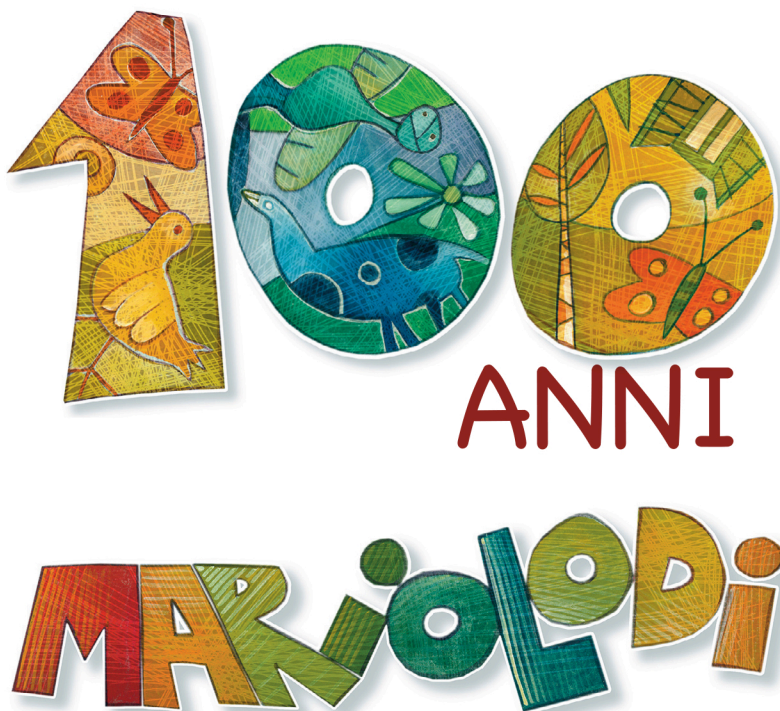


**Siped**

Scuola, democrazia, partecipazione  
e cittadinanza in occasione  
dei 100 anni dalla nascita  
di Mario Lodi

a cura di  
*Massimiliano Fiorucci*  
*Isabella Loiodice*  
*Manuela Ladogana*



# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Massimiliano Fiorucci*

11

## Comitato scientifico della collana

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
*Felix Etxebarria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maurizio Sibilio* | Università degli Studi di Salerno  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata

## Comitato di Redazione

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi del Salento  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatori* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Università Alma Mater di Bologna  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell'Aquila  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

**Collana soggetta a peer review**

Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza  
in occasione  
dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi

a cura di

*Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Manuela Ladogana*



ISBN volume 979-12-5568-014-7  
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

Introduzione XI

— I Parte • Sessione plenaria —

<b>Pagine e democrazia.</b> La scrittura tra narrazione pedagogica, salvezza e partecipazione <i>Leonardo Acone</i>	3
“Dalla parte dei bambini”: la scuola democratica di Mario Lodi <i>Mirca Benetton</i>	12
L’educazione della persona e le necessità per la salute con l’attività fisica e sportiva a scuola <i>Ferdinando Cereda</i>	22
<b>A scuola di mitezza.</b> Mario Lodi e il modello pedagogico del “tempo lento” <i>Barbara De Serio</i>	30
<b>Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza.</b> Il contributo di Mario Lodi <i>Giuseppe Elia</i>	41
Il laboratorio pedagogico di Mario Lodi <i>Roberto Farné</i>	49
I nuovi albi illustrati di divulgazione per l’infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica <i>Giorgia Grilli</i>	58
<i>La mattina che diventai maestro.</i> Mario Lodi, storie di scuola come comunità democratica <i>Viviana La Rosa</i>	70
L’infanzia nel paese dei diritti. Il contributo di Mario Lodi ai diritti dei bambini e delle bambine <i>Emiliano Macinai</i>	81

Tra PNRR e formazione alla transizione ecologica. Sfide emblematiche dell'inclusione sociale: valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori <i>Pierluigi Malavasi</i>	88
Per una rinnovata narrazione della democrazia e della cittadinanza a scuola. Oltre l'empowerment <i>Stefania Massaro</i>	97
Mario Lodi e i suoi primi rapporti col Movimento di Cooperazione Educativa (1955-1963) <i>Juri Meda</i>	107
Formare docenti creativi per costruire una società democratica e inclusiva <i>Elena Mignosi</i>	118
Nuove estreme destre radicali e populiste: sfide per l'educazione, la cittadinanza e le diversità <i>José González-Monteagudo</i>	131
La Comunità scolastica del Movimento di Cooperazione Educativa: un'idea-progetto ancora attuale <i>Anna Maria Passaseo</i>	141
C'è speranza se questo accade a ... scuola. Educazione e democrazia <i>Teodora Pezzano</i>	147
<i>Per asservire o per liberare?</i> Mario Lodi maestro freinetiano <i>Maria Tomarchio</i>	157
Partnership ScuolaUniversitàTerritorio contro la povertà educativa: le scuole dei piccoli borghi come hub di apprendimento civico e imprenditoriale <i>Viviana Vinci</i>	167
Mario Lodi: la capacità di valorizzare i linguaggi dei bambini <i>Franca Zuccoli</i>	178

— II Parte • Junior Conference —

Il nemico non lo vedo... il nemico non c'è": l'educazione alla pace in Mario Lodi <i>Michela Baldini</i>	193
Arte e tecnologie per promuovere partecipazione, democrazia e cittadinanza. Approfondimento su una literature review <i>Sara Baroni, Elisabetta Villano</i>	200
Promuovere le competenze di cittadinanza attiva e di auto-orientamento all'università: il progetto di Peer Career Advising di Ateneo <i>Miriam Bassi</i>	207
La scuola come palestra di empatia e di democrazia: quando lettori e lettrici dialogano con la narrativa letteraria <i>Nicoletta Chierogato</i>	213
Secondo Costituzione. La liberazione del bambino nella quotidianità didattica delle classi di Mario Lodi <i>Luca Comerio</i>	221
L'infinito tra le note. Musica e democrazia nella pedagogia di Mario Lodi <i>Maria Francesca D'Amante</i>	227
Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di Educazione civica: un'analisi testuale nella legge 92/2019 <i>Nicoletta Di Genova, Claudia Fredella</i>	234
Gestione della complessità, ruolo della scuola e formazione dei docenti. Rinnovare l'immaginario insegnante a partire dalla prospettiva di Mario Lodi <i>Angelica Disalvo</i>	245
Paesi sbagliati e soggettività imprevedute <i>Antonio Donato</i>	252
La pratica musicale nell'educazione e formazione democratica. Uno sguardo alla visione pedagogica di Mario Lodi <i>Marianna Doronzo</i>	257



<p>“Per abituare l’alunno a non ritenere indiscutibile il pensiero stampato”. Una riflessione di Mario Lodi sulle pubblicità rivolte ai bambini <i>Veronica Annamaria Fonte</i></p>	262
<p>Democrazia, cittadinanza, partecipazione. Il pensiero di Mario Lodi <i>Francesca Franceschelli</i></p>	269
<p>Competenze di cittadinanza e contrasto alle disuguaglianze. Quale il ruolo della comunità educante? <i>Eleonora Mattarelli, Nicoletta Di Genova</i></p>	274
<p>Diritti e democrazia: la costruzione partecipata di policy <i>Chiara Carla Montà</i></p>	280
<p>Identità e alterità: la scuola democratica nel pensiero pedagogico di Mario Lodi <i>Giuliana Nardacchione</i></p>	286
<p>Educare alla cittadinanza a scuola: tra storia e buone prassi, un percorso in divenire <i>Valerio Palmieri</i></p>	292
<p>Educare alla cittadinanza alla luce del Rapporto UNESCO 2021 <i>Reimagining our Future Together</i>. Le riflessioni di Mario Lodi come bussola per orientare i percorsi di Educazione Civica in aula <i>Francesco Pizzolorusso</i></p>	297
<p>La città come soggetto e contesto educativo Riflessioni su una ricerca in fieri <i>Maria Grazia Proli</i></p>	304
<p>Per una nuova Paideia: la necessità dell’educazione alla cittadinanza per la ricerca di una rinnovata condizione umana <i>Annalisa Quinto</i></p>	311
<p>La valutazione solidale ed inclusiva di Mario Lodi e l’approccio del <i>Narrative Assessment</i> come agenti di democratizzazione dei processi didattici <i>Lia Daniela Sasanelli</i></p>	317
<p>Formare educatori ed educatrici consapevoli, a partire dall’esperienza <i>Maddalena Sottocorno</i></p>	327

Il digitale per la promozione della cultura partecipativa nella scuola <i>Angela Spinelli</i>	333
Liberare l'infanzia. Il contributo di Mario Lodi <i>Alessia Tabacchi</i>	339
Educazione motoria, partecipazione e cittadinanza attiva <i>Ilaria Tosi</i>	345
“Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori”. Cooperazione educativa e formazione professionale permanente <i>Maura Tripi</i>	352
Un diario per gli insegnanti e un libro per tutti. Storia editoriale del <i>Paese sbagliato</i> <i>Lucia Vigutto</i>	357

# La scuola come palestra di empatia e di democrazia: quando lettori e lettrici dialogano con la narrativa letteraria

Nicoletta Chierigato  
Dottoranda – Università di Bologna  
nicoletta.chierigato@unibo.it

## 1. Introduzione

Nell'ambito del discorso sulla possibilità di rendere concreti a scuola i valori e i principi democratici, “dimostrando la teoria attraverso la pratica” (Lodi cit. in Meda, 1999, p. 121), questo contributo presenta un approfondimento sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza all'interno dei contesti di educazione formale. Viene proposta una riflessione su come la scuola possa essere luogo di relazioni e dialogo, rappresentando un terreno fertile in cui le competenze democratiche possano mettere radice, germinare e svilupparsi.

Verranno presentati alcuni risultati preliminari di una ricerca condotta sulla relazione fra una specifica competenza democratica – quella empatica – e la letteratura. Lo studio ha voluto indagare *se e come* le azioni educative che mettono al centro la lettura di testi narrativi letterari possano aiutare a incontrare in modo autentico l'alterità e a fare esperienze dei pensieri e delle emozioni che ne motivano punti di vista e azioni, sostenendo così la “capacità di estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei significati [...], di partecipare agli scambi con altri [...] e imparare, [...] raggiungendo un punto di vista più largo” (Dewey, 1916/1992, p. 172).

## 2. Democrazia, empatia e letteratura

Due domande preliminari hanno definito la cornice entro cui si è iscritta la ricerca e l'hanno guidata, definendo le categorie attraverso le quali è stata interpretata la realtà osservata: cosa si intende quando si afferma che l'empatia è una competenza democratica? In che modo la letteratura può promuovere tale competenza?

Se si concorda con l'affermazione che una democrazia autentica è “una questione di rispetto reciproco” (Bertolini, 2003, p. 564), si assume anche che la validità e legittimità dei processi deliberativi democratici non si fondi sull'accordo totale fra le parti, ma sul comprendere e considerare gli impatti che le decisioni prese avranno sugli altri (Habermas, 1992/1996; Morrell, 2010; Rawls, 1971/1982). Perché ciò possa realizzarsi, è necessario che al diritto – per ciascuno – di esprimere il proprio pensiero corrisponda la disponibilità – degli altri – all'ascolto. Ci si riferisce a un ascolto in grado di favorire l'accesso al campo d'esperienza dell'altro, senza presumere di conoscerlo attraverso le proprie categorie interpretative, i propri valori, i propri riferimenti culturali e personali, le lenti della *propria* esperienza.

In tal senso si può sostenere che l'empatia, letta qui in chiave fenomenologica, sia una competenza fondamentale ai fini democratici. Intesa in tal senso, è infatti un processo – con connotazioni diverse da soggetto a soggetto e influenzato dal contesto, così come dalle contingenze personali (Boella, 2018) – che equivale al riuscire a sentire e comprendere “come se” si fosse l'altro – in modo consapevole, affatto automatico e irriflesso – i pensieri e le emozioni che ne motivano opinioni e intenzioni. È un intrecciarsi di movimenti che Stein (1917/2014) descrive come l'accorgersi dell'esistenza di una coscienza estranea e il riuscire a farne esperienza dall'interno, in una dialettica costante di appartenenza (“è simile a me”) ed estraneità (“è altro da me”). Tale sintonizzazione può contribuire – pur nel contraddittorio e nella cornice di una reciprocità che è etica – a non ridurre l'altro a mero oppositore da ignorare o allontanare.

Come si può dunque favorirla? L'idea qui indagata è quella di un suo allenamento, in una “palestra chiamata scuola”.

In tale quadro, la narrazione letteraria può rivelarsi una preziosa alleata. Può infatti aiutare – soprattutto grazie a storie che non corrispondono all'esperienza, alle aspettative o ai (pre)giudizi del lettore (Ritivoi, 2016) – a disinnescare modalità di ragionamento automatico (Shklovsky, 1965) e attivare processi di identificazione (Cohen, 2001), sospensione del giudizio e di rielaborazione riflessiva che permettano di fare esperienza “dell'altro letterario”, arricchendo il proprio sguardo di nuove prospettive e nuove sensibilità: attraverso la narrativa letteraria è possibile “espandere la percezione di chi siamo e di chi possiamo essere” (Nussbaum, 1997/1999, p. 115).

Keen (2014) parla di “empatia narrativa” riferendosi alla possibilità di condividere “sentimenti e assumere una diversa prospettiva grazie alla let-

tura, alla visione, all'ascolto o all'immaginare narrazioni di situazioni e condizioni altrui"<sup>1</sup> (p. 521).

### 3. Lettori in dialogo con la narrativa letteraria: la ricerca empirica

#### 3.1 *Disegno di ricerca*

A partire dalla cornice teorica sopra delineata e per cogliere gli elementi di processualità e complessità dell'esperienza empatica, lo studio è stato condotto raccogliendo e analizzando alcune narrazioni relative a esperienze di lettura di testi narrativi letterari.

La ricerca si è svolta in scuole secondarie di I e II grado, coinvolgendo ragazze e ragazzi in una fase di vita (12-16 anni) particolarmente significativa in termini di sviluppo neurobiologico, psicologico, socio-emotivo e identitario (Crone, 2012; Erikson, 1997/1999), durante la quale il significato che si attribuisce a se stessi e agli altri muta profondamente.

L'obiettivo dello studio è stato quello di indagare le caratteristiche dell'esperienza, cogliendone elementi di processo e informazioni sui fattori di contesto che la possono influenzare.

La raccolta dati è avvenuta nel corso di due anni scolastici (20-21 e 21-22), presso 3 istituti, selezionati sulla base dei criteri di convenienza e della *maximum variation* (Creswell, 2007). I dati presentati in questo contributo si riferiscono all'a.s. 20-21 e a due scuole secondarie di I grado (Carpi e Rimini; 190 studenti), in cui sono state considerate le esperienze di lettura del "*Writing and Reading Workshop*" e del progetto "Piccola Biblioteca per un mondo migliore".

Le informazioni di contesto sono state raccolte attraverso l'analisi della documentazione disponibile che, quando opportuno, è stata integrata da interviste semi-strutturate con le/gli insegnanti. Le narrazioni di ragazzi e ragazze sul tipo di relazione stabilita con i personaggi letterari sono state raccolte attraverso loro testi scritti elaborati a partire da una traccia condivisa con gli/le insegnanti<sup>2</sup>. I dati raccolti sono stati analizzati sulla base di

1 Traduzione di chi scrive.

2 "Come descriveresti la relazione che hai stabilito con il/i personaggio\*? C'è stato qualcosa che ti ha aiutato\* e/o ostacolato nella comprensione dei suoi/loro pensieri, ragionamenti ed emozioni? Quale tipo di emozioni e/o di riflessioni ha suscitato in te l'entrare in contatto con quest\* personaggio\*? Se lo desideri, puoi aggiungere tuoi commenti sul libro e sulla tua esperienza di lettura".

codici individuati sia per via deduttiva, sia per via induttiva e organizzati in un *code-book* (Saldaña, 2009).

### 3.2 *Presentazione dei dati*

L'analisi preliminare dei testi mette in evidenza elementi tipici del processo empatico, seppur spesso combinati ad altri movimenti di tipo emotivo e cognitivo.

Quando C. scrive

durante la lettura del libro [...] ho cercato di concentrarmi sul personaggio e non sulle mie opinioni. Questo ovviamente non significa che ho lasciato correre certi eventi, ma che quando è successa una cosa che io non dividevo, ho ragionato in due modi: perché l'ha fatto, quali sono le motivazioni valide, cosa c'entra con la sua storia? E poi "cosa avrei fatto io al suo posto, cosa avrei cambiato se fossi stata in lei?" (C., 14 anni)<sup>3</sup>

permette di cogliere elementi di decentramento (l'aver messo da parte le proprie opinioni per concentrarsi sul personaggio, implica – in prima istanza – il riconoscimento dell'alterità), di inferenza per analogia (il chiedersi "cosa avrei fatto io"), ma anche di sintonizzazione con i pensieri e le emozioni del personaggio ("perché l'ha fatto? quali sono le motivazioni?") e di assenza di fusione inconscia con il personaggio, che rende possibile la riflessione personale ("non ero d'accordo ...").

Anche S. (13 anni), riporta un'esperienza simile:

è come se per alcuni momenti mi scordassi come penso io e chi sono e diventassi il personaggio stesso. Ovviamente non tutti gli atteggiamenti li giustifico, ma la maggior parte delle volte riesco a capire perché lo sta facendo. Ad esempio, non giustificavo Anna quando Silvia provava a relazionarsi con lei e lei la rifiutava, però sono riuscita\* a capire che stava ancora male per la perdita della sorella e non riusciva a far entrare nella sua vita nuove persone (S., 13 anni).

3 I dati sono stati raccolti nel rispetto della normativa sul trattamento dei dati personali e anonimizzati alla fonte. È qui riportata l'iniziale del codice identificativo assegnato a ciascun studente.

Dalle sue parole si intuisce una temporanea perdita di confini tra sé e il personaggio (“ho dimenticato chi ero”), viene esplicitamente menzionato un sentire “come se”, attraverso gli occhi del personaggio (“come se fossi diventato il personaggio”) e si riscontra un processo di rielaborazione riflessiva personale (“non giustificavo tutte le azioni”).

In questi esempi emergono dunque, allo stesso tempo, il disaccordo con il personaggio e l'intenzione di andare oltre la semplice constatazione del sentire e pensare diversamente. Si coglie il desiderio di capire – attraverso “occhi altri” – cosa stia accadendo e perché; ciò, pur non modificando le opinioni dei lettori, li aiuta a mettersi “accanto ai personaggi”, a seguirli e ascoltarli.

C'è però anche A., che – come altri – scrive:

ho avuto difficoltà, perché i miei pensieri erano differenti da ciò che pensava lui. Ognuno ha le proprie idee, influenzate dalle *nostre* emozioni. Si può provare a calarsi nel personaggio, ma non sempre si capiscono i sentimenti che lo percorrono (A., 14 anni).

Ciò mette in evidenza come l'empatia narrativa sia possibile, ma non automatica, né scontata. Dal punto di vista educativo, diventa allora importante indagare cosa possa favorire tale processo.

Dalle narrazioni dei ragazzi emergono elementi relativi a:

- i testi, che sono chiamati in causa sia come elementi facilitanti (es. “mi ha coinvolt\* molto il modo in cui l'autrice esprimeva i pensieri della protagonista, in modo così sincero e schietto”; R., 13 anni), sia come possibili fattori ostacolanti (“quando ci sono azioni lente la storia non mi prende, quindi non entro nel personaggio”; M., 13 anni);
- alle esperienze di lettura ad alta voce (es. “mentre ascoltavo la lettura, le voci e le emozioni dei personaggi mi sono entrate in testa”; E., 12 anni);
- occasioni, spesso connesse alla scrittura, per dialogare con se stessi ed elaborare riflessioni personali (es. “quello che più mi aiuta a entrare nel personaggio sono le annotazioni, in particolare su come mi sono sentita [...]. Sul mio taccuino ho messo anche in discussione la mia opinione”; N., 12 anni);
- momenti di dialogo e confronto con i compagni (es. “la cosa che mi ha aiutat\* di più a capire il personaggio sono le discussioni che abbiamo avuto in classe su certi eventi o pensieri: quasi tutti avevano un'idea diversa ed uscivano cose a cui non avrei mai pensato”; L., 14 anni);

- il tempo. La sintonizzazione con i pensieri e le emozioni dell'altro può infatti non essere immediata e svilupparsi nell'arco della lettura. Lo suggerisce ad esempio il ricorrere di termini quali "all'inizio, [...] poi, quando ho iniziato...", "prima, [...] dopo", "non subito, [...] ma andando avanti con la storia".

Dall'analisi della documentazione e dalle interviste con le/gli insegnanti emerge inoltre come la mediazione del docente possa rivelarsi cruciale per stimolare gli studenti ad assumere una postura critica e riflessiva nei confronti dei testi. Attraverso la scelta delle domande-guida per la lettura si possono infatti, ad esempio, rendere complementari gli obiettivi di comprensione e interpretazione del testo (es. "qual è il personaggio, l'azione, il particolare della storia che si collega a un obiettivo dell'Agenda 2030?"<sup>4</sup>) e quelli di tipo esperienziale, metacognitivo e riflessivo (es. "cosa è fondamentale per il personaggio? Quale è la sua visione del mondo? Quali sono i suoi pensieri? Chi gli sta a fianco? Cosa (non) hai in comune con il personaggio? Quali emozioni ha suscitato in te la lettura?"<sup>5</sup>), sollecitando così competenze importanti per diventare lettori autonomi e attivi, co-costruttori dei significati della narrazione.

La mediazione dell'insegnante ha un ruolo chiave anche affinché tale esperienza non rimanga elitaria. La competenza del docente è infatti chiamata in causa da un lato per preservare e trasmettere – a tutti e tutte, indipendentemente dall'assiduità di lettura – la magia del testo – rendendo l'esperienza di lettura piacevole e coinvolgente – e d'altro lato per accompagnare *tutti* alla comprensione e alla riflessione, stimolandoli a porsi domande, a mettersi in discussione, a esplicitare la propria visione del mondo e a metterla a confronto con quella degli altri.

#### 4. Considerazioni conclusive

Come si è visto sin qui, il processo di empatia narrativa descritto in apertura del contributo sembra trovare un proprio spazio nei contesti scolastici e la ricerca ha intercettato alcuni elementi che può essere utile considerare ai fini di una sua promozione. Emerge anche l'importanza della mediazione

4 Stimoli del progetto *Piccola biblioteca per un mondo migliore*.

5 Esempi di stimoli del *Writing & Reading Workshop*.



dell'insegnante, una mediazione che dovrebbe però essere sempre intesa in direzione etico-sociale (Bertin, 1968): in generale, l'obiettivo dell'educazione – e, in questo caso specifico, quello delle esperienze di lettura – non dovrebbe infatti essere quello di definire e trasmettere valori a cui conformarsi, ma quello di promuovere atteggiamenti mentali aperti e responsabili. Una lettura che si fa esperienza di vita, non di indottrinamento.

A tal proposito, pare significativo concludere con due citazioni tratte dai testi degli studenti, che mettono in evidenza come la lettura a scuola possa aprire al “dominio delle possibilità” (A., 14 anni), ma anche imbrigliare in quello delle “necessità” (G., 14 anni):

La vita non è come nei libri ma i libri ti possono aiutare ad ampliare il tuo sguardo sul mondo (A., 14 anni).

Questo libro non mi ha appassionat\* [...] Nonostante questo, sono riuscito\* a capire cosa ci volessero far capire e insegnare (G., 14 anni).

È allora importante ricordare ciò che sottolinea anche J.P.R. (insegnante), quando afferma

Scelgo testi che non siano didascalici, che non siano scritti con il fine di insegnare qualcosa [...]. La letteratura, se è alta letteratura, parla di grandi temi universali. Per me educare alla cittadinanza significa educare uomini e donne a crescere come persone, come esseri umani. Condividere l'esperienza di lettura in un gruppo di persone che non ci si è scelti – capendo che ci possono essere visioni diverse di un libro, di un tema e della vita e che si può rispettare la voce dell'altro – significa far diventare la letteratura vita e occasione di educazione alla cittadinanza.

## Bibliografia

- Bertin G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (2003). Educazione e politica. La gioiosa fatica di pensare. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del convegno “Educazione e politica”* (pp. 559-573). Bologna: Clueb.
- Boella L. (2018). *Empatie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cohen J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches* (2nd ed.). London: Sage.

- Crone E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker (trad. it. *Nella testa degli adolescenti: i nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*, Urra, Milano, 2012).
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Erikson E. H. (1997). *The Life Cycle Completed. A Review*. New York: Norton & Company (trad. it. *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1999).
- Habermas J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Berlin: Suhrkamp Verlag (trad. it. *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerini e Associati, Milano, 1996).
- Keen S. (2014). Narrative Empathy. In P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 521-530). Berlino: De Gruyter.
- 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).
- Meda J. (1999). Una convergenza parallela. Mario Lodi ricorda Ada Marchesini Gobetti. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, 13, Annali 1999-2000, 113-124.
- Morrell M. (2010). *Empathy and Democracy*. University Park (PA): The Pennsylvania State University Press.
- Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge (MA): Belknap Press of Harvard University Press (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982).
- Ritivoi A. D. (2016). Reading Stories, Reading (Others') Lives: Empathy, Intersubjectivity, and Narrative Understanding. *Storyworlds. A Journal of Narrative Studies*, 8(1), 51-75.
- Saldaña J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Shklovsky V. (1965). Art as Technique. In L.T. Lemon, M. J. Reis (Eds.), *Russian Formalist Criticism: Four Essays* (pp. 3-24). Lincoln (NE): University of Nebraska Press.
- Stein E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses (trad. it. *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 2014).