcosmo di società, dove i giovani imparano non solo contenuti, ma modalità di convivenza (Dewey, 1916). Le discipline umanistiche forniscono la grammatica di questa esperienza: attraverso la lettura, la scrittura, la riflessione storica e l'argomentazione filosofica, si costruisce il discorso pubblico della democrazia. Nussbaum (1999; 2011; 2012) individua nell'immaginazione narrativa (*narrative imagination*) la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e di comprenderne esperienze, emozioni e condizioni di vulnerabilità, riconoscendone il valore per la formazione etica e democratica.

L'empatia e la dignità – radici corporee ed etiche dell'umano – diventano quindi le lenti per ripensare la formazione. La scuola deve educare alla cittadinanza non come comportamento conforme ma come azione partecipata e responsabile, oltrepassando la mera dimensione normativa per assumere quella culturale ed esistenziale. Il bene comune che la scuola contribuisce a generare è lo spazio vivo dell'incontro, della cooperazione e del pensiero riflessivo.

2. Narrazione e pedagogia *embodied* della cittadinanza

La narrazione costituisce il terreno privilegiato in cui l'*embodied education* e l'umanesimo si incontrano. Fin dai tempi più antichi, in tutti i campi della conoscenza, scienziati, filosofi e artisti hanno riconosciuto che raccontare è una forma originaria del pensiero umano. Bruner (1997; 2006; 1988; 1992) afferma che la narrazione è una pratica connaturata all'uomo, strumento per costruire e comunicare conoscenza, cultura e valori. L'oralità primaria e le sue successive forme testuali – dai poemi omerici alle fiabe, dalle parabole alle leggende – hanno svolto una funzione educativa essenziale, conservando e trasmettendo il patrimonio culturale delle generazioni e favorendo l'apprendimento collettivo.

Paul Ricoeur (1991), nel celebre enunciato "In principio è il racconto", individua nella narrazione la modalità espressiva attraverso cui l'essere umano attribuisce senso soggettivo alla realtà e alle proprie esperienze, trasformando il vivere in discorso e il discorso in azione. Nel corso del XX secolo, il paradigma narrativo ha progressivamente oltrepassato l'ambito letterario per influenzare anche le scienze sociali, politiche ed educative. Il neurologo Restak (2004) sostiene che la narrazione modifichi la struttura cerebrale tanto quanto l'esperienza reale; il pensiero narrativo, come mostrano Piaget (1989) e Vygotskij (1980), rappresenta la funzione cognitiva che consente di creare immagini mentali e strutture simboliche di significato anche in assenza dell'oggetto percepito. I bambini - che ancora non leggono e scrivono - elaborano storie, dando forma linguistica alle esperienze: il loro raccontare è già forma di conoscenza. Bruner (1997; 2006; 1988; 1992) distingue due modalità cognitive fondamentali – la paradigmatica e la narrativa – complementari nel processo educativo. Se la prima è logico scientifica e cerca universali, la seconda costruisce senso mediante l'immaginazione e l'interpretazione. In questa chiave, la narrazione è la forma attraverso la quale l'individuo struttura l'esperienza, connette emozione e cognizione e costruisce appartenenza.

Sul piano pedagogico, la narrazione è un atto incarnato: implica voce, gesto, sguardo e relazione. Faggioli (2021) lo interpreta come strumento di *embodied citizen-*

ship, poiché consente di vivere il corpo come luogo di espressione etica e dialogica. La parola agita è azione civica: raccontare e ascoltare diventano gesti di riconoscimento reciproco.

L'approccio narrativo trova riscontro nelle pratiche didattiche contemporanee, dal teatro educativo al *digital storytelling*. Gli studi di Sidoti e Di Carlo (2020) mettono in luce come le tecnologie digitali amplifichino la dimensione partecipativa della narrazione, estendendo il corpo comunicante nello spazio virtuale e rafforzando l'agentività riflessiva degli studenti. La narrazione digitale, se progettata in chiave pedagogica, favorisce cittadinanza attiva e inclusione, connettendo contesti locali e globali.

Il documento *Competences for Democratic Culture* (2016) del Consiglio d'Europa riconosce la narrazione come pratica trasversale alle varie dimensioni della cittadinanza (valori, attitudini, abilità, conoscenze e comprensione critica). Raccontare diviene esercizio di empatia, spirito critico e intelligenza etica. Le ricerche di Massaro et al. (2018) mostrano come dispositivi narrativi – autobiografia, diario, portfolio narrativo – trasformino la valutazione in autoriflessione, rendendo l'apprendimento civilizzante e consapevole.

La tradizione umanistica conferma che educare attraverso la narrazione significa educare al senso. Da Vygotskij (1980) apprendiamo che i processi mentali superiori si formano nelle interazioni sociali: la mente funziona nel “con” e “per” gli altri. L'attribuzione di significato attraverso il racconto avviene, dunque, all'interno di una struttura socio-culturale condivisa, dove prendono forma le strutture collettive di senso. I dispositivi narrativi attivano processi dialogici, riflessivi e trasformativi che collegano individuo e comunità.

Negli ultimi decenni, l'approccio narrativo ha trovato crescente applicazione educativa: la vasta letteratura successiva a Bruner (1997; 2006; 1988; 1992) conferma il valore formativo, motivazionale e sociale della narrazione. Raccontare potenzia la memoria, integra ragione ed emozione, costruisce appartenenza e stimola la curiosità. Su questo piano, la narrazione diventa dispositivo per ricomporre la frammentazione della conoscenza e restituire unità all'esperienza.

L'atto narrativo è, pertanto, anche atto politico: sapere raccontare sé stessi e il mondo significa poter partecipare al discorso pubblico. La scuola, valorizzando la narrazione, non solo trasmette saperi ma forma cittadini capaci di riflettere criticamente e di cooperare alla costruzione del bene comune. Attraverso la narrazione, la cittadinanza si fa *embodied*: un processo di partecipazione riflessiva e sensibile, di ascolto reciproco e di responsabilità.

Dunque, la pedagogia narrativo-corporea della cittadinanza si propone come sintesi fra sapere umanistico, corporeità relazionale e agentività democratica. Le discipline umanistiche, risemantizzate alla luce dell'*embodiment*, diventano lo spazio in cui il pensiero critico incontra l'empatia, dove la narrazione si traduce in cura, dove la conoscenza diviene cooperazione. Educare a narrare è educare a vivere insieme: è questa la via attraverso cui la scuola può rinnovare la democrazia e restituirle un volto umano, solidale e incarnato.

3. Lo studio

3.1. Obiettivi

Lo studio qui presentato si colloca nel solco delle ricerche contemporanee sull'*embodied education* e sulle pedagogie narrative, indagando il modo in cui la narrazione possa costituire un'esperienza vissuta di cittadinanza attiva, empatica e solidale. L'intenzione non è tanto quella di verificare ipotesi predefinite, quanto di comprendere come studenti e docenti della scuola secondaria interpretino e sperimentino la narrazione come pratica educativa che coinvolge mente e corpo, conoscenza ed emozione, cognizione e valore, contribuendo a rendere concretamente esperibili i valori della partecipazione, del riconoscimento dell'altro e della corresponsabilità.

A guidare la ricerca è la convinzione, maturata nel dialogo con la letteratura di riferimento, che la parola raccontata e ascoltata non sia mai neutra, ma produca trasformazioni cognitive e relazionali profonde. In questa prospettiva, la narrazione come esperienza *embodied* diventa dispositivo di riconoscimento etico e di costruzione sociale: un luogo dove si incontrano soggettività, memoria e progettualità collettiva.

L'indagine mira, dunque, a esplorare i significati che studenti e insegnanti attribuiscono al racconto come esperienza di apprendimento e di educazione civica, individuando i nessi teorici che legano la sfera senso-motoria della narrazione, la dimensione valoriale della parola e la funzione civica del dialogo. Dalla loro interazione si delinea l'orizzonte di una pedagogia narrativa incarnata, capace di coniugare umanesimo, corporeità e responsabilità.

3.2. Metodologia

Per comprendere la complessità del fenomeno indagato, la ricerca si è orientata verso un disegno metodologico qualitativo-esplorativo, ispirato alla *Grounded Theory* in chiave costruttivista (Khan, 2014; Charmaz, 2017). Tale prospettiva ha consentito di leggere i dati come costruzioni di senso situate, emergenti dal dialogo fra ricercatore e partecipanti. Le categorie interpretative sono state costruite progressivamente attraverso il confronto iterativo con i dati e successivamente messe in dialogo con il quadro teorico, senza assumere la "cittadinanza incarnata" come categoria a priori. La *Grounded Theory* costruttivista è stata quindi adottata come orientamento metodologico e interpretativo, attento alla natura situata e co-costruita dei significati, piuttosto che come applicazione integrale dei suoi dispositivi procedurali.

Il campione, composto da N=36 soggetti, include N=24 studenti di scuola secondaria superiore appartenenti a differenti indirizzi liceali (liceo scientifico, liceo delle scienze umane, liceo linguistico) e N=12 docenti delle aree umanistiche e psico-pedagogiche, provenienti da diverse scuole della Puglia.

L'età media degli studenti è di 17 anni con una deviazione standard (DS) di 1,4, mentre quella dei docenti è di 43 anni con DS = 5,8.

La selezione dei partecipanti è avvenuta secondo il criterio dell'eterogeneità intenzionale: l'obiettivo non era la rappresentatività statistica, ma la ricchezza di prospettive ed esperienze.

Le interviste semi-strutturate si sono rivelate lo strumento più adeguato per sondare i vissuti, le esperienze soggettive, e stimolare riflessioni narrative. Ogni incontro, della durata media di trenta minuti, è stato concepito come conversazione

aperta intorno a tre nuclei tematici: la dimensione corporea e sensoriale del raccontare, il valore relazionale e comunitario della parola e le rappresentazioni di cittadinanza che emergono nei diversi contesti scolastici. La formulazione dei nuclei tematici ha permesso di esplorare, senza predeterminarne gli esiti, il modo in cui corporeità, percezione, relazione e partecipazione venissero mobilitate e significate dai partecipanti nelle loro esperienze narrative. Le interviste, raccolte tra marzo e giugno 2025, sono state registrate, trascritte integralmente e successivamente analizzate attraverso un processo iterativo che ha previsto le fasi di codifica aperta, assiale e selettiva.

L'intero percorso è stato accompagnato da momenti riflessivi di confronto con i partecipanti e da un lavoro costante di raffronto tra le loro diverse prospettive.

Servendosi del *software NVivo* come supporto strumentale, ma mantenendo una lettura fortemente interpretativa, l'analisi ha progressivamente fatto emergere le categorie concettuali che costituiscono la trama del modello teorico finale.

Il confronto costante tra i segmenti delle interviste e tra le prospettive dei due gruppi di partecipanti ha consentito di individuare ricorrenze, differenze e possibili tensioni interpretative, attraverso un processo nel quale le categorie sono state progressivamente definite e integrate. Nel passaggio dalla codifica aperta a quella assiale, i riferimenti alla corporeità, alla percezione e al riconoscimento dell'altro, alla partecipazione e alle dinamiche relazionali sono stati progressivamente messi in relazione; la codifica selettiva ha quindi consentito di ricondurli al nucleo interpretativo della "cittadinanza incarnata".

Tale categoria non è derivata direttamente dai tre nuclei tematici delle interviste, utilizzati come cornice esplorativa iniziale, ma dal confronto iterativo tra i dati e le categorie emergenti. L'analisi ha così individuato quattro dimensioni interconnesse – corporeità, percezione e riconoscimento, relazione, azione e partecipazione – progressivamente riconosciute nel corpus e utilizzate come lente interpretative, non come indicatori quantitativi. La loro integrazione definisce la cittadinanza incarnata come una configurazione dinamica dell'esperienza narrativa, nella quale le quattro dimensioni si sostengono reciprocamente.

3.3. Risultati

L'esame delle interviste restituisce un quadro ricco e polifonico, articolato intorno a tre nuclei principali che, intrecciandosi fra loro, compongono il senso complessivo dell'esperienza. I tre nuclei sono stati individuati attraverso il processo iterativo di codifica e non coincidono semplicemente con i tre nuclei tematici utilizzati per orientare le interviste. La loro definizione è infatti derivata dal confronto tra le formulazioni dei partecipanti, le ricorrenze individuate nel corpus e le relazioni progressivamente riconosciute tra i diversi codici.

Il primo riguarda la narrazione come esperienza senso-motoria e cognitiva integrata. Dalle parole di studenti e insegnanti emerge con chiarezza l'idea che raccontare o ascoltare una storia equivalga a un movimento che coinvolge il corpo intero: gesti, voce, ritmo, emozione. Molti studenti descrivono il racconto come "un modo per pensare con il corpo", una modalità attraverso cui la memoria si riattiva e la comprensione diventa tangibile. Per i docenti, attività come la lettura espressiva o la drammatizzazione consentono di costruire una conoscenza che si radica nell'esperienza sensoriale tanto quanto nel pensiero. Si configura così un apprendimento sinestesico, in cui la dimensione cognitiva si intreccia con quella motoria ed

emotiva, confermando la visione di Faggioli (2021) secondo cui la mente impara attraverso la corporeità che la sostiene. In questo primo nucleo, la dimensione corporea si intreccia con quella percettiva: il corpo non appare come semplice supporto dell'attività cognitiva, ma come luogo attraverso cui gli studenti fanno esperienza del racconto, ne percepiscono i significati e attribuiscono senso al proprio apprendimento. La corporeità rappresenta quindi una prima modalità attraverso cui l'esperienza narrativa può assumere una dimensione partecipativa e relazionale.

Il confronto tra le prospettive degli studenti e dei docenti evidenzia una sostanziale convergenza nel riconoscere il coinvolgimento corporeo come componente significativa dell'esperienza narrativa, pur a partire da posizioni differenti. Gli studenti tendono a riferire maggiormente il vissuto personale del coinvolgimento, della comprensione e della riattivazione della memoria; i docenti, invece, interpretano la corporeità soprattutto in relazione alle possibilità didattiche offerte dalla lettura espressiva, dalla drammatizzazione e dalle altre pratiche narrative. La differenza di prospettiva non costituisce quindi una contrapposizione, ma contribuisce a mostrare come la medesima esperienza possa assumere significati differenti in relazione al ruolo e alla posizione del soggetto.

Il secondo nucleo evidenzia la parola narrativa come spazio di riconoscimento valoriale. Nelle interviste ricorre continuamente l'idea della narrazione come luogo di incontro con l'altro, di scoperta reciproca e di emancipazione del linguaggio da usi meramente tecnici o informativi. Le parole, quando si fanno racconto, diventano strumento di dignità, di identità e di fiducia. Gli studenti parlano della narrazione come di un'esperienza che aiuta a capire chi siamo, a rispettare le differenze, che permette di trovare risposte alle domande di ogni uomo, mentre gli insegnanti la descrivono come un atto di cura e di responsabilità che mette in circolo valori condivisi. È in questa zona di scambio simbolico che la letteratura, l'oralità e la scrittura assumono tonalità civiche, confermando quanto affermano Bocci et al. (2023), Chieragato (2023) e Faggioli (2021) nel definire la parola come dispositivo di empatia e di giustizia. In questo secondo nucleo, la percezione assume una valenza eminentemente relazionale: percepire l'altro significa riconoscerne la presenza, la differenza e il punto di vista. La narrazione appare così capace di trasformare l'esperienza individuale in occasione di riconoscimento reciproco, facendo emergere una dimensione della cittadinanza legata non soltanto alla conoscenza dei valori, ma al loro vissuto nelle relazioni.

Anche in questo caso, il confronto tra i due gruppi evidenzia una diversa focalizzazione dell'esperienza: nelle prospettive degli studenti prevale il riferimento al riconoscimento di sé, alla comprensione dell'altro e alla possibilità di attribuire significato alla propria esperienza, mentre nei docenti emerge maggiormente la funzione della narrazione come pratica di cura, responsabilità e costruzione di valori condivisi. La convergenza tra le due prospettive non elimina quindi la differenza dei significati attribuiti all'esperienza, ma la rende parte integrante del processo interpretativo.

Il terzo nucleo tematico fa emergere la dimensione civica e dialogica della narrazione. Le esperienze raccontate testimoniano che il racconto, soprattutto quando assume forma collettiva, diventa un laboratorio di cittadinanza. Attraverso il dialogo narrativo gli studenti imparano a gestire il dissenso, a riconoscere l'autonomia del pensiero altrui, a costruire prospettive comuni. L'aula si trasforma così in microcosmo democratico, un luogo dove il linguaggio diviene medium di partecipazione e di corresponsabilità. Questa dinamica, osservata anche dai docenti, conferma l'ipotesi

che la narrazione non sia solo un mezzo per trasmettere contenuti, ma soprattutto un'esperienza sociale che insegna a convivere, a cooperare e ad esercitare la propria libertà in modo solidale. È precisamente in questo terzo nucleo che le dimensioni precedentemente individuate tendono a convergere: la percezione dell'altro si traduce in relazione, la relazione apre alla possibilità di un'azione condivisa e l'azione assume una valenza civica quando è orientata alla partecipazione e alla corresponsabilità. La cittadinanza incarnata emerge, pertanto, non come semplice esito della narrazione, ma come configurazione dell'esperienza nella quale corporeità, percezione, relazione e azione vengono mobilitate congiuntamente.

Il confronto tra studenti e docenti mostra, anche in questo caso, una convergenza nella lettura della narrazione come esperienza relazionale e partecipativa, accompagnata da una differente attribuzione di significato: gli studenti la collocano prevalentemente nell'esperienza quotidiana del dialogo e della convivenza, mentre i docenti ne evidenziano maggiormente la funzione intenzionalmente educativa. Il modello interpretativo proposto non deriva pertanto dalla sovrapposizione delle due prospettive, ma dal loro confronto e dalla rilevazione delle dimensioni ricorrenti che attraversano entrambi i gruppi.

Nel complesso, il passaggio dalle formulazioni individuali ai tre nuclei interpretativi mostra che la cittadinanza non emerge nei racconti dei partecipanti come un contenuto separato dall'esperienza narrativa. Essa prende forma attraverso pratiche concrete di ascolto, espressione, riconoscimento, negoziazione e partecipazione. È proprio questa dimensione processuale a consentire il successivo passaggio dai nuclei empirici alla categoria interpretativa della cittadinanza incarnata.

4. Discussione

I risultati, letti nel loro insieme, suggeriscono che la narrazione, quando è vissuta come pratica *embodied*, realizza una sintesi profonda tra conoscenza, emozione e partecipazione. Essa non solo veicola saperi, ma costruisce appartenenza, fondando relazioni di significato e di valore. La lettura dei risultati attraverso la categoria della cittadinanza incarnata consente di precisare ulteriormente tale sintesi. I tre nuclei emersi dall'analisi non corrispondono infatti a categorie separate, ma descrivono differenti configurazioni di un medesimo processo: il corpo e la percezione costituiscono il punto di accesso all'esperienza; la relazione permette di riconoscere e negoziare il punto di vista dell'altro; l'azione e la partecipazione traducono tale esperienza in pratiche condivise. È nell'interazione di queste dimensioni che la cittadinanza assume una forma propriamente incarnata.

Il confronto tra le prospettive degli studenti e dei docenti rafforza questa interpretazione, pur mostrando una differente posizione rispetto all'esperienza. Gli studenti restituiscono prevalentemente il carattere vissuto, corporeo ed emotivo della narrazione, mentre i docenti ne evidenziano maggiormente le potenzialità educative e relazionali. Tale differenza suggerisce che la cittadinanza incarnata non debba essere intesa come un'esperienza uniforme, ma come una configurazione di significati che assume forme diverse in relazione alla posizione, al ruolo e al coinvolgimento del soggetto.

Sul piano epistemologico, l'esperienza senso-motoria del racconto restituisce all'apprendimento la dimensione concreta del corpo pensante, restituendo unità a una conoscenza spesso frammentata tra teoria e prassi. In questa unità ritroviamo la lezione deweyana della scuola come comunità di vita e la visione di Faggioli (2021)

secondo la quale il sapere si radica nell'azione vissuta. I dati relativi alla lettura espressiva, alla drammatizzazione, alla gestualità e al coinvolgimento emotivo mostrano, in particolare, che la corporeità costituisce una condizione attraverso cui il soggetto entra in rapporto con il sapere, con gli altri e con il contesto. In tal senso, il corpo rappresenta non soltanto il luogo dell'esperienza individuale, ma anche una dimensione attraverso cui la partecipazione può diventare osservabile e condivisibile. Questa interpretazione richiede tuttavia una precisazione: il coinvolgimento corporeo non costituisce di per sé un indicatore di partecipazione o di cittadinanza. È la sua integrazione con percezione, relazione e azione a conferirgli una valenza civica. In altri termini, non è semplicemente la presenza corporea nell'esperienza educativa a rendere incarnata la cittadinanza, ma il modo in cui il corpo partecipa alla costruzione del significato, alla relazione con l'altro e all'azione condivisa.

Sul versante etico-valoriale, emerge la funzione della parola come spazio di riconoscimento reciproco. Il linguaggio, quando diviene narrazione, smette di essere strumento di distinzione per farsi luogo di contatto. Le storie condivise consentono di uscire dal monologo e di accedere alla comprensione empatica. Come ricorda Nussbaum (1999, 2011, 2012), l'immaginazione narrativa è la base della compassione e della giustizia, perché permette di sentire la vita altrui come parte della propria. Le esperienze raccolte confermano che la parola incarnata e dialogica crea legami, riduce la distanza e costruisce ciò che Toso (2007) definisce "bene comune": un orizzonte etico in cui l'umanità dell'altro diventa misura del proprio agire. In questa prospettiva, la percezione assume una funzione pedagogica e civica: non si tratta semplicemente di percepire l'altro, ma di riconoscerlo come soggetto portatore di una propria esperienza e di un proprio punto di vista. L'ascolto e il riconoscimento diventano così condizioni per l'esercizio di una cittadinanza che si costruisce nella relazione e nella reciprocità.

La dimensione inclusiva introduce, tuttavia, un'ulteriore condizione. Se la partecipazione narrativa viene identificata esclusivamente con la capacità di parlare, raccontare o argomentare verbalmente, il dispositivo narrativo rischia di favorire soprattutto i soggetti dotati di maggiori competenze linguistiche e comunicative. Una prospettiva realmente inclusiva richiede invece di considerare la pluralità delle forme attraverso cui l'esperienza può essere espressa e condivisa: parola, scrittura, immagini, gesto, movimento, uso della voce e altre modalità comunicative. Ciò assume particolare rilevanza in presenza di differenti competenze linguistiche, neurodivergenze, disabilità o background culturali, nei quali le forme dell'autorappresentazione e della partecipazione possono assumere configurazioni differenti.

In questa prospettiva, l'inclusione non può essere considerata un esito automatico della narrazione, ma una condizione pedagogica da progettare. La cittadinanza incarnata assume una dimensione inclusiva quando consente ai soggetti di partecipare secondo modalità espressive accessibili e riconosciute, senza subordinare la legittimità della propria voce alla padronanza di un unico codice comunicativo. Ne deriva anche la necessità di garantire condizioni relazionali sufficientemente sicure, nelle quali la condivisione di esperienze personali sia volontaria e ciascun partecipante possa scegliere cosa raccontare, cosa non raccontare e attraverso quale modalità espressiva partecipare.

Infine, sul piano civico e politico, i dati restituiscono la narrazione come pratica di cittadinanza attiva. Il dialogo narrativo, inteso come costruzione collettiva di senso, diventa esercizio di democrazia quotidiana. In esso gli studenti apprendono non solo

contenuti, ma forme del vivere insieme: il rispetto, l'ascolto, la responsabilità, la solidarietà. È un apprendimento che non si impone dall'alto, ma nasce nella concretezza dell'incontro e della parola condivisa. Come affermano Massaro, Agrati e Vinci (2018), la cittadinanza non è un concetto da apprendere, ma un'esperienza da promuovere, una pratica da abitare. È proprio in questo passaggio dalla conoscenza all'esperienza che la categoria della cittadinanza incarnata acquisisce una propria specificità rispetto alla più generale nozione di cittadinanza attiva: l'azione civica non viene considerata soltanto in relazione alla partecipazione sociale, ma come esperienza situata nella quale il soggetto coinvolge il proprio corpo, la propria percezione, le proprie emozioni e le proprie relazioni.

La specificità della categoria può essere ulteriormente precisata distinguendola anche dalle nozioni di cittadinanza democratica e globale. La cittadinanza democratica richiama prevalentemente la partecipazione alla vita democratica, il rispetto dei diritti, il dialogo e la responsabilità; la cittadinanza globale amplia tale orizzonte alla consapevolezza dell'interdipendenza tra soggetti e comunità oltre i confini locali e nazionali. La cittadinanza incarnata non si pone in alternativa a queste prospettive, ma ne mette in evidenza il livello esperienziale: riguarda il modo in cui valori, atteggiamenti e forme di partecipazione vengono percepiti, vissuti, negoziati e agiti concretamente dai soggetti nei contesti educativi.

Nel suo insieme, l'indagine configura la possibilità di un modello interpretativo tripartito nel quale le dimensioni cognitiva, valoriale e civica si sostengono a vicenda, generando quell'idea di "cittadinanza incarnata" che attraversa tutto lo sviluppo teorico del presente lavoro. I dati suggeriscono che tale categoria possa essere compresa come una configurazione dinamica nella quale quattro dimensioni – corporeità, percezione, relazione e azione – si intrecciano all'interno dell'esperienza narrativa. Non si tratta di dimensioni indipendenti né di indicatori quantitativi, ma di aspetti interconnessi attraverso i quali i partecipanti attribuiscono significato alla propria esperienza di apprendimento e di partecipazione.

La cittadinanza incarnata emerge, in particolare, quando il coinvolgimento corporeo e percettivo nell'esperienza narrativa si accompagna al riconoscimento dell'altro, alla costruzione di relazioni fondate sull'ascolto e sulla reciprocità e alla traduzione dell'esperienza in forme di partecipazione, cooperazione e corresponsabilità. In questa prospettiva, la categoria permette di leggere le esperienze narrate dai partecipanti non soltanto in termini di acquisizione di competenze civiche, ma come processi nei quali i valori della convivenza democratica vengono concretamente sperimentati, negoziati e agiti.

Educare attraverso la narrazione significa quindi educare alla percezione, alla parola e alla partecipazione; significa far sì che l'apprendimento diventi esperienza di umanità condivisa. La cittadinanza incarnata non si configura pertanto come una categoria alternativa alla cittadinanza attiva, democratica o globale, ma come una lente pedagogica attraverso cui comprenderne la dimensione vissuta: il modo in cui i principi della cittadinanza prendono corpo nelle esperienze, nelle relazioni e nelle azioni concrete dei soggetti.

Alla luce dei risultati, la cittadinanza incarnata può quindi essere proposta come una categoria interpretativa a carattere processuale: essa non identifica un comportamento specifico né un insieme di competenze misurabili, ma descrive la configurazione che si produce quando corporeità, percezione, relazione e azione partecipativa vengono mobilitate congiuntamente nell'esperienza educativa. Il suo valore teorico

risiede pertanto nella possibilità di mettere in relazione la dimensione *embodied* dell'apprendimento con quella etica e civica della formazione, mostrando come la cittadinanza possa essere non soltanto conosciuta o dichiarata, ma anche esperita e praticata.

5. Conclusioni

Dalle voci dei partecipanti emerge con forza l'immagine di una scuola che non trasmette soltanto conoscenze, ma che forma persone capaci di comprendere sé stesse e di convivere con gli altri.

I risultati suggeriscono, più prudentemente, che la narrazione possa costituire una significativa pratica educativa per la formazione alla cittadinanza, soprattutto quando integra dimensioni corporee, percettive, relazionali e partecipative. Non si tratta quindi di attribuire alla narrazione un'efficacia generalizzabile o automatica, ma di riconoscere le condizioni pedagogiche attraverso cui essa può diventare esperienza di cittadinanza.

Quando la scuola include la dimensione narrativa nel proprio quotidiano – attraverso la lettura, la scrittura, il teatro, il racconto digitale – essa costruisce ambienti di apprendimento in cui ciascuno può riconoscersi come parte attiva di una realtà plurale. La parola raccontata diventa gesto civico, e il corpo che la pronuncia è, al tempo stesso, strumento di conoscenza e veicolo di solidarietà.

Tale prospettiva richiede tuttavia una concezione inclusiva della partecipazione: l'esperienza narrativa non dovrebbe presupporre un unico modo di comunicare, ma offrire possibilità differenziate di espressione e di accesso, affinché anche soggetti con differenti competenze linguistiche e comunicative, neurodivergenze, disabilità o background culturali possano prendere parte all'esperienza secondo modalità adeguate ai propri bisogni e alle proprie possibilità.

Ne risulta un'idea di cittadinanza educativa intesa non come disciplina o dovere, ma come relazione incarnata, capace di far dialogare emozione e ragione, conoscenza e responsabilità. Così la scuola si configura come laboratorio etico della democrazia, luogo di narrazione condivisa in cui il bene comune nasce dal processo stesso del raccontare insieme.

In questa direzione, la principale implicazione pedagogica dello studio consiste nel considerare la cittadinanza non soltanto come un insieme di conoscenze o comportamenti da acquisire, ma come un'esperienza da costruire attraverso pratiche quotidiane di ascolto, riconoscimento, negoziazione e partecipazione. La categoria della cittadinanza incarnata consente di leggere tali pratiche mettendo in relazione ciò che il soggetto conosce, ciò che percepisce, ciò che vive nella relazione e ciò che concretamente agisce.

Lo studio presenta, tuttavia, alcuni limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati. In primo luogo, la natura qualitativa ed esplorativa della ricerca e la selezione intenzionale dei partecipanti non consentono di generalizzare le categorie individuate all'intera popolazione scolastica. I risultati devono pertanto essere considerati come interpretazioni situate, riferite alle esperienze e ai contesti dei partecipanti coinvolti.

In secondo luogo, la scelta dell'intervista semi-strutturata comporta una possibile influenza della formulazione delle domande e dell'interazione tra ricercatore e partecipanti sui contenuti emersi. La presenza di nuclei tematici relativi alla corporeità, alla dimensione relazionale e alla cittadinanza può aver orientato, almeno in parte,

l'attenzione dei partecipanti verso tali aspetti. Il carattere aperto delle conversazioni e il successivo confronto iterativo con il corpus hanno consentito di lasciare spazio a significati non completamente predeterminati, ma non permettono di escludere tale possibile influenza.

Un ulteriore limite riguarda la natura autoriferita dei dati. Le interpretazioni proposte si fondano sui significati che studenti e docenti attribuiscono alle proprie esperienze e non su un'osservazione diretta e sistematica delle attività narrative. La cittadinanza incarnata viene quindi ricostruita a partire dal modo in cui l'esperienza viene raccontata e interpretata dai partecipanti, senza poter stabilire un rapporto causale tra pratiche narrative e sviluppo della cittadinanza.

Anche la dimensione inclusiva deve essere considerata con cautela. Il presente studio consente di discutere il potenziale inclusivo della pedagogia narrativa sul piano teorico e interpretativo, ma non permette di stabilire in quale misura le pratiche analizzate siano effettivamente accessibili a studenti con differenti profili linguistici, comunicativi, neurocognitivi o culturali. Tale questione richiederebbe campioni maggiormente diversificati e strumenti specificamente orientati all'analisi delle condizioni di accessibilità e partecipazione.

Infine, la ricerca non consente di verificare la persistenza nel tempo delle dinamiche individuate né di stabilire se le categorie emerse mantengano la medesima configurazione in contesti scolastici differenti. La categoria della cittadinanza incarnata deve pertanto essere considerata, allo stato attuale, come una proposta interpretativa situata, suscettibile di ulteriore approfondimento attraverso ricerche longitudinali, comparative e multimodali.

La ricerca apre così numerosi orizzonti d'indagine per il futuro, invitando a proseguire e ad ampliare lo studio del rapporto tra corporeità, narrazione e cittadinanza. Anzitutto sarà necessario approfondire ulteriormente la dimensione longitudinale del fenomeno, osservando nel tempo come le pratiche narrative *embodied* possano accompagnare la trasformazione delle rappresentazioni di sé, dell'altro e della partecipazione civica. La prospettiva diacronica consentirebbe di tracciare il percorso con cui i soggetti interiorizzano e reinterpretano i valori vissuti attraverso la narrazione.

Un altro sviluppo possibile riguarda l'estensione dell'indagine a contesti educativi differenti – scuole primarie, università, ambienti informali e comunità digitali – per esplorare come la categoria interpretativa proposta possa essere ridefinita in relazione a differenti contesti sociali e culturali. L'inclusione di gruppi con *background* migratorio o con differenti abilità permetterebbe inoltre di indagare empiricamente le condizioni che favoriscono o ostacolano la partecipazione narrativa e di valutare in modo più specifico il potenziale inclusivo della pedagogia narrativa incarnata.

In termini metodologici, la ricerca potrebbe arricchirsi attraverso approcci misti, integrando agli strumenti qualitativi raccolte di dati quantitativi sul coinvolgimento emotivo o sui cambiamenti percepiti nelle competenze relazionali. Questa integrazione consentirebbe di consolidare le evidenze e di offrire un quadro più ampio della complessità dell'esperienza narrativa. Potrebbe, inoltre, risultare particolarmente utile integrare interviste, osservazioni dirette delle attività, produzioni narrative degli studenti e altre forme di documentazione dell'esperienza, così da confrontare il racconto retrospettivo dei partecipanti con le pratiche effettivamente agite nei contesti educativi.

Sul piano teorico, resta aperta la sfida di articolare un modello pedagogico capace di mettere in dialogo la dimensione *embodied* della conoscenza con la formazione etica e politica del cittadino europeo contemporaneo. Una teoria che unisca la concretezza del corpo e la riflessività della parola potrà rappresentare un contributo significativo per la costruzione di una nuova *paideia* umanistica.

Infine, sul piano pratico, le future indagini potrebbero esplorare la progettazione di laboratori narrativi inter-disciplinari come strumenti di cittadinanza attiva, valutando non soltanto il loro impatto sul clima relazionale delle classi, ma anche le condizioni pedagogiche necessarie affinché tali pratiche siano realmente accessibili, inclusive e volontariamente partecipate. In questo modo la ricerca potrà restituire alla scuola la consapevolezza del suo ruolo di laboratorio vivo della democrazia, dove la conoscenza si fa esperienza e la narrazione diviene forma di giustizia e libertà condivisa.

Riferimenti bibliografici

- Allegrezza, R. M. O. P. S., Mastroianni, R., Pappalardo, F., Pollicino, O., & Razzolini, O. (2017). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*. Giuffrè Editore, Milano.
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari, Laterza.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari, Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri.
- CEDU (1950). *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*. In https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ita
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The journal of positive psychology*, 12(3), 299-300.
- Chierigato, N. (2023). La scuola come palestra di empatia e di democrazia: quando lettori e lettrici dialogano con la narrativa letteraria. *SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA*, 11, 213-220.
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Consiglio, E. U. (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, pubblicata nella Gazzetta ufficiale C 189, pp. 1-13.
- Costa, M. (2012) Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2): 83 107

- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex.
- De Luca, C., Spadafora, G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti*. Formazione, Cosenza.
- De Luca, C. (2008). *Una teoria pedagogica della solidarietà*. Anicia, Roma.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faggioli, R. (2021). Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale Agency and embodied experience in Global Citizenship Education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131-137.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. *International journal of business and management*, 9(11), 224-233.
- Massaro, S., Agrati, L. S., & Vinci, V. (2018). Aver cura del bene comune a scuola: una ricerca-formazione di citizenship education. *Civitas educationis: education, politics and culture: VII, 1*, 2018, 167-193.
- MIUR, (2012), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, <http://www.indicazioninazionali.it>, consultato il 20 marzo 2018.
- MIUR, (2018), Indicazioni Nazionali Nuovi Scenari, <http://www.miur.gov.it/documents>, consultato il 20 marzo 2018.
- Mulè, P. (2014). *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*. Lecce, Pensamultimedia.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, 1999).
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino, Bologna.
- Piaget, J., Gorla, G., & Dentici, O. A. (1989). *Dal bambino all'adolescente: la costruzione del pensiero*. La Nuova Italia editrice.
- Restak, R. (2004). *The New Brain. How the Modern Age is Rewiring Your Mind*, London, Rodale Ltd.
- Ricoeur, P. (1991). *Tempo e racconto*. Milano, Jaca Book.
- Sidoti, E., & Di Carlo, D. R. (2020). Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale. *CQILA Rivista*, 26, 47-55.

- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Stein, E. (2000), *La struttura della persona umana*, Roma: Città Nuova.
- Tessaro, F. (2012), Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione, in *Formazione & Insegnamento*, vol. X, n. 1, pp. 105-120.
- Toso, M. (2007). Democrazia e religione. *Pedagogia e Vita*, n. 3-4, pp. 14-43.
- UNESCO (2014) Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. In <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-preparing-learners-challenges-twenty-first-century-0/> (ultima consultazione 8/7/26).
- UNESCO (2015) Global citizenship education: topics and learning objectives in <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives/> (ultima consultazione 8/7/26).
- UNESCO (2017) Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. In [https:// bangko - k.unesco.org/content/education-sustainable-development-goals-learning-objectives/](https://bangkok.unesco.org/content/education-sustainable-development-goals-learning-objectives/) (ultima consultazione 8/7/26).
- Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino, Bollati Boringhieri.