

Città che narrano, bambini che abitano. Corporeità, narrazione e sostenibilità nelle *Learning Cities*.

Lucia Maniscalco ¹ e Cristina Giorgia Maria Pia Pinello ^{1,*1}

¹ Università degli Studi di Palermo; lucia.maniscalco04@unipa.it ; cristinagiorgiamariapiapinello@unipa.it

* Correspondence: lucia.maniscalco04@unipa.it; cristinagiorgiamariapiapinello@unipa.it

Abstract: La sostenibilità si configura come paradigma formativo capace di ridefinire processi educativi; in questa cornice il costrutto delle *Learning Cities* interpreta la città come contesto e soggetto educativo (Knepple Carney et al., 2021). L'esperienza urbana vissuta dai bambini assume una dimensione corporea, in cui le pratiche quotidiane diventano esperienze di cittadinanza.

La narrazione consente di dare forma alle esperienze vissute (D'Aprile & Bufalino, 2024). Essa si configura come processo formativo embodied, in cui identità, emozioni e relazioni si costruiscono attraverso il racconto dell'esperienza corporea nello spazio urbano (Sgambelluri, De Domenico, Placanica, 2025).

L'intersezione tra *Learning Cities*, corporeità e narrazione genera un modello pedagogico in cui la città apprende attraverso le storie incarnate dei suoi abitanti (Lazzarini, 2016). L'Analisi Tematica di Braun e Clarke (2006) offre il quadro metodologico per organizzare e interpretare tali narrazioni, evidenziando temi ricorrenti e valori connessi alla sostenibilità. Il contributo presenta gli esiti di un laboratorio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (A.A. 2025/2026) dell'Università degli Studi di Palermo, in cui futuri insegnanti hanno raccolto e analizzato, tramite interviste e diari di bordo, le narrazioni dei bambini sui luoghi urbani, mettendo in luce il loro ruolo nella costruzione di città più sostenibili, inclusive e partecipative.



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

Parole chiave: educazione alla sostenibilità; *Learning Cities*; embodied; narrazione; Analisi Tematica Riflessiva.

1. Introduzione

Negli ultimi anni il tema della sostenibilità ha assunto una centralità crescente configurandosi non soltanto come obiettivo di sviluppo, ma come paradigma culturale capace di ridefinire i processi formativi e le pratiche di cittadinanza. All'interno di questo scenario si colloca il costrutto delle *Learning Cities*, che interpreta la città come

¹ Il presente studio è frutto di un lavoro congiunto tra le due autrici; tuttavia, Lucia Maniscalco è autrice del par. 1, 2, 3, 4, 4.1 e Conclusioni; mentre Cristina Giorgia Maria Pia Pinello è autrice del par. 4.2, 4.3, 4.4, 5.

contesto e soggetto educativo, capace di generare opportunità diffuse di apprendimento e di favorire processi di coesione sociale, partecipazione democratica e sviluppo sostenibile (Knepple Carney et al., 2021; UNESCO, 2021).

In questa prospettiva, particolare rilevanza assume l'esperienza urbana dei bambini, spesso trascurata. I bambini non sono semplici fruitori della città, ma soggetti che la interpretano, la attraversano e la trasformano attraverso pratiche quotidiane di esplorazione e di relazione. Camminare, osservare, giocare, sostare e interagire con gli altri rappresentano azioni che consentono ai bambini di costruire una conoscenza incarnata della città e di sviluppare forme di appartenenza ai luoghi.

La comprensione di tali esperienze richiede strumenti capaci di cogliere la complessità dei vissuti infantili e delle relazioni che i bambini instaurano con i luoghi urbani. In questo senso, la narrazione rappresenta una prospettiva privilegiata di accesso all'esperienza, poiché consente di dare forma, continuità e significato ai vissuti quotidiani, rendendo comunicabili dimensioni altrimenti frammentate e difficilmente osservabili (D'Aprile & Bufalino, 2024). Come evidenziano Sgambelluri et al., (2025), ogni individuo custodisce tracce di vissuti che si manifestano attraverso sensazioni, gesti ed emozioni, generando racconti incarnati che eccedono la sola dimensione verbale. In accordo con Ricoeur (1990), l'identità narrativa si costruisce nel processo attraverso cui il soggetto racconta e interpreta la propria esperienza; di conseguenza, le narrazioni dei bambini permettono di accedere non soltanto alle rappresentazioni cognitive della città, ma anche alle dimensioni sensoriali, affettive e corporee che caratterizzano il loro abitare urbano.

2. Sostenibilità e *Learning Cities*

Il concetto di *Learning City* rappresenta oggi uno dei paradigmi più significativi per interpretare il rapporto tra educazione, sviluppo urbano e sostenibilità. Esso propone una riconcettualizzazione della città come ecosistema educativo diffuso, in cui istituzioni, organizzazioni sociali, spazi pubblici e cittadini contribuiscono congiuntamente alla costruzione di opportunità di apprendimento per tutti lungo l'intero arco della vita (UNESCO, 2013, 2021).

Tale prospettiva richiama il concetto di società educante, secondo cui l'intera comunità assume una responsabilità condivisa nei confronti dei processi formativi, riconoscendo il valore dei saperi formali, non formali e informali che si producono nei diversi contesti della vita quotidiana (Maniscalco, 2025, Di Rienzo & Azara, 2018).

In questo quadro teorico assume particolare rilevanza la riflessione proposta da McFarlane (2011), il quale invita a considerare la città come una “macchina per l'apprendimento”, secondo cui le città costituiscono spazi caratterizzati da incontri, trasformazioni e continue negoziazioni di significato che richiedono ai cittadini processi costanti di apprendimento e riapprendimento. L'apprendimento non rappresenta dunque un elemento marginale della vita urbana, bensì una vera e propria infrastruttura che sostiene il cambiamento sociale, politico e culturale.

La sostenibilità delle *Learning Cities* si misura pertanto non soltanto attraverso indicatori ambientali o infrastrutturali, ma anche mediante la qualità delle relazioni educative che esse sono in grado di promuovere. La città dell'apprendimento diventa un laboratorio permanente di cittadinanza, nel quale la sostenibilità si realizza attraverso processi di cooperazione, inclusione e corresponsabilità (Cappuccio & Maniscalco, 2023).

3. Narrazione, corporeità e città sostenibile

Se le *Learning Cities* promuovono la sostenibilità attraverso la costruzione di ecosistemi educativi diffusi, le città sono spazi vissuti, interpretati e continuamente risignificati attraverso le esperienze delle persone che li abitano.

La narrazione, in quanto dimensione costitutiva dell'esperienza umana, si configura come uno strumento privilegiato per dare forma e continuità al vissuto. In questa prospettiva, la relazione dei bambini con la città si costruisce attraverso un'esperienza multisensoriale, nella quale il corpo è il principale mediatore tra soggetto e ambiente.

La narrazione consente di dare forma a questa esperienza corporea, trasformandola in racconto condivisibile. La letteratura pedagogica e sociologica conferma la centralità della narrazione nella costruzione dell'identità. Ricoeur (1990) afferma che l'identità narrativa si sviluppa attraverso il racconto che il soggetto costruisce su di sé come un processo in continua trasformazione.

L'intersezione tra narrazione, corporeità e città sostenibile consente di delineare un modello pedagogico in cui la città apprende attraverso le storie incarnate dei suoi abitanti (Lazzarini, 2016). Le narrazioni urbane diventano così strumenti attraverso cui è possibile comprendere come i soggetti vivano, interpretino e trasformino gli spazi che abitano.

4. Piano metodologico

Coerentemente con il quadro teorico delineato, che intreccia i paradigmi della sostenibilità, delle *Learning Cities* e della pedagogia embodied, il presente contributo si colloca all'interno di una prospettiva qualitativa orientata alla comprensione dei significati che i bambini attribuiscono ai luoghi urbani attraverso le proprie esperienze vissute.

A partire da tali presupposti, l'indagine è stata progettata come un percorso di ricerca-formazione volto a valorizzare il punto di vista dei bambini e a promuovere nei futuri insegnanti competenze di osservazione, ascolto e interpretazione delle esperienze infantili.

4.1. Destinatari e disegno metodologico

La ricerca è stata realizzata nell'ambito di un laboratorio formativo attivato all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2025/2026 dell'Università degli Studi di Palermo, con l'obiettivo di approfondire il rapporto tra narrazione, corporeità e sostenibilità attraverso lo sguardo dei bambini. Hanno partecipato all'indagine 100 studenti del secondo anno iscritti all'insegnamento di Pedagogia sperimentale e docimologia, coinvolti in un percorso di ricerca-formazione finalizzato allo sviluppo di competenze metodologiche. Gli studenti, impegnati nelle attività di tirocinio presso scuole dell'infanzia e primarie del territorio palermitano, sono stati organizzati in 34 gruppi operativi, ciascuno dei quali ha progettato e condotto attività di raccolta dati con i bambini, curandone successivamente l'analisi e la restituzione. Sono state coinvolte 14 classi della scuola dell'infanzia (circa 280 bambini) e 20 classi della scuola primaria (circa 380 studenti) del territorio di Palermo. La selezione del campione è avvenuta secondo un criterio di convenienza, in relazione alla disponibilità degli insegnanti delle classi accoglienti del tirocinio formativo a partecipare ai focus group.

Il disegno metodologico ha adottato un approccio qualitativo di tipo esplorativo e interpretativo. La fase preliminare ha previsto la costruzione condivisa degli strumenti di raccolta dei dati, elaborati dagli studenti sotto la supervisione dei docenti del laboratorio. In particolare, sono stati predisposti protocolli per la conduzione di focus group, diari di bordo finalizzati alla documentazione riflessiva delle attività e griglie di osservazione volte a rilevare comportamenti, modalità comunicative e dinamiche relazionali emerse durante gli incontri con i bambini. Per ciascuna classe sono stati previsti due incontri, della durata di 30 minuti ciascuno.

4.2 Inquadramento metodologico dell'Analisi Tematica Riflessiva

La raccolta dei dati si è sviluppata attraverso una pluralità di strumenti e tecniche, al fine di favorire la triangolazione delle informazioni e garantire una comprensione più articolata dei fenomeni indagati.

L'analisi dei materiali raccolti è stata condotta attraverso l'Analisi Tematica Riflessiva proposta da Braun e Clarke (2006), metodologia particolarmente efficace per identificare, organizzare e interpretare pattern ricorrenti all'interno di dati narrativi qualitativi.

4.3 Corpus dei dati, orientamento della codifica e livello di analisi

Il corpus oggetto di analisi è costituito da materiali testuali prodotti attraverso focus group strutturati, condotti dagli studenti partecipanti e raccolti mediante risposte aperte. La raccolta dei dati si colloca all'interno di un percorso preliminare di costruzione degli strumenti di indagine e di avvicinamento all'analisi tematica, volto a sostenere una conduzione condivisa degli incontri e una sufficiente coerenza tematica tra i diversi gruppi. Tale coerenza non implica una piena uniformità delle interazioni, ma rinvia alla presenza di nuclei tematici comuni che hanno orientato la raccolta e reso comparabili i materiali.

In una prospettiva attenta alla partecipazione infantile, è inoltre necessario riconoscere che le voci dei bambini giungono nel manoscritto attraverso la mediazione dei tirocinanti e del successivo processo interpretativo. Le narrazioni raccolte, pertanto, non si configurano come restituzioni immediate e neutrali dell'esperienza infantile, ma come produzioni discorsive co-costruite nella relazione con gli adulti, attraverso le domande poste, le modalità di ascolto e le forme di verbalizzazione adottate.

La natura testuale dei dati rende l'analisi tematica particolarmente funzionale, poiché consente di lavorare sia sulla ricorrenza dei contenuti sia sulla qualità dei significati espressi. Prima dell'avvio della codifica, il materiale è stato organizzato in un data set unitario. La codifica è stata condotta secondo una logica prevalentemente induttiva, o bottom-up, procedendo dai dati alla costruzione dei codici, piuttosto che da un sistema categoriale definito a priori. Tale scelta consente di preservare la prossimità tra le categorie interpretative e le formulazioni effettivamente utilizzate dai partecipanti, riducendo il rischio di sovrapporre al corpus una griglia concettuale esterna.

4.4. Criteri di rigore, trasparenza e riflessività

Al fine di rafforzare il rigore del processo analitico, sono stati adottati criteri di trasparenza e tracciabilità delle decisioni interpretative. Le diverse fasi dell'analisi sono

state documentate attraverso annotazioni, revisioni progressive dei codici e controllo della relazione tra estratti, codici e temi. Tale procedura consente di rendere esplicito il percorso attraverso cui il materiale testuale è stato trasformato in risultati interpretativi, rispondendo all'esigenza di affidabilità propria della ricerca qualitativa (Nowell et al., 2017).

5. Risultati

Per l'analisi dei dati qualitativi raccolti nell'ambito del presente studio è stata adottata l'Analisi Tematica Riflessiva, secondo l'impostazione proposta da Clarke e Braun (2016). L'approccio riflessivo all'analisi tematica si distingue per il riconoscimento del ruolo attivo del ricercatore nel processo di costruzione del significato. Ciò non implica arbitrarietà interpretativa, ma richiede un controllo costante della coerenza tra estratti testuali, codici, temi e obiettivi conoscitivi dello studio.

5.1 Fasi operative dell'analisi

Il processo analitico è stato articolato nelle sei fasi individuate da Braun e Clarke e riprese nella letteratura metodologica sull'Analisi Tematica Riflessiva: familiarizzazione con i dati, generazione dei codici iniziali, costruzione dei temi iniziali, revisione dei temi, definizione e denominazione dei temi, scrittura del report (Braun & Clarke, 2006, 2019; Clarke & Braun, 2016).

5.1.1. Familiarizzazione con i dati

La prima fase ha riguardato la familiarizzazione con il corpus testuale. Essa consiste in una lettura del materiale raccolto, con l'obiettivo di acquisire una comprensione complessiva delle risposte e di individuare prime impressioni analitiche.

Durante la familiarizzazione sono state prodotte annotazioni preliminari, utili a registrare intuizioni interpretative, possibili nuclei tematici, ambivalenze e aspetti inattesi. Come evidenziato anche da Fiorello e Albanese (2024), questa fase permette di cogliere atteggiamenti generali, tensioni tra posizioni differenti e prime configurazioni di senso, che potranno essere successivamente confermate, riformulate o abbandonate nel corso dell'analisi. La familiarizzazione rappresenta dunque un momento fondativo, poiché orienta lo sguardo analitico senza sostituirsi alla successiva procedura di codifica.

Le prime considerazioni emerse dall'esplorazione complessiva del dataset hanno evidenziato alcuni nuclei concettuali. In particolare, è emersa la rappresentazione del corpo come strumento privilegiato di conoscenza urbana, attraverso cui bambini e bambine costruiscono una relazione diretta con gli spazi della città. Parallelamente, questo ha richiamato il tema della mobilità come dimensione della cittadinanza infantile, mettendo in luce come la possibilità di muoversi autonomamente nello spazio urbano sia strettamente connessa ai processi di partecipazione, appartenenza e riconoscimento sociale.

Un ulteriore elemento ricorrente riguarda l'idea dell'apprendimento attraverso l'esplorazione sensoriale della città. Le risposte sottolineano come l'esperienza urbana favorisca forme di apprendimento che coinvolgono il corpo, i sensi e l'interazione diretta con l'ambiente, valorizzando modalità educative fondate sull'esperienza concreta.

Infine, altre risposte mettono in evidenza la stretta relazione tra spazi urbani, autonomia e benessere, suggerendo che la qualità degli ambienti cittadini influenzi significativamente le opportunità di esplorazione e di sviluppo dell'autonomia personale. In questa prospettiva, gli spazi urbani vengono descritti non soltanto come luoghi fisici, ma come contesti educativi capaci di favorire il benessere psicofisico, la costruzione di competenze relazionali e il senso di appartenenza alla comunità.

Queste prime osservazioni saranno approfondite e riorganizzate nel corso della successiva procedura di codifica e di costruzione dei temi.

5.1.2. Generazione dei codici iniziali e dei temi iniziali

La seconda fase ha previsto la generazione dei codici iniziali. Il corpus è stato riletto in modo analitico, individuando porzioni di testo significative in relazione alla domanda di ricerca.

I codici sono stati progressivamente verificati rispetto agli estratti originali, al fine di controllare che fossero chiari, coerenti e sufficientemente rappresentativi. Ciascun estratto è stato esaminato prestando attenzione sia ai contenuti espliciti sia ai significati impliciti, cercando di cogliere gli elementi che contribuivano a descrivere le modalità attraverso cui i partecipanti rappresentavano il rapporto tra infanzia, esperienza corporea e contesto urbano. A ogni aspetto rilevante è stato attribuito un codice iniziale, ossia un'etichetta capace di rappresentarne il contenuto essenziale. La codifica è stata condotta secondo un approccio prevalentemente induttivo, lasciando emergere i codici direttamente dai dati piuttosto che applicare categorie teoriche predefinite.

La generazione dei codici è stata condotta mantenendo una stretta aderenza al linguaggio dei partecipanti e adottando un criterio di pertinenza rispetto agli obiettivi dell'indagine.

La terza fase ha riguardato la generazione dei temi iniziali, attraverso un processo di confronto e raggruppamento dei codici, sulla base della loro ricorrenza e rilevanza rispetto alla domanda di ricerca.

La costruzione dei temi iniziali non è stata interpretata come una classificazione definitiva, ma come una formulazione provvisoria da sottoporre a successiva verifica. I temi sono stati elaborati attraverso un continuo confronto tra i nuclei tematici e le interpretazioni emergenti, considerando non soltanto le somiglianze tra i codici, ma anche le differenze. Questo processo ha consentito di sviluppare una prima struttura interpretativa del corpus, destinata a essere successivamente sottoposta a verifica. L'aggregazione dei codici ha inoltre permesso di evidenziare come le esperienze descritte dai partecipanti fossero caratterizzate da una forte interconnessione tra dimensione corporea, relazionale, educativa e ambientale. I temi iniziali hanno descritto la complessità dell'esperienza urbana nell'infanzia e il ruolo che la città assume nei processi di crescita, apprendimento e costruzione dell'autonomia.

La Tabella 1 sintetizza il percorso di passaggio dai codici iniziali ai primi temi interpretativi emersi durante questa fase dell'analisi.

Tabella 1. Generazione dei codici e dei temi iniziali

Tema emergente dall'analisi	Tema iniziale	Codici iniziali
Il legame familiare come base affettiva dell'esperienza urbana	Famiglia come mediatore dell'esperienza urbana	Apprendimento familiare, mediazione adulta, esplorazione accompagnata, routine urbane condivise.
Il gioco si configura come esperienza centrale di benessere, libertà e spazio a misura di bambino	Gioco e spazi urbani	Gioco libero, benessere corporeo, autonomia infantile, esplorazione ludica, spazio a misura di bambino
Il mondo naturale (mare, alberi, animali, parchi) appare come spazio di esplorazione sensoriale, scoperta e immaginazione	Natura come ambiente di esplorazione e scoperta	Esplorazione sensoriale, contatto con la natura, scoperta ambientale, immaginazione ecologica, apprendimento esperienziale, osservazione del vivente
L'apprendimento si realizza attraverso il fare: muoversi, nuotare, costruire, attraversare, sperimentare regole	Apprendimento attraverso l'azione e il movimento	Learning by doing, apprendimento corporeo, mobilità, sperimentazione delle regole, competenza motoria
La città quotidiana si configura come laboratorio di cittadinanza	Città come spazio di apprendimento quotidiano	Cittadinanza vissuta, apprendimento informale

In particolare, emerge una concezione della città nella quale l'apprendimento prende forma attraverso l'esperienza corporea, il movimento, le relazioni familiari, il gioco e l'interazione con gli ambienti naturali e urbani.

5.1.3. Revisione dei temi

La quarta fase è consistita nella revisione dei temi. Tale momento ha avuto la funzione di controllare la coerenza dell'intera struttura analitica, verificando il rapporto tra temi, codici ed estratti testuali. Ogni tema preliminare è stato riesaminato al fine di accertare che i codici inclusi contribuissero effettivamente a un medesimo nucleo di significato e che il tema fosse sufficientemente distinto dagli altri. La revisione ha pertanto riguardato due livelli: da un lato, la coerenza interna di ciascun tema; dall'altro, la differenziazione esterna tra i diversi temi individuati. In questa fase sono stati riformulati o ricollocati i codici non pienamente pertinenti, eliminati eventuali elementi ridondanti e ridefiniti i confini dei temi troppo ampi.

Il tema "Famiglia come mediatore dell'esperienza urbana" presenta un nucleo di significato ben definito, legato alla dimensione relazionale e affettiva dell'apprendimento. Tuttavia, alcuni codici, come esplorazione accompagnata e routine urbane condivise, permettono di ridefinire il tema come "Famiglia come riferimento educativo e affettivo".

Anche il tema "Natura come ambiente di esplorazione e scoperta" richiede una riflessione. I codici esplorazione sensoriale e apprendimento esperienziale descrivono infatti modalità generali di apprendimento che potrebbero sovrapporsi al tema relativo all'azione e al movimento. Per questo motivo, una formulazione come "Relazione con la natura e scoperta dell'ambiente" sembra delimitare meglio il nucleo di significato del tema, includendo codici quali contatto con la natura, scoperta ambientale, osservazione del vivente, esplorazione sensoriale e immaginazione ecologica.

Il tema "Apprendimento attraverso l'azione e il movimento" appare invece sufficientemente distinto dagli altri, poiché raccoglie estratti accomunati dall'idea che l'apprendimento avvenga attraverso il fare, il movimento e la sperimentazione diretta.

Il tema "Gioco e appropriazione degli spazi urbani" risulta anch'esso ben definito. Pur condividendo con il tema precedente una dimensione corporea, il suo nucleo interpretativo è differente: non riguarda l'apprendimento attraverso l'azione in generale, bensì il ruolo del gioco nella costruzione di autonomia, benessere e appartenenza ai luoghi.

Infine, il tema "Città come spazio di apprendimento quotidiano" appare il più ampio e potenzialmente eterogeneo. Al suo interno convivono infatti riferimenti all'uso quotidiano degli spazi urbani, all'orientamento nella città e alla costruzione di competenze di cittadinanza. Sebbene tali aspetti possano essere mantenuti all'interno di un unico tema, è opportuno riconoscere che essi fanno riferimento a due dimensioni differenti: da un lato l'esperienza quotidiana della città, dall'altro la partecipazione sociale e la cittadinanza vissuta. Per rendere più esplicito il nucleo comune, il tema potrebbe essere riformulato come "Cittadinanza e apprendimento nella vita urbana quotidiana", mantenendo i codici cittadinanza vissuta, apprendimento informale, partecipazione urbana, socializzazione urbana, uso quotidiano della città e orientamento spaziale.

5.1.4. Definizione e denominazione dei temi

La quinta fase ha previsto la definizione e la denominazione dei temi. La denominazione dei temi è stata condotta con particolare attenzione alla chiarezza e alla precisione terminologica.

Nel complesso, la revisione conduce a una struttura composta da cinque temi principali — Famiglia come riferimento educativo e affettivo, Gioco e costruzione del rapporto con lo spazio urbano, Relazione con la natura e scoperta dell'ambiente, Apprendimento attraverso pratiche corporee e Cittadinanza e apprendimento nella vita urbana quotidiana — che risultano maggiormente distinti tra loro e caratterizzati da una più elevata coerenza interna.

5.1.5 Scrittura del report

La sesta fase ha riguardato la scrittura del report. In questa fase i risultati dell'analisi sono stati restituiti in forma argomentativa, integrando la descrizione dei temi con l'interpretazione dei significati emersi e, ove necessario, con il riferimento a estratti testuali rappresentativi. La restituzione finale mira, pertanto, a mostrare non solo quali temi siano emersi, ma anche in che modo essi contribuiscano alla comprensione del fenomeno studiato e quali implicazioni possano derivarne sul piano educativo, metodologico o formativo.

6. Conclusioni

I risultati emersi dalla ricerca confermano il valore pedagogico dell'intreccio tra sostenibilità, corporeità e narrazione nella costruzione di *Learning Cities* capaci di riconoscere l'infanzia come soggetto attivo dei processi di trasformazione urbana. Le narrazioni raccolte hanno evidenziato come i bambini interpretino la città attraverso esperienze profondamente incarnate, nelle quali movimento, relazioni, emozioni e percezioni sensoriali contribuiscono alla costruzione di significati attribuiti ai luoghi.

Sul piano formativo, il percorso ha rappresentato un'importante esperienza di ricerca per i futuri insegnanti coinvolti. La progettazione e la conduzione dei focus group, la raccolta delle narrazioni e il successivo lavoro interpretativo hanno favorito lo sviluppo di una postura professionale fondata sull'ascolto, sull'osservazione sistematica e sulla riflessività pedagogica.

In conclusione, le storie dei bambini restituiscono una lettura della città fondata sull'esperienza vissuta e suggeriscono una prospettiva educativa nella quale apprendimento, partecipazione e sostenibilità si alimentano reciprocamente. Ascoltare tali narrazioni significa riconoscere il diritto dei più piccoli a essere protagonisti della vita urbana e, al contempo, promuovere una cultura della cittadinanza capace di trasformare la città in un'autentica comunità di apprendimento, aperta e orientata al benessere delle generazioni presenti e future.

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Clarke V., Braun V. (2016). Thematic analysis. In: E. Lyons, A. Coyle (eds). *Analysing qualitative data in psychology* (2nd ed.) (pp. 84-103). London: Sage.
- Cappuccio, G., & Maniscalco, L. (2023). La costruzione e validazione del questionario So. Be. Didlab: Sostenibilità, Benessere e Didattica Laboratoriale. *Nuova Secondaria*, 40(10).
- D'Aprile, G., & Bufalino, G. (2024). Storie tra i banchi. Il percorso "EcoNarrazioni. Atelier formativi per la cura educativa". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), 77-89.
- Fiorello, E., & Albanese, M. (2024). Analisi tematica della percezione degli studenti universitari sull'utilizzo di ChatGPT nel contesto universitario. *Education Sciences & Society*: 2, 2024, 254-268.
- Knepple Carney, A., Graf, AS, Hudson, G., & Wilson, E. (2021). L'età modera la percezione dell'impatto del COVID-19 sul benessere. *The Gerontologist*, 61 (1), 30-35.
- Lazzarini, A. (2016). L'educazione alla cittadinanza come «diritto alla città. *Nuova Secondaria*, 7 (33), 12-19.
- Maniscalco, L. (2025). La cittadinanza tra trasformazione e generatività. *SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA*, 324-329.
- McFarlane, C. (2011). La città come macchina per l'apprendimento. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36 (3), 360-376.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil. [trad. it., *Sé come un altro* (a cura di D. Iannotta). Milano: Jaca Book, 1993].
- Sgambelluri, R., De Domenico, M. G., & Placanica, F. (2025). Narrare per includere e generare benessere: Gli albi illustrati tra Universal Design for Learning e Life Designing. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, 10(1), 175-190.
- UNESCO (2013). *Linee guida politiche dell'UNESCO per l'apprendimento mobile*. A cura di Rebecca Kraut. Parigi: UNESCO , 41 (1).
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.