



# Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum

## Pensiero critico e partecipazione democratica: una rilettura pedagogica di Nussbaum

Maria Ratotti

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italy);  
maria.ratotti@unimib.it  
<https://orcid.org/0000-0003-1369-3427>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Contemporary democracies are facing multiple and complex challenges, including growing disengagement and widespread disaffection of young people toward politics and democratic institutions, phenomena widely discussed in the literature. In a global context marked by increasing polarization, it becomes urgent to question the role of education in critical thinking as an indispensable tool for shaping conscious citizens who are able to participate actively in democratic life (Baldacci, 2022). Building on Martha Craven Nussbaum's (2016) reflections on the connection between the Capabilities Approach and education, this paper seeks to develop the articulation proposed by the American philosopher between reason and Capabilities, while also moving beyond her perspective, by proposing a conception of reason as a transversal principle that links the various human Capabilities. Although Nussbaum does not always explicitly state this connection, the interpretation developed in this contribution highlights how reason is not merely a cognitive instrument (Wood et al., 2018), but an integrative element that articulates and fosters the interaction between Capabilities such as imagination, judgment, and the recognition of human dignity. In this view, reason becomes a fundamental and multi-level factor in fostering among young people a conscious democratic citizenship.

Le democrazie contemporanee si confrontano con sfide molteplici e complesse, tra cui un crescente disinteresse e una diffusa disaffezione da parte dei giovani verso la politica e le istituzioni democratiche, fenomeni ampiamente discussi in letteratura. In un contesto globale caratterizzato da polarizzazioni crescenti, diviene urgente interrogarsi sul ruolo dell'educazione al pensiero critico come strumento imprescindibile per la formazione di cittadini consapevoli e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica (Baldacci, 2022). A partire dalle riflessioni di Martha Craven Nussbaum (2016) sul nesso tra il Capabilities Approach e l'educazione, si intenderà sviluppare l'articolazione proposta dalla filosofa statunitense tra ragione e Capacità, proponendo, anche oltre la sua prospettiva, una concezione della ragione come principio trasversale che collega le diverse Capacità umane. Sebbene Nussbaum non espliciti sempre in modo diretto questo legame, l'interpretazione sviluppata nel presente contributo evidenzia come la ragione non sia solo uno strumento cognitivo (Wood et al., 2018), ma un elemento integrativo che articola e favorisce l'interazione tra Capacità come l'immaginazione, il giudizio e il riconoscimento della dignità umana. La ragione, in questa visione, diventa un fattore fondamentale e multilivello nel favorire nei giovani una cittadinanza democratica consapevole.

#### KEYWORDS

Critical thinking, Nussbaum, Youth, Democratic participation, Reason  
Pensiero critico, Nussbaum, Giovani, Partecipazione democratica, Ragione

**Citation:** Ratotti, M. (2025). Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum. *Formazione & insegna-mento*, 23(2), 16-23. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25\\_03](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_03)

**Copyright:** © 2025 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25\\_03](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_03)

**Submitted:** June 14, 2025 • **Accepted:** September 16, 2025 • **Published on-line:** September 16, 2025

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Partecipazione democratica giovanile e formazione al pensiero critico

Nelle attuali società occidentali, la congiunzione fra educazione democratica e pensiero critico costituisce un campo di indagine intrinsecamente legato alla formazione di cittadini responsabili e consapevoli. Da sempre l'educazione democratica (Dewey, 1916; Freire, 2024; Sant, 2019) si è occupata dei processi che accompagnano le persone ad emergere come libere, formate e informate, fondandosi sull'idea che l'autenticità delle esperienze che i giovani fanno è tale se si educa al pensiero, inteso come un atteggiamento critico e riflessivo (Pignalberi, 2022). In quest'ottica, le istituzioni educative, dichiaratamente deputate alla formazione e a tutti quei processi interessati alla co-costruzione dei progetti di vita delle persone, sono chiamate a fornire sempre più ai giovani gli strumenti necessari per imparare a discernere, comprendere e analizzare in maniera profonda le informazioni a loro disposizione. Se ci riferiamo ad un testo cardine come *Democrazia e educazione* (1916), John Dewey asserisce che se una democrazia prende seriamente a cuore la questione educativa, per mantenere le condizioni della propria esistenza, ha bisogno di formare cittadini sensibili al suo valore e capaci di contribuire fattivamente al suo benessere. Ciò che caratterizza la democrazia, non solo come una forma di governo, ma come modalità associativa che promuove la crescita individuale e collettiva, è proprio la presenza di energie intellettuali e morali atte a sostenerla, in un esercizio di devozione alla crescita umana da parte di tutti i membri della comunità (Margiotta, 2015).

In tal senso, per Dewey la partecipazione di cittadine e cittadini implica un coinvolgimento attivo e informato nei processi decisionali e nella creazione delle politiche pubbliche, dove la capacità di esercitare una cittadinanza consapevole richiede non solo la conoscenza dei meccanismi democratici e l'aderenza alle forme tradizionali della democrazia, ma anche la capacità di interrogare e interrogarsi per valutare criticamente le informazioni e contribuire a un dibattito pubblico costruttivo e informato.

Come si situa, dunque, la giovane generazione di cittadine e cittadini nel panorama attuale?

Per rispondere a questa domanda, è anzitutto necessario guardare alla categoria "giovani", una categoria che oggi si presenta come un costrutto complesso e poliedrico, intrinsecamente vincolato a fattori culturali, socio-economici e politici (Villa-Torres & Svanemyr, 2015). La letteratura, infatti, evidenzia la sfida nell'identificare chi siano i giovani, poiché prospettive culturali e contestuali ne modellano la relativa concezione (Honkatukia & Rättälä, 2023). Pur riconoscendo un'età compresa tra i 15 e i 24 anni, anche le Nazioni Unite presentano definizioni diverse al loro interno del termine giovani (United Nations, 2013). Parallelamente, l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa adottano un approccio più esteso, includendo nella categoria ragazze e ragazzi tra i 15 e i 30 anni (European Union, 2018; Council of Europe, 2020). Per contro, l'età, sebbene sia un parametro comune, non riesce esaustivamente a definire il concetto di giovani, in quanto quando si nominano i giovani, si intendono varie ed eterogenee identità, ricche di complessità anche sul piano psico-sociale, politico-economico ed

educativo (Cammaerts et al, 2016). Se alcuni analisti per distinguere la presente categoria da quella "adulti" considerano soltanto l'indicatore numerico, altri sostengono una concezione relativa al ruolo occupato dai giovani o alla situazione in cui vivono, considerando dunque lo *status* di studenti o di persone che vivono (ancora) nella famiglia di origine.

Tuttavia, ciò che accomuna le definizioni contenute nelle *policies* delle istituzioni internazionali ed europee soprammenzionate è un'attenzione particolare verso i giovani, quale categoria sempre più chiamata a rivestire un ruolo cruciale rispetto ai processi decisionali e all'esercizio di *agency* (Bianchi & Biffi, 2022; Nasi & Montà, 2024), come evidenziato anche dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UN General Assembly, 1989; Committee on the Rights of the Child, 2009) e dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN General Assembly, 2015), nell'ottica di esercitare un'influenza sulle politiche locali nel contesto degli SDGs e di affrontare sfide più rilevanti per il futuro. Nonostante le *policies* attualmente in vigore (Committee on the Rights of the Child, 2009; UN General Assembly, 1989, 2015) affermino che la partecipazione dei giovani ai processi decisionali a livello locale e globale costituisce una modalità attraverso cui essi come cittadini possono influenzare il tessuto sociale in maniera attiva (European Commission, 2021; United Nations, 2018; European Union, 2018; Council of Europe, 2020), si assiste oggi a un declino dell'impegno politico e ad una disaffezione giovanile nei confronti delle strutture democratiche contemporanee (Foa et al., 2020; Biffi, 2023). In tal senso, si è testimoni di un investimento da parte delle istituzioni nel promuovere la partecipazione giovanile, a fronte però di una mancanza di riconoscimento dell'efficacia di tali iniziative da parte dei giovani stessi (Gaventa, 2007).

Estendersi quindi oltre le concezioni di partecipazione previste dalle forme propriamente canoniche della democrazia (Martelli, 2013; Cammaerts et al., 2016; Morrison & Tyree, 2018), come l'affiliazione ai partiti o il voto alle elezioni, emerge come una necessità nel panorama politico contemporaneo per andare ad intercettare le nuove modalità attraverso le quali i giovani partecipano – o non partecipano – nel tessuto sociale. Come suggerito da Crowley e Moxon (2017), infatti, "la democrazia va al di là delle istituzioni formali, e la partecipazione politica è molto più ampia che votare o sostenere partiti" (p. 16). Tale approccio rappresenta una sfida alla concezione spesso restrittiva della democrazia, sollecitando l'analisi e l'inclusione di pratiche partecipative meno visibili, ma altrettanto rilevanti (Unicef, 2024), quali le molteplici forme dell'attivismo sociale (Codini & Riniolo, 2018), della deliberazione pubblica (Biesta, 2011), dell'engagement comunitario, dell'utilizzo dei nuovi media e via dicendo. La generazione giovanile, infatti, si distingue spesso per il suo coinvolgimento in iniziative di volontariato, manifestazioni a favore di cause sociali, gruppi di discussione e progetti che riflettono proprie e personali prospettive e aspirazioni. Sotto il profilo digitale e tecnologico (Willems et al., 2012; Milner et al., 2009), anche la partecipazione online, attraverso i social media e le piattaforme digitali (Giansante, 2014), assume un ruolo significativo, permettendo ai giovani di condividere idee, sensibilizzare l'opinione pubblica

su questioni rilevanti e costruire comunità condivise e condivisibili virtuali (Spanning et al., 2008).

Tradizionali e nuove forme di partecipazione invitano pertanto a discutere sulla formazione al pensiero critico come possibile elemento di rafforzamento della democrazia stessa. Per condurre questa riflessione, la lente utilizzata è quella prospettiva filosofica e pedagogica di Nussbaum.

## 2. *Capaci di...: una rilettura pedagogica di Nussbaum*

La posizione di Nussbaum risulta particolarmente interessante perché, nella sua La posizione di Nussbaum risulta particolarmente interessante perché, nella sua attualizzazione del pensiero deweyano (Dewey, 1949, 1961), ha sostenuto come effettivamente le democrazie dispongano di grandi risorse di intelligenza e di immaginazione, ma come queste siano anche esposte ad alcuni seri rischi, quali “scarsa capacità di ragionamento, provincialismo, fretta, inerzia, egoismo e povertà di spirito” (Nussbaum, 2011, p. 154). Proprio per affrontare tali rischi e valorizzare le potenzialità democratiche, Nussbaum ha sviluppato – in dialogo con Amartya Sen – l’Approccio delle Capacità, che si configura come una cornice teorica capace di coniugare riflessione filosofica e orientamento pratico. Tale prospettiva, distinta da altre teorie della giustizia sociale (Magni, 2008), pone anzitutto al centro la dimensione concreta della libertà degli individui, intesa come capacità reale di autodeterminazione e di perseguimento di un progetto di vita al quale gli individui attribuiscono valore (Sen, 2005). Nello specifico, ogni intervento interessato alla promozione della giustizia sociale ha come obiettivo l’espansione del *capability set* dei soggetti, ovvero l’insieme di possibilità reali che sono a disposizione degli individui nella progettazione del loro percorso esistenziale e, allo stesso tempo, lo sviluppo della loro agency situazionale, intesa come capacità di perseguire attivamente obiettivi cui essi attribuiscono valore in contesti dati (Sen, 1999; Gangas, 2016). A partire dalle basi di questo approccio, Nussbaum, nella sua formulazione, ha posto un’enfasi particolare sul legame fra educazione e democrazia, ritenendo che un impegno primario debba essere assunto dalle scuole, ancora prima che dalle università, dal momento che esse sono il contesto all’interno del quale dovrebbe accadere il dispiegarsi delle possibilità personali per vivere una vita buona, dove si gioca l’educazione del presente e del futuro dei giovani. In tal senso si dovrebbe auspicare un cambio di rotta: la scuola, nella visione democratica della filosofia, non dovrebbe continuare a seguire logiche neoliberiste, competitive e finalizzate al raggiungimento del massimo profitto (Brown, 2015; Laval & Vergne, 2022), ma al contrario sostenere la promozione vigorosa del pensiero critico, in cui la voce del singolo valga come tale all’interno della pluralità e dell’eterogeneità che caratterizza la società contemporanea (Baldacci, 2022; Nussbaum, 2011; 2016). Tuttavia, la realtà contemporanea mostra uno scarto significativo rispetto a questa visione. Come hanno rilevato numerosi autori (Brown, 2015; Laval & Vergne, 2022; Margiotta, 2014), il sistema scolastico è sempre più attraversato da logiche neoliberiste, competitive e orientate al profitto, in un quadro in cui valore intrinseco dell’educazione

viene spesso subordinato a criteri di misurazione, efficienza e produttività. Nussbaum (2010; 2016; 2014) denuncia con forza il rischio che capacità vitali per la democrazia vadano progressivamente erose:

“tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come ‘cittadini del mondo’; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro” (Nussbaum, 2014, p. 27).

Accogliere queste considerazioni vuol dire provare ad esercitarsi su come potrebbe essere ripensata la partecipazione (democratica), proponendo un’alternativa all’ideologia dominante del sistema economico-politico in cui l’autrice vede attivo il dogma della crescita economica a scapito di una concezione di sapere democratico, attenta al recupero – considerato per Nussbaum cruciale – delle discipline umanistiche (Bruni, 2021).

In tempi estremamente recenti, Baldacci (2022) ha ripreso la questione richiamando un cambiamento insorto nel corso degli anni Ottanta, in America, quando si iniziò a riflettere sul diritto della qualità dell’istruzione in una cornice che vedeva l’uguaglianza democratica come asse portante. Questa scia travolse anche l’Europa, dove si cominciò a pensare che le riforme scolastiche promulgate negli anni Sessanta e Settanta, che miravano a realizzare l’uguaglianza e la democraticità dell’istruzione avevano sostanzialmente fallito nei loro intenti. La scuola, infatti, non era riuscita a garantire una maggiore uguaglianza degli esiti formativi, ma continuava a *funzionare* secondo dei modelli tradizionali, inadeguati per l’istruzione di massa e ai fini di una maggiore tutela della qualità dell’istruzione. Inoltre, fra 1995 e 1997, i rapporti internazionali “Libro bianco”, a cura di Crésnon (1995) e il “Rapporto Delors” dell’UNESCO (1997), pur abbracciando a livello teorico una prospettiva democratica della scuola, finirono per inciampare in un orizzonte neoliberista. Nel cuore dei rapporti, infatti, si sosteneva l’idea di una scuola come azienda che, alla stregua delle altre istituzioni pubbliche, avrebbe dovuto dotarsi di un’organizzazione gerarchica efficiente tale da competere sul mercato della formazione. Questo regime fece sì che la scuola diventasse sempre più produttiva, in una logica che prevedeva la conoscenza come principale fattore della produzione, grazie al capitale umano che era in grado di costruire, secondo logiche accumulative (Brown, 2015; Mancino & Rizzo, 2022). L’obiettivo divenne sempre più creare delle vette qualitative (Baldacci, 2022), coltivare le eccellenze e premiare gli studenti in grado di raggiungere performance ad alto livello.

Nussbaum, restando fedele alla tradizione deweyana che concepisce l’essere umano come individuo in crescita, insiste sul pericolo di un’educazione passiva e trasmissiva. “Il limite principale dei metodi di istruzione convenzionali è la passività a cui essi inducono gli studenti” – scrive – “un atteggiamento che è fatale per la democrazia stessa” (Nussbaum, 2014, p. 81). Per dirla altrimenti: laddove la scuola produce soggetti passivi, la democrazia si indebolisce; laddove invece promuove Capacità, la democrazia si rigenera. Le istituzioni educative non dovrebbero quindi con-



figurarsi come strumenti al servizio dell'economia della conoscenza, ma come luoghi in cui i giovani possano sviluppare dignità, valori e pensiero critico orientato alla giustizia sociale.

Al cuore dei curricula, infatti, dovrebbero essere posti il dialogo, la diversità e il rispetto delle opinioni altrui (Walker, 2008), così come adeguati strumenti per esercitare il libero arbitrio. Ed è in questo contesto che il pensiero critico emergerebbe quindi come la capacità di scoprire ipotesi, valutarne l'accuratezza, richiedendo abilità quali la logica, l'analisi concettuale e la riflessione epistemologica. In più, accogliere l'idea che la conoscenza sia intrinsecamente parziale, incompleta e incerta (Cohen et al., 2007), porterebbe alla considerazione della stessa non come "oggetto" statico, bensì come generatrice di un processo dinamico che si origina nelle relazioni tra individui e contesto e che ne riconosce la sua natura situata e costitutiva. Questa visione, aprendo le porte a una comprensione della conoscenza come materia fluida e aperta alla negoziazione, considera la messa in discussione e il dialogo strumenti fondamentali per apprendere da e con gli altri, non prevedendo la sola memorizzazione di informazioni, ma la costruzione di conoscenza attraverso il confronto e la condivisione di prospettive (Wood et al., 2018). Entro questa cornice, la riflessione – come pratica strutturata – diventerebbe il pilastro di quello che è stato definito processo di apprendimento trasformativo (Biasin, 2016), in grado di coinvolgere un'analisi ponderata e consapevole per interiorizzare in maniera profonda le nuove conoscenze e di integrarle con quelle preesistenti.

Non mancano, tuttavia, sfide significative. Una di queste riguarda l'enfasi crescente sulla misurazione dell'efficacia educativa attraverso test standardizzati, come TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e PISA (Programme for International Student Assessment). Strumenti che, pur fornendo dati utili, finiscono per ridurre la riflessione educativa a una questione di performance misurabili, forse oscurando la domanda fondamentale su che cosa costituisca una "buona educazione" (Biesta, 2023).

La rilettura pedagogica di Nussbaum del pensiero critico, dunque, mette in luce un duplice movimento: da un lato, la necessità di recuperare il valore delle discipline umanistiche e artistiche, che educano alla ragione, all'immaginazione e all'empatia (componenti che fra poco vedremo intrecciarsi indissolubilmente con il pensiero critico); dall'altro, la necessità di situare il pensiero critico entro pratiche educative che non siano subordinate al neoliberalismo educativo, ma orientate alla giustizia sociale.

### 3. Dalla ragione al pensiero critico

Dopo aver guardato al (1) nesso educativo tra partecipazione democratica e formazione al pensiero critico e (2) il contributo di Nussbaum nell'ambito dell'Approccio delle Capacità come quadro teorico per sostenere libertà effettive e *agency*, occorre chiarire quale risorsa renda praticabile tale partecipazione. Avrò modo di dire che il pensiero critico possa

costituirsi come cerniera operativa tra Capacità e democrazia. Per questa ragione, prima di discuterne le implicazioni educative, è utile ripercorrere – seppur brevemente – in chiave filo-pedagogica la genealogia della *ragione*: da un modello rigidamente logico-deduttivo a una concezione più ampia, cara a Nussbaum, in cui ragione, immaginazione ed emozioni cooperano nel discernimento. È su questo sfondo che la ragione può essere intesa come principio trasversale che connette e orienta le diverse Capacità, fornendo ai giovani gli strumenti per una cittadinanza critica, empatica e informata.

Che cos'è la *ragione*? Quali significati possiamo attribuirle? Tradizionalmente, la ragione è stata concepita come la capacità logico-deduttiva volta alla conoscenza oggettiva, orientata alla formulazione di leggi generali e all'acquisizione di verità oggettive e verificabili. Questo modello razionalistico ha radici nella filosofia cartesiana, in cui Cartesio definiva la ragione come la capacità di pensiero chiaro e distinto, separata dall'immaginazione e dalle emozioni, che considerava fonte di errore. Anche Kant, pur riconoscendo l'importanza dell'esperienza sensibile, poneva la ragione come facoltà superiore, incaricata di stabilire leggi morali universali basate su principi formali e razionali. All'interno di questo paradigma, la scienza moderna ha progressivamente costruito il suo sapere attorno all'idea di una ragione *rigida* e analitica, che si opponeva alle passioni e alle intuizioni soggettive, come l'emozione, l'immaginazione e i sensi che erano spesso relegati a sfere inferiori della conoscenza poiché considerate meno affidabili rispetto al rigore della scienza.

Nussbaum, rompendo con questa visione strettamente logico-analitica della ragione, e rivalutando il ruolo dei saperi umanistici, sottolinea invece l'interdipendenza tra ragione, immaginazione e affettività. Questo orientamento emerge non soltanto nei contributi più direttamente legati all'Approccio delle Capacità, ma già nei suoi testi iniziali – *La fragilità del bene* (1992), *Coltivare l'umanità* (1999) e *L'intelligenza delle emozioni* (2001) – in cui la filosofa intreccia il tema della ragione con la centralità della vita esaminata socratica, l'urgenza di promuovere prospettive interculturali e il riconoscimento della vulnerabilità umana come dato costitutivo della condizione democratica. In *La fragilità del bene* (1992) evidenzia come il bene umano sia intrinsecamente vulnerabile, esposto al caso e alle circostanze esterne, mostrando che la vita etica non può essere ridotta a un esercizio puramente razionale di controllo, ma deve confrontarsi con la precarietà che caratterizza l'esistenza. In *Coltivare l'umanità* (1999) tale consapevolezza si traduce in una proposta educativa che richiama la pratica socratica della vita esaminata, la necessità di sviluppare prospettive interculturali e la capacità di immaginazione narrativa come strumenti per formare cittadini del mondo, aperti al dialogo e capaci di empatia. Ancora, in *L'intelligenza delle emozioni* (2001), Nussbaum ribadisce che le emozioni non sono elementi irrazionali da tenere ai margini del pensiero, bensì valutazioni cognitive che rivelano ciò che per noi ha valore, inscrivendo la vulnerabilità umana all'interno della ragione stessa. In questa traiettoria, il pensiero critico appare dunque come pratica in cui ragione, immaginazione ed emozione si integrano, fondando un'etica

e una pedagogia attente alla cura della vita democratica. Riprendendo Salerno,

“Le qualità pedagogicamente più rilevanti dell’approccio della Nussbaum [...] riguardano la ragionevolezza delle emozioni complesse, che sono poi quelle più rilevanti nella scena educativa, e le conseguenze decisive per l’educazione dei ragazzi alla pratica del discernimento etico” (Salerno, 2021, p. 98).

Questa ricorrenza etico-emotiva trova eco anche nel dibattito pedagogico italiano, dove si sottolinea sempre più la necessità di integrare la formazione cognitiva con quella affettiva. Minello (2012; 2020) parla dei contesti educativi come luoghi in cui, soprattutto in “tempi di crisi”, è necessario sviluppare resilienza e responsabilità critica. Educare al pensiero critico significa allora fornire strumenti per affrontare non solo complessità intellettuali, ma anche incertezze esistenziali ed emotive. La crisi non è soltanto un evento esterno che scuote le istituzioni, ma è condizione (con)vissuta, che chiede ai professionisti dell’educazione di accompagnare i giovani nel costruire risposte sensate, personali e collettive. In questo senso, il pensiero critico diventa capacità di reagire alla crisi con riflessione e discernimento, anziché con passività o rassegnazione.

Nella sua prospettiva, infatti, la razionalità non si limita al puro esercizio logico, ma si espande attraverso la capacità di entrare empaticamente nel mondo altrui, comprendendo la complessità umana mediante i sensi e i sentimenti. In questo modo, Nussbaum lega strettamente la ragione all’*immaginazione narrativa*, enfatizzando la sua capacità di stimolare una comprensione profonda della condizione umana e di promuovere la giustizia sociale.

Riprendendo in parte l’eredità aristotelica, Nussbaum sottolinea che l’immaginazione narrativa consente di immedesimarsi nelle vite altrui e di riconoscere le sfumature etiche e affettive che permeano l’esistenza umana. Questa concezione amplia la portata della razionalità, collegandola strettamente ai sensi e ai sentimenti, dimensioni che autori come David Hume (1977) avevano già riconosciuto come parte integrante della vita morale, sostenendo che “la ragione è, e dovrebbe essere, schiava delle passioni”. Nussbaum, in questo senso, integra la ragione scientifica con una visione più complessa e ricca, che abbraccia la vulnerabilità e la pluralità delle esperienze umane, e promuove la giustizia attraverso una comprensione empatica e critica della realtà.

Al tempo stesso, Nussbaum, erede delle intuizioni pedagogiche di Dewey (1961), nel sostenere un ideale di vita esaminata e una modalità per dialogare, riflettere, interrogare e argomentare, utilizza il precedentemente citato costrutto della *capability* (Nussbaum, 2011) come esigenza e bisogno di educazione: coltivare l’umanità in senso nussbaumiano significa cogliere e fruire in toto – globalmente e trasversalmente –, delle occasioni di apprendimento, delle opportunità di crescita, di condivisione, di dialogo che si vivono ogni giorno, confrontandosi con l’altro, con i membri della propria cultura e con coloro che hanno origini diverse.

Dopo aver condiviso queste considerazioni e i significati delle espressioni maggiormente interessanti

per questo contributo, vediamo come la riflessione di Nussbaum sul pensiero critico riesca a distinguersi per il suo Approccio capace di integrare molteplici livelli – emozioni, ragione e Capacità umane fondamentali. Proprio in questa stratificazione fluida, il pensiero critico si inserisce come elemento chiave nella formazione di una partecipazione democratica, basata sull’invito ad educare i cittadini non solo nelle competenze tecniche, ma anche in abilità che consentano ai giovani di discernere, sfidare le complessità e agire pratiche nel contesto sociale che abitano. La solidità delle democrazie, infatti, non può dirsi strettamente connessa solo alla giustizia delle proprie istituzioni e alla qualità dei rappresentanti politici, ma anche alla presenza di cittadini *flessibili* e capaci di mettere in moto conoscenze e atteggiamenti guidati da virtù politiche coerenti con le moderne democrazie (Tarozzi, 2015; Pignalberi, 2022).

Uno dei caratteri propri della fioritura umana sembra risiedere nell’uso di quella *ragione*, di quell’immaginazione narrativa che Nussbaum vorrebbe costantemente attiva e viva nei progetti di vita delle persone, quella forza che trascina i soggetti da quelli che lei stessa definisce docili macchine, a cittadini pensanti e ragionevoli. In fondo, si tratta di considerare ogni cultura, ogni persona, come una narrazione che interpella ad aprirsi su un mondo sconosciuto. Questo è un ulteriore esercizio che aiuta a rivisitare le proprie convinzioni, i propri pregiudizi, le proprie acritiche assunzioni su molti aspetti della vita. Significa, in altre parole, comprendere quei valori degni per una vita dignitosamente umana (Nussbaum, 2002).

E soffermandosi nello specifico sulle capacità coerentemente connesse all’oggetto della presente trattazione, nella quarta Capacità presente in lista – *sensi, immaginazione e pensiero* – si richiama la capacità di

“poter usare i propri sensi per immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo ‘veramente umano’, ossia in un modo informato e coltivato da un’istruzione, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare, formazione scientifica, ma niente affatto limitata a questo” (Nussbaum, 2013, p. 75).

Seppur tutti gli esseri umani nascano con la capacità di vedere il mondo dal punto di vista altrui, questa capacità viene sviluppata in modo ristretto, spesso selettivo nei soli confronti della famiglia o del gruppo locale di appartenenza. Ed è per questo che la sua preoccupazione si ritrova nell’urgenza di continuare a sviluppare quella capacità in modo sistematico, mediante l’educazione storica, filosofica e artistica.

Tuttavia, se si guarda al panorama educativo attuale, le evidenze fornite dai dati raccolti nelle rilevazioni internazionali periodiche, tra le quali PISA e IEA (OECD, 2023), delineano un ritratto critico del sistema educativo nazionale, con un particolare insuccesso nei confronti degli obiettivi generali, soprattutto per quanto concerne la formazione di una cittadinanza attiva, europea e al di là di essa. In particolare, il deficit si concentra sullo sviluppo del pensiero critico, il cui processo di maturazione risulta dipendere non solo dalla natura del contenuto educativo, bensì dall’approccio pedagogico adottato. Quest’ultimo è intimamente connesso alla struttura e all’organizzazione del

contesto educativo, in cui i processi di apprendimento e insegnamento trovano luogo, per consentire uno sviluppo graduale e il consolidamento di ciò che potremmo definire l'“abito mentale” deweyano. Tale abito mentale, capace di conferire indipendenza di analisi, valutazione e promozione di apprendimento autonomo, attinge sia al pensiero convergente, indispensabile come base costitutiva per ulteriori apprendimenti, sia al pensiero divergente, caratterizzato da creatività ed originalità, risultando profondamente democratico, in quanto incline a mettersi in discussione e accogliere sfide sociali in essere (Domenici, 2017).

#### 4. Riflessioni conclusive

Il percorso sviluppato ha voluto proporre una rilettura pedagogica del pensiero di Martha C. Nussbaum, mettendo in dialogo la sua filosofia con altre prospettive che hanno segnato la pedagogia del Ventesimo e Ventunesimo secolo. Fin dal titolo di questo contributo, l'intento era quello di indagare il rapporto tra pensiero critico e partecipazione democratica, mostrando come questi due termini siano dimensioni interdipendenti di un *progetto* educativo che ambisce a formare cittadini consapevoli, riflessivi e responsabili.

Se, infatti, le numerose modalità e forme attraverso le quali i giovani partecipano alla società si caratterizzano di per sé per una complessità intrinseca – influenzata da variabili culturali, sociali e politiche –, la pratica del pensiero critico, con la sua capacità di identificare informazioni, porre domande, fornire interpretazioni e negoziare, si mostra indispensabile, in tutti contesti formalmente e informalmente pensati per l'apprendimento. Le forme stesse di partecipazione, come ad esempio la deliberazione, la negoziazione e l'attivismo sociale (Biesta, 2011), incorporano effettivamente atteggiamenti rilevanti e propri del pensiero critico. Tutt'al più in un'epoca in cui la partecipazione attiva si estende oltre la sfera politica (Cammaerts et al., 2016; Biffi, 2023), fondandosi sull'impegno sociale e sulla costruzione di comunità inclusive (Balzano, 2022; Abbate et al., 2022), il pensiero critico può diventare una lente essenziale per un *civic learning* in grado di considerare le dinamiche trasformative della società attuale (Biesta, 2011). Seguendo la logica di Nussbaum, dunque, l'auspicio è che la formazione giovanile possa superare una logica utilitaristica basata sul mero sviluppo delle competenze (Tedesco, 2020; Nuzzaci & Orecchio, 2022; Mancino & Rizzo, 2022), per orientarsi verso lo sviluppo di una mentalità critica che permetta di esplorare, interrogare e contribuire al tessuto sociale in modo significativo, in un processo ricorsivo, cumulativo e non lineare di vivere forme democratiche di partecipazione (Biesta, 2011; Means, 2019).

Stiamo attraversando un'epoca in cui il dibattito pare concentrarsi sulla misurazione, sul confronto e sulla valutazione dei risultati educativi perseguiti (Biesta, 2024), “si sta imponendo [sempre più] un tipo di essere umano privo di autonomia, servile e ignorante, ma fortemente disponibile, perché ne ha interiorizzato i fondamenti, a essere consumato in modo assolutamente a-critico” (Codello in Del Rey, 2018), in antitesi al progetto educativo auspicato da Nussbaum.

Alla luce di ciò, pensare che la figura del cittadino democratico si possa limitare a un ruolo di presenza passiva nella società entra in contraddizione con la tesi proposta in questa sede, in cui la cittadinanza di per sé implica un'azione di affermazione delle diverse forme di partecipazione (Biesta, 2011; Hoeg & Bencze, 2017), in grado di combinare senso civico e autonomia, nutriti da pensieri accuratamente informati (Martelli, 2013; Baldacci, 2014). Ed è proprio nel quotidiano configurato come uno spazio dinamico in cui gli individui articolano i significati personali e le manifestazioni della pratica di cittadinanza (Percy-Smith et al., 2019; Jans, 2004), che l'individuo capace di pensiero critico può orientarsi sempre più verso forme e modalità critiche per vivere e contestualizzare i problemi relativi alla giustizia sociale e all'uguaglianza, muovendosi verso quella fioritura umana, auspicata da Nussbaum stessa.

Entro queste considerazioni, la rilettura di Nussbaum, qui proposta, vuole contribuire ad interrogare criticamente i fondamenti del modello di sviluppo occidentale imperante e le sue implicazioni, avvalorando la considerazione che gli attuali discorsi in materia di sviluppo inevitabilmente influenzano le scelte pratiche e le politiche della società e non possono esimersi dal considerare strategie pedagogiche efficaci per la formazione del (giovane) cittadino. Il pensiero critico, da intendersi non solo come uno strumento di emancipazione individuale, ma come risorsa, è essenziale per la costruzione di una democrazia più equa e inclusiva. Questo richiede che l'educazione si orienti verso una formazione che trascenda la mera acquisizione di competenze tecniche o specialistiche, privilegiando invece la capacità di pensare in modo autonomo, di valutare criticamente le informazioni e di partecipare consapevolmente alla vita pubblica.

Un'educazione che coltiva il pensiero critico e la riflessione morale, in linea con la concezione di Nussbaum, si configura come un antidoto alle tendenze riduzioniste e utilitaristiche che spesso dominano le agende educative contemporanee. In tal senso, essa diventa un veicolo per promuovere una cultura democratica autentica, in cui i cittadini non solo partecipano al processo decisionale, ma sono anche capaci di interrogarsi sulle finalità e sulle conseguenze delle scelte collettive. La scuola, così come altre istituzioni educative, deve quindi farsi carico della responsabilità di formare individui in grado di riconoscere, contrastare le dinamiche di potere inadeguate e valutare con attenzione le narrative dominanti, sia a livello nazionale che globale, per immaginare alternative socialmente giuste e sostenibili.

#### Riferimenti bibliografici

- Abbate, F., Carnazzola, M., Cotza, V., Crescenza, G., & Giugliolo Labriola, A. (2022). Formare alla democrazia: Nuovi itinerari per la giustizia sociale. *Formazione & insegnamento*, 20(1), 955–965. [https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22\\_85](https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_85)
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13(1), 45–54. <https://doi.org/10.3280/ESS1-2022OA13755>



- Balzano, G. (2022). Education and socio-political commitment: Towards a real participative democracy. *Formazione & insegnamento*, 20(1, Tome II), 837–847. [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22\\_74](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_74)
- Bianchi, D., & Biffi, E. (2022). La partecipazione dei giovani al bene comune: Il ruolo dell'educazione nelle strategie europee dedicate alle nuove generazioni. *Pedagogia e Vita*, 80(3), 73–84.
- Biasin, C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 6(1), 140–152. <https://doi.org/10.12897/01.00109>
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Biesta, G. (2024). Taking education seriously: The ongoing challenge. *Educational Theory*, 74(3), 434–448. <https://doi.org/10.1111/edth.12646>
- Biffi, E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: I giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia*, 27(1S), 55–63. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16882>
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. MIT Press.
- Bruni, E. M. (2021). *Ispirarsi alla paideia: I modelli classici nella formazione*. Carocci.
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., & Anstead, N. (2016). *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137540218>
- Codini, E., & Riniolo, V. (2018). L'attivismo delle seconde generazioni e la riforma della legge sulla cittadinanza in Italia. *Visioni LatinoAmericane*, 18, 9–25. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitsstreams/5666799a-1695-4643-841a-4e05acb85c5a/content>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2017). *Citizenship and participation*. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation>
- Council of Europe. (2020). *Resolution CM/Res(2020) on the Council of Europe youth sector strategy 2030*. Retrieved September 16, 2025, from <https://rm.coe.int/090000-1680998936>
- Crésson, È. (1995). *Insegnare e apprendere: Verso una società conoscitiva*. Armando.
- Crowley, A., & Moxon, D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Elèuthera.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*. Armando.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1949). Experience and existence: A comment. *Philosophy and Phenomenological Research*, 9(4), 709–713. <https://doi.org/10.2307/2103300>
- Dewey, J., Borghi, L., & Ratner, J. (1961). *L'educazione di oggi*. La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2017). Unione Europea, discorso pubblico e sviluppo del pensiero critico: Un dibattito per avviare una nuova strategia educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 15(1), 11–18.
- European Union. (2018). Resolution of the Council of the European Union and the representatives of the governments of the member states meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy 2019–2027. *Official Journal of the European Union*, C 456, 1–201.
- Foa, R., Klassen, A., Wenger, D., Rand, A., & Slade, M. (2020). *Youth and satisfaction with democracy: Reversing the democratic disconnect?* Centre for the Future of Democracy.
- Freire, P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis.
- Gangas, S. (2016). From agency to capabilities: Sen and sociological theory. *Current Sociology*, 64(1), 22–40. <https://doi.org/10.1177/0011392115602521>
- Gaventa, J. (2007). Prefazione. In A. Cornwall & V. S. Coelho (Eds.), *Spaces for change? The politics of citizen participation in new democratic arenas* (pp. x–xviii). Zed Books.
- Giansante, G. (2014). *La comunicazione politica online: Come usare il web per costruire consenso e stimolare la partecipazione*. Carocci.
- Hoeg, D., & Bencze, L. (2017). Rising against a gathering storm: A biopolitical analysis of citizenship in STEM policy. *Cultural Studies of Science Education*, 12(4), 843–861. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9838-9>
- Honkatukia, P., & Rättälä, T. (2023). *Young people as agents of sustainable society: Reclaiming the future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003345114>
- Hume, D. (1977). *An enquiry concerning human understanding* (E. Steinberg, Ed.). Hackett.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040183>
- Laval, C., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica: La rivoluzione dell'istruzione che verrà*. Novalogos.
- Magni, S. F. (2008). *Etica delle capacità: La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*. Il Mulino. <https://doi.org/10.978-8815/141750>
- Mancino, E., & Rizzo, M. (2022). Educazione e neoliberalismi: Idee, critiche e pratiche per una comune umanità. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, Supplemento 2022*, 1–162.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione: Dopo il welfare. In *La pedagogia di Martha Nussbaum* (Vol. 11, pp. 39–63). FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia* (Vol. 993). Carocci.
- Martelli, A. (2013). The debate on young people and participatory citizenship: Questions and research prospects. *International Review of Sociology*, 23(2), 421–437. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.804296>
- Means, A. (2019). Jacques Rancière, education, and the art of citizenship. In De Lissovoy (Ed.), *Marxisms and education* (pp. 184–203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098197-11>
- Milner, H. (2009, September). The Internet: Friend or foe of youth political participation. In *5th biennial conference of the European Consortium for Political Research*, Potsdam, Germany.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Pensa MultiMedia.
- Minello, R. (2022). *Educare al tempo della crisi* (2nd ed.). Pensa MultiMedia.
- Morrison, D., & Tyree, C. (2018). *Generation activist: Young people choose protest over traditional politics*. Orb Media. Retrieved September 16, 2025, from <https://orbmedia.org/generation-activist>
- Nasi, N., & Montà, C. (2024). On participation: Zooming out and zooming in a central educational construct. *Orientamenti pedagogici*, 71(1), 33–43. Retrieved September 16, 2025, from <https://boa.unimib.it/retrieve/78f3cc56-1c59-4df0-9ed7-e882ecd34a64/Nasi-24-OrientamentiPedagogici-VoR.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1992). *La fragilità del bene: Fortuna ed*

- etica nella tragedia e nella filosofia greca. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123–135. <http://dx.doi.org/10.1111/1521-9488.00258>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana: Da individui a persone*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2016). Introduction: Aspiration and the capabilities list. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 301–308. <https://doi.org/10.1080/1945-2829.2016.1200789>
- Nuzzaci, A., & Orecchio, F. (2022). Skills, rights and civic democracy: Citizenship education between equity, equal opportunities and learning. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 129–143. [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_10)
- OECD. (2023, September 12). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., Batsleer, J., & Forkby, T. (2019). Everyday pedagogies: New perspectives on youth participation, social learning and citizenship. In *Young people and the struggle for participation* (pp. 177–198). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432095-12>
- Pignatelli, C. (2022). I recenti orientamenti sull'educazione alla cittadinanza: Alcune pratiche filosofiche che viaggiano da una nuova paideia verso un modello per sviluppare competenze nei contesti locali. *Personae: Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 97–105. Retrieved September 2, 2025, from <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/personae/article/view/1709>
- Salerno, V. (2021). Emotions in the educational relationship: Martha Nussbaum's theory of emotions. *Formazione & insegnamento*, 19(1, Tome I), 98–112. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_08](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_08)
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Spanning, R., Wallace, C., & Datler, G. (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480–498. <https://doi.org/10.1080/15705850802416929>
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Tedesco, A. (2020). La nuova frontiera delle competenze: Una scuola per la cittadinanza. *Formazione & insegnamento*, 18(1, Tome II), 532–542. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_45](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_45)
- UN Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). Retrieved September 16, 2025, from <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2009/en/70207>
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Treaty Series, 1577. Retrieved September 16, 2025, from [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg\\_no=IV-11&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_en)
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). Retrieved September 16, 2025, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNICEF. (2024). *Youth, protests and the polycrisis*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight Report. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.unicef.org/innocenti/media/7761/file/UNICEF-Innocenti-Youth-Protests-and-the-Polycrisis-%20report.pdf>
- United Nations. (2013). *Definition of youth*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. Retrieved September 16, 2025, from <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>
- Villa-Torres, L., & Svanemyr, J. (2015). Ensuring youth's right to participation and promotion of youth leadership in the development of sexual and reproductive health policies and programs. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S51–S57. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.022>
- Walker, M. (2008). Widening participation, widening capability. *London Review of Education*, 6(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/14748460802489397>
- Willems, H., Heinen, A., & Meyers, C. (2012). Between endangered integration and political disillusion: The situation of young people in Europe. *Report for the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe*. University of Luxembourg. Retrieved September 2, 2025, from <https://www.youth-in-luxembourg.lu/between-endangered-integration-and-political-disillusion-the-situation-of-young-people-in-europe/>
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>