

Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale

Agency and embodied experience in Global Citizenship Education

Raffaella Faggioli

Ph.D. student in Science and Culture of Well-being and Lifestyles | University of Bologna (Italy) | raffaella.faggioli2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Faggioli, R. (2021). Agency and embodied experience in Global Citizenship Education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131-137.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022021-17>

ABSTRACT

This work focuses on agency in the framework of Global Citizenship Education (GCE). The aims of Law 92/2019 are part of this broad concept. In this context, promoting active and participatory citizenship behaviours requires competent agents and educational models sensitive to this perspective. This article aims to identify some essential theoretical elements of agency that can corroborate educational models. At the same time, these elements are placed in dialogue with the phenomenological approach and embodied approaches to highlight the role of the body in the foundation of agency. The text is divided into the following sections: definition of agency; essential elements - the phenomenological approach and the role of the body.

Finally, the body is proposed as a central dimension in GCE, to reestablish perceptibility and transparency in formal and informal educational models of active and situated learning.

Il contributo si focalizza sul tema dell'agentività nel quadro dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), qui considerata come orizzonte complessivo all'introduzione in Italia della Legge 92/2019. In questo ambito promuovere comportamenti di cittadinanza attiva e partecipativa implica formare soggetti agentivi e comporta risposte educative attente a questa prospettiva. L'articolo mira ad individuare alcuni elementi essenziali del concetto di agentività che possano sostanziare la riflessione sui modelli educativi, contestualmente si pongono questi elementi in dialogo con l'approccio fenomenologico e dei successivi approcci embodied al fine di dare rilevanza al contributo del corpo nella formazione di agentività. Il testo si articola in queste sezioni:

- definizione di agentività: elementi essenziali;
- l'approccio fenomenologico ed il ruolo del corpo.

Infine, si propone il corpo come una delle dimensioni centrali nell'ECG, per valorizzare modelli educativi formali ed informali della didattica attiva e situata.

Keywords: Agency, Global Citizenship Education, Phenomenology, The Body, Embodied Experience

Parole chiave: Agentività, Educazione alla Cittadinanza Globale, Corpo, Fenomenologia, Esperienza incarnata

Received: July 23, 2021

Accepted: October 24, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Raffaella Faggioli, raffaella.faggioli2@unibo.it

Introduzione

Il tema dell'agentività, pur con varie declinazioni talvolta contrastanti, è al centro di un intenso dibattito dalla seconda metà del Novecento tra sociologi (Bourdieu, 1973; Giddens, 1979; Archer, 2000; Bauman, 2000) e psicologi (Emirbayer, Mische 1998; Bandura 2001, 2006; Ortner 2006). È centrale negli studi pedagogici sull'*empowerment* (Mezirow, 1990; Biesta, Tedder, 2007) e negli approcci emancipatori (Freire, 1973, 2004; Sen, 1999, 2010; Bajaj, 2009). Più recentemente è focus di interessanti ricerche sulla formazione insegnanti (Biesta, Priestley, Robinson, 2016; Sibilio, Aiello, 2018; Tarozzi, Mallon, 2019) e sulle competenze degli studenti (OECD, 2019).

Il recente Rapporto ASviS *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile* (2020) nell'osservare i profondi segni lasciati dall'emergenza Covid-19, sottolinea l'urgenza di operare una trasformazione del sistema educativo verso una cultura dello sviluppo sostenibile capace di rendere i cittadini e le strutture resilienti e proattive. Lo sviluppo di pratiche conseguenti all'introduzione dell'educazione civica con la Legge 92/2019, è certamente una risposta all'esigenza di "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi". Una normativa che, pur non facendo esplicito riferimento ad obiettivi relativi all'Educazione alla Cittadinanza Globale, richiama più volte nelle sue Linee Guida il target 4 dell'Agenda 2030, e gli obiettivi di educazione alla sostenibilità, tutti dichiaratamente esprimibili solo in una dimensione globale.

Il documento *Global citizenship education: topics and learning objectives* (UNESCO, 2015) sottolinea infatti come il compito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) sia coinvolgere gli studenti a partecipare alle sfide contemporanee a livello locale, nazionale e globale come cittadini informati, coinvolti, e reattivi (UNESCO, 2015, p. 16). Dunque, uno dei temi fondativi dell'ECG è quello di educare a imparare, pensare e agire. Tre dimensioni non separate ma finalizzate alla formazione di cittadini concreti e attivi. Il tema dell'agentività nell'educazione assume allora rilevanza poiché competenza ad agire (Costa, 2011), ed ancora più specificatamente nell'ambito dell'ECG perché competenza ad agire per partecipare.

Coerentemente con l'approccio Unesco (2014; 2015) l'ECG è assunta in questo contributo come un orizzonte paradigmatico all'interno del quale osservare e dare ulteriore sviluppo a percorsi già esistenti e radicati (Tarozzi, Torres, 2016), con una sottolineatura all'interconnessione tra le diverse sfide educative, alle relazioni tra gli aspetti economici, sociali, culturali e politici, sia nella dimensione locale che globale. In altre parole, ECG investe la ricerca di un nucleo etico condivisibile e trasversale ai diversi livelli di cittadinanza (Bocchi, Ceruti, 2008). Ovvero ha come scopo una "istruzione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo, e le risveglia affinché possano contribuire alla costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti" (Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione Globale, 2002).

Per rendere ancora più esplicita la trattazione si contestualizzerà l'agentività in relazione alle azioni espresse all'interno degli obiettivi di ECG nel documento "Educazione alla cittadinanza globale temi e obiettivi di apprendimento" che descrive i domini dell'azione per un cittadino globale: azioni che possono essere prese individualmente o collettivamente; comportamenti etici e responsabili; infine i processi di mobilitazione (UNESCO, 2017, Trad. it. CCI, pp. 35-37).

Cornwall e Gaventa (2000) sostengono che la nozione di cittadinanza dovrebbe essere ampliata per includere non solo i diritti sociali, ma anche le responsabilità esercitate attraverso un'agentività basata sull'azione autonoma raggiunta attraverso forme dirette di *governance* democratica. Per osservare come ciò sia raggiungibile in relazione all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), così come promossa dai documenti Unesco (2014, 2015) e definita dagli SDGs. dell'Agenda 2030 (2017) occorre prima di tutto rendere visibili i processi che la costituiscono. Il presente contributo ha lo scopo di delimitare teoricamente il fenomeno dell'agentività, osservando alcune dinamiche di sviluppo e porle alla base di una riflessione critica sui modelli educativi

Il testo si articola di conseguenza in queste sezioni:

1. teorie sull'agentività: elementi essenziali;
2. l'approccio fenomenologico ed il ruolo del corpo nell'agentività;
3. conclusioni: educazione alla Cittadinanza Globale e approcci incarnati.

1. Teorie sull' agentività: elementi essenziali

L'eterogeneità delle angolazioni teoriche ha contribuito a moltiplicare le accezioni del concetto di *agency*, che ha mantenuto, anche nella sua traduzione italiana di "agentività", una polisemia che rende difficile individuare il fenomeno nella sua complessità (Ahearn, 2001). Cosa sia l'agentività umana e se l'educazione abbia effettivamente un impatto positivo sulla sua formazione, tanto da tradurla in *empowerment*, è comunque rilevante per lo sviluppo dell'ECG. È evidente che questa possibilità dipende in modo cruciale da come l'*agency* è definita (Biesta, Tedder, 2007).

L'esperienza quotidiana suggerisce riferimenti ad agenti e agenzie che abbondano nel linguaggio, dagli agenti chimici alle agenzie di viaggio, agli agenti governativi. In tutte queste accezioni gli agenti *agiscono* e, agendo, adempiono funzioni, costruiscono reti di relazioni, a volte coinvolgendo particelle atomiche, a volte persone e talvolta nazioni. Il dibattito sull'agentività umana, che ha radici filosofiche lontane, è dunque connesso al tema dell'azione e delle cause che la muovono. Nelle scienze moderne potrebbe essere sintetizzato come l'opposizione tra razionalità individuale come causa fondamentale, contro la causalità della struttura entro la quale l'attore si muove (Sokol *et alii*, 2015). In parziale superamento di questo dualismo si può collocare l'approccio della Archer (2000) secondo la quale struttura e agentività sono interdipendenti, ma è possibile isolare fattori strutturali o culturali che forniscono un contesto di azione per gli agenti. Da una prospettiva psicosociologica anche l'approccio di Bandura inquadra l'agentività come il frutto di relazioni reciproche (Bandura, 2000; 2001; 2006), un sistema di fattori personali interni, eventi cognitivi, affettivi e biologici, modelli comportamentali e influenze ambientali che interagiscono e si influenzano a vicenda in modo bidirezionale.

Nell'ottica dello sviluppo dell'ECG si vuole comprendere perché le persone esprimano capacità agentive in alcune situazioni e non in altre, come tali scelte cambino nel tempo e soprattutto quale sia l'impatto dell'apprendimento su questi cambiamenti. La prospettiva cosiddetta ecologica (Biesta, Tedder, 2007) non esaurisce la discussione, ma offre un quadro descrittivo utile a rispondere a queste domande. Assumendo la teoria di Emyrbayer e Mische (1998), e nel solco del pragmatismo deweyano, Biesta e Tedder (2007) sostengono che l'*agency* è colta osservando ciò che le persone fanno in un dato contesto temporale, il focus non è sulle caratteristiche delle persone (o sui valori da cui sono mosse) ma sul processo di realizzazione dell'agentività. Una cornice neutrale che permette di descrivere l'*agency* come risultato, quindi anche quando diretta ad azioni diverse dal bene comune (Lindgaard, Jacques, 2014). Biesta e Tedder (2007) definiscono l'agentività come la combinazione di routine, scopo e giudizio, e sostengono che essa comporta la capacità di modellare la propria reattività alle situazioni che si incontrano nella vita. Gli agenti attraverso l'interazione simultanea di passato, futuro e presente, riproducono e trasformano le strutture in risposta ai problemi posti dalle strutture, anch'esse colte nella loro evoluzione temporale (Emirbayer, Mische, 1998). L'orientamento temporale legato al passato include le risposte di tipo iterativo, le abitudini, espressioni di un'agentività corporea, preriflessiva che permette di applicare gli schemi d'azione più o meno taciti sviluppati nelle interazioni passate (Emirbayer, Mische, 1998). Dal punto di vista dell'ECG questa dimensione è interessante perché consente di interrogarsi non solo su come certe abitudini sono state inglobate ma, negli stessi meccanismi di produzione, la possibilità di una loro nuova rimodulazione. Il repertorio di azioni e comportamenti individuali e collettivi connessi con gli obiettivi di ECG partono da questo primo livello temporale: i soggetti agiscono sulla base di modelli appresi in modo iterativo. Per esempio, mettono in atto azioni discriminatorie nei confronti di chi è considerato differente. Secondo Emirbayer e Mische l'agente, immerso contemporaneamente all'interno di orientamenti temporali diversi, è teso a riprodurre azioni conosciute, ma riesce anche ad operare un distanziamento cognitivo da ciò che è abituale, immaginando nel futuro nuove possibili azioni, destrutturando così i modelli passati (1998, p. 971). Il ruolo dei processi agentivi di tipo iterativo sembrerebbe quello di creare depositi immaginativi delle proprie azioni e, a partire da questi repertori, attraverso un distanziamento cognitivo, operare delle rimodulazioni. I cambiamenti agentivi intervengono quando il contesto si presenta come problematico, o quando l'agente valuta, nel presente, soluzioni pratiche contingenti. Il ruolo del giudizio che interviene nell'orientamento temporale del presente ha a che fare con il processo decisionale strategico (cioè trovare i mezzi più efficaci ed efficienti per raggiungere particolari fini predeterminati), ma è anche connesso all'individuazione delle opportunità e finalità trasformative.

È utile sottolineare che il distanziamento cognitivo che Emirbayer e Mische recuperano dalla teoria di

Mead (1932) non è una pausa di riflessione sui comportamenti passati, ma un tempo narrativo, all'interno del quale accade qualcosa (a livello biografico o contestuale) che porta a considerare la situazione come problematica e a modificare il proprio orientamento agentivo. Per esempio, attraverso la relazione con il contesto (e nel caso di un contesto educativo queste relazioni possono essere progettate, esplicitate e narrate), i soggetti sono in grado di immaginare comportamenti inclusivi. Come rileva Biesta (Biesta, Tedder, 2007) il modo in cui i soggetti possono narrare a posteriori i propri comportamenti, è un fattore decisivo per l'apprendimento di ulteriori capacità di trasformazione della propria vita. In questo passaggio dunque l'educazione gioca un ruolo decisivo. Nell'inquadramento ecologico l'agentività non è raggiunta dall'individuo, ma sempre dall'individuo-in-transazione. Ciò implica che occorre focalizzare il ruolo del contesto e porre in risalto come questo sia popolato da altri. In una prospettiva ecologica la distinzione tra agentività individuale e collettiva potrebbe collocarsi in un continuum esperienziale, nel quale le due dimensioni non sono disgiunte (Sugarman, Sokol, 2012). A livello intersoggettivo si creano immaginari densi, nei quali aumenta la significazione di un comportamento piuttosto che di un altro, ed avviene una sintonizzazione che modifica l'abitudine del gruppo, crea nuovi immaginari e sperimenta nuove azioni agentive.

In sintesi, il quadro sopra riportato conduce ad osservare i processi agentivi come essenzialmente costituiti da un primo livello di acquisizione di comportamenti abituali, ed alla generazione di nuovi comportamenti mossi sia dalla relazione con il contesto presente sia dall'attribuzione di senso a questi comportamenti, attraverso una valutazione e rivalutazione che si proietta nel futuro e si radica nel passato: sono le opportunità del contesto e la dimensione narrativa dell'esperienza i luoghi del potenziale contributo educativo.

2. L'approccio fenomenologico ed il ruolo del corpo nell'agentività

L'approccio ecologico esplicita il ruolo del corpo solo a livello perifleffivo nella formazione delle abitudini. Tuttavia, se il tempo come categoria trasversale è in grado di descrivere i diversi orientamenti agentivi, e la rielaborazione biografica assume un ruolo decisivo nell'apprendimento, non è ancora chiaro quale siano i *triggers* che contribuiscono al distanziamento cognitivo. Dal nostro punto di vista, il corpo attivo in tutti gli snodi, gioca un ruolo centrale nel processo. Mettendo in dialogo l'approccio ecologico con la fenomenologia è possibile introdurre la nozione di corpo vissuto (Husserl, 1950), quindi assumere che pensieri, attitudini e azioni delle persone siano determinati e modellati dal loro impegno incarnato, sempre attivo nella generazione di significato (Merleau-Ponty, 1962; Gallagher, Zahavi, 2009). Ad un polo si collocano i processi abituali, perifleffivi, dall'altro, i processi pratico-valutativi e di posizionamento cognitivo che sono sempre intersoggettivi e avvengono attraverso l'ambiente, in una dinamica nella quale mente-corpo sono continuamente implicati (Hanna, Maiese, 2019). I cambiamenti agentivi operano lungo questo *continuum* che è precognitivo e somatico, e, contemporaneamente, nell'intreccio della relazione del soggetto con se stesso e il mondo (Coole, 2005). Il distanziamento cognitivo che genera le rimodulazioni si radica nel corpo vissuto, i soggetti percepiscono opportunità nuove che derivano dalla costellazione delle esperienze vissute sia a livello abituale che immaginativo, in stretta relazione con le contingenze del contesto e le attribuzioni di significato che un contesto intersoggettivo veicola.

Daniela Mario propone di accostare il contributo del *Capability Approach* (Sen 1999, 2010; Nussbaum, 2011) con gli sviluppi delle teorie neuro-scientifiche, ed osservare che un contesto formativo è capacitante quando favorisce quella *sintonizzazione intenzionale* che deriva dalla condivisione delle rappresentazioni delle azioni, generate al suo interno; rappresentazioni che sono senso-motorie (Mario, 2013, p. 203).

Nel caso di comportamenti discriminatori, per esempio, due sono i punti che si possono aggiungere per comprendere possibili inneschi del cambiamento agentivo: i soggetti possono sperimentare processi empatici verso chi è stato discriminato, oppure l'ambiente fisico può suggerire e invitare ad azioni nuove dalle quali scaturiscono nuove configurazioni agentive. Sull'empatia, concetto radicato nel pensiero fenomenologico (Stein, 1998a; Bertolini, 1988; Galimberti, 1999), Edith Stein evidenzia come il primo strato dell'empatia sia di tipo corporeo, la capacità di concepire il corpo dell'altro come corpo vissuto. Uno degli interessi centrali dell'*Embodied Cognition* è stato proprio lo studio dei processi empatici connessi alla scoperta dei neuroni *mirror* (Gallese, 2003; Thompson, 2005). Non è qui possibile approfondire il tema dell'empatia ma vale la pena evidenziare l'immediata correlazione con il discorso del corpo.

Il secondo elemento, la qualità dell'ambiente, è percepita attraverso processi senso-motori, che costituiscono dei suggerimenti per agire: una nuova disposizione delle sedute in aula mette in relazione con una persona abitualmente tenuta a distanza. La nozione di *affordance* (Gibson, 1979) rappresenta una chiamata all'azione, un invito, o al contrario un'inibizione. Come gli sviluppi della ricerca neuro-scientifica hanno poi descritto (Rizzolatti, Senigaglia, 2006) le proprietà di *affordance* degli oggetti e degli elementi che compongono l'ambiente non sono semplicemente intrinseche negli oggetti stessi o nelle capacità dell'agente di interpretarli, ma nella relazione che si instaura tra questi, una relazione che è corporea.

Il compito principale della formazione di agentività all'interno di ECG dovrebbe quindi contemplare la creazione di contesti capacitanti in quanto incarnati, che consentano ad ognuno di individuare le situazioni in cui poter agire le proprie potenzialità, rafforzando così il senso di *agency*, e di autoefficacia conseguente (Bandura, 2000). Contesti diretti ad un ampliamento delle opportunità del corpo vissuto, a sperimentare e rielaborare ciò che accade.

All'interno dei processi di ECG queste riflessioni conducono prima di tutto a superare i dualismi tra razionalità e acquisizione prerafflessiva, ma anche tra agentività individuale e collettiva, ricollocandoli in un *continuum* relazionale dove entrambi i poli sono tra loro interconnessi; in secondo luogo evidenziano non solo il contributo del corpo nella dimensione politica ed educativa, ma la connettività del corpo vissuto con il mondo materiale evidenziando come non tutti gli esseri umani siano ugualmente posizionati e abbiano le stesse possibilità di accesso alle risorse agentive (Gabrielson, Parady, 2010); accogliere la porosità dei corpi e la loro differenziazione nei diversi contesti di vita, permette di superare la delicata contesa tra le possibilità dell'agire locale o globale ed i vari approcci conseguenti (locale *versus* globale o *glocal*). Educare all'agentività nell'ambito dell'ECG, con attenzione alla dimensione incarnata, permetterebbe di cogliere gli spazi di relazione e d'azione ed ampliarli, spazi che non sono più né solo locali né solo globali, ma vissuti.

3. Conclusioni: ECG e approcci incarnati

In questo contributo si è evidenziato come l'agentività sia un processo essenziale nell'Educazione alla Cittadinanza Globale, un fenomeno che si sviluppa attraverso la relazione del corpo vissuto con il contesto, all'interno di orizzonti temporali variabili nei quali il tempo è narrativo. Questo approccio costringe a porre in evidenza il modo con cui i contenuti di ECG sono messi in gioco, ponendo in seria discussione quei modelli di conoscenza dati in modo univoco e oggettivo; in essi il soggetto in carne ed ossa esperisce poteri nascosti, diversamente connotati rispetto ai contenuti proposti. L'attenzione al corpo vissuto nell'educazione alla cittadinanza, riporta l'agire su un terreno in cui si manifestano in modo visibile queste dimensioni. Il corpo vive queste occasioni con un'immediatezza autentica che non può essere ignorata. Un'esperienza che è esercizio d'autonomia (non solo critica), la costruzione di un senso di autoefficacia e la possibilità di trasformare i luoghi e i contesti (per esempio quelli istituzionali). L'approccio incarnato sottolinea che tutto il corpo vivente svolge un ruolo attivo e costitutivo in tutti i processi cognitivi, interpretativi e pratici (Hanna, Maiese, 2019). Da un punto di vista fenomenologico, la trasformazione personale può essere intesa come un'alterazione dell'orientamento cognitivo-affettivo-corporeo; da una prospettiva neurobiologica, il *reframing* può essere inteso come la riconfigurazione di modelli altamente integrati di coinvolgimento e risposta corporea (Shapiro, 2010).

Negli sviluppi educativi della teoria della cognizione incarnata (EC) come risultato dell'incontro tra fenomenologia e scienze cognitive (Tarozzi, Francesconi, 2019), l'*Embodied Education* rivaluta le tradizioni pedagogiche attive e i modelli della didattica attiva e situata, che favoriscono la dimensione corporea, affettiva e prerafflessiva anche nell'esercizio delle facoltà critiche. Mezirow (1990), per esempio, osserva che per colmare le carenze di una particolare visione del mondo è fondamentale la riflessione, il dialogo e l'apporto di informazioni; l'*Embodied Education* va oltre sottolineando come tale trasformazione comprenda necessariamente cambiamenti che si verificano a livello corporeo, indissolubilmente legati al funzionamento cognitivo.

Mentre sono sempre più numerose le pratiche educative di tipo immersivo (soprattutto non formali) che valorizzano la dimensione *embodied* degli apprendimenti di competenze di Cittadinanza Globale (si veda ad esempio Pensare e Praticare l'Educazione alla Cittadinanza Globale, 2020), sono ancora poche le

evidenze empiriche che possano sostanziare il valore di queste pratiche. Si aprono prospettive di ricerca che potrebbero mappare il terreno dei processi formativi finalizzati alla costruzione di sensibilità ed attitudini coerenti con gli obiettivi dell'Educazione alla Sostenibilità ed ECG, processi che conducano ad agire e mobilitarsi per il cambiamento. L'argomentazione di questo contributo vuole sostenere che il recupero della dimensione incarnata (Galelli, 2014) sia efficace per potenziare i processi agentivi, al centro dell'ethos educativo e dell'idea stessa di cittadinanza e di cittadinanza globale.

Riferimenti bibliografici

- Ahearn L. (2001). *Agency/Agentività*. In A. Duranti (ed.), *Culture e Discorso: Un Lessico per le Scienze Umane* (pp. 18-23). Roma: Meltemi.
- Archer M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 1-26.
- Bandura A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2): 164-180.
- Bajaj M. (2018). Conceptualizing Transformative Agency in Education for Peace, Human Rights, and Social Justice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1): 1-21.
- Bauman Z. (2000). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza.
- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Biesta G., Priestley M., Robinson S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6): 624-640.
- Bocchi G., Ceruti, M. (2008). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Coole D. (2005). Rethinking Agency: A Phenomenological Approach to Embodiment and Agentic Capacities. *Political Studies*, 53: 124-142.
- Costa M. (2011) Agency Formativa per il nuovo *learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, 10(2): 83-107.
- Cornwall A., Gaventa J. (2000). From users and choosers to makers and shapers: Repositioning participation in social policy. *IDS Bulletin*, 31: 50-62.
- Emirbayer M., Mische A. (1998). "What is agency?", *American Journal of Sociology* 103(4): 962-1023.
- Freire P. (1973). *La Pedagogia degli Oppressi. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1970).
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA (ed. orig. 1996)
- Gabrielson T., Parady K. (2010). Corporeal citizenship: Rethinking green citizenship through the body. *Environmental Politics*, 19(3): 374-391.
- Galimberti U., (1983) *Il corpo*. Milano: Feltrinelli
- Gallagher S., Zuhavi D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gallelli R. (2014). La mente incarnata. Insegnare ad apprendere l'"unita corpomentale". In G. Annacontini, R. Gallelli (eds), *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology* 36: 171-180.
- Gibson J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).
- Giddens A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hanna R., Maiese M. (2019). *The Mind-body politic*. Cham: Springer Nature.
- Husserl E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (vol 2: *Ricerche fenomenologiche sopra la costituzione*). Torino: Einaudi (ed. orig. 1950)
- Lindgaard M. R., Jacques S. (2014). Agency as a Cause of Crime. *Deviant Behavior* 35(2): 85-100.
- Mario D. (2013). Le rappresentazioni condivise e l'esperienza di se come agente. *Formazione & Insegnamento* 11(1): 193-206.
- Mead, G. H. (1932). *The Philosophy of the Present*. La Salle: Open Court.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Firenze: Bompiani (ed. orig. 1962).
- Mezirow J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow et alii (eds). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp.1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ortner S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sen A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin.
- Shapiro L. (2010). *Embodied cognition*. New York: Routledge.
- Sibillio M, Aiello P. (2018) *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Sokol B. et alii (2015⁷), The Development of Agency. In R. M. Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. (vol. 3) (pp. 284-322). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Tarozzi M., Francesconi D. (2019) Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In Brinkmann M., Türistig J., Weber-Spanknebel M. (eds.) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer.
- Tarozzi M., Mallon B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17 (2): 112-125.
- Thompson E. (2005). Empathy and Human Experience. In J. D. Proctor (ed.), *Science, Religion, and the Human Experience* (pp. 261-285). Oxford: Oxford University Press.

Documenti

- Maastricht, Netherlands, (2002) *Maastricht Global Education, Declaration*. In <https://rm.coe.int/168070e540/> (ultima consultazione 21/7/21).
- Centro per la Cooperazione Internazionale CCI (2020, Trento Pensare e Praticare l'Educazione Alla Cittadinanza Globale. <https://www.cci.tn.it/CCI/Formazione/Mediatca/Pensare-e-praticare-l-Educazione-alla-Cittadinanza-Globale.-La-formazione-all-ECG-presso-il-Centro-per-la-Cooperazione-Internazionale-di-Trento-Italia/> (ultima consultazione 21/7/21).
- 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 21/7/21).
- UNESCO (2015) *Global citizenship education: topics and learning objectives* in <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives/> (ultima consultazione 21/7/21).
- UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. In <https://bangkok.unesco.org/content/education-sustainable-development-goals-learning-objectives/> (ultima consultazione 21/7/21).
- Rapporto ASviS (2020) *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. In <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020/> (ultima consultazione 21/7/21).
- Legge 92 del 20 agosto 2019, linee guida in https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306/ (ultima consultazione 4/5/2021).
- OECD (2019) Future of Education and Skills 2030 Concept Note. In https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf/ (ultima consultazione 1/6/21).