

**Orizzonti della sostenibilità educativa:  
tra trascendentalità e corporeità, virtualità e territorio**

---

**Horizons of educational sustainability:  
between transcendentality and corporeality, virtuality and territory**

---

a cura di / editor  
Rita Minello

**With the contribution of / Con i contributi di:**

L. S. Agrati, M. Annarumma, V. Balzano, M. Benetton, M. Bonomi, L. Capra, M. C. Castaldi, L. Ceccacci, V. Ciarocchi, R. Codella, F. Corona, A. Cuppari, T. De Giuseppe, D. Di Palma, E. Ercolano, A. Federici, L. Federici, N. Ferri, F. Finazzi, D. Forni, E. Gabbi, A. Gargano, A. Gargiulo Labriola, M. Giuriato, D. Gulisano, A. Ianniello, R. Indelicato, N. Lovecchio, M. E. Matteri Gentili, E. Miatto, R. Michielotti, E. Podovšovnik, N. Ragonesi, R. Ricciardi, L. Rossi, N. Russo, V. Salerno, B. Saltarelli, S. Sandrini, G. Scarlatti, S. Scarpa, M. Schlauch, R. Sicurello, A. Stefanini, V. Tamborra, C. Tino, M. Valentini, N. Valenzano, Y. Vargiu, L. Venturi, A. Vischi

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

**RIVISTA FONDATA DA:** UMBERTO MARGIOTTA<sup>†</sup> (Università Ca' Foscari, Venezia)

**DIRETTORE RESPONSABILE:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**DIRETTORE ASSOCIATO:** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.:** Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Vincenzo Salerno (IUSVE Venezia), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.:** Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivianen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv); Jakkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS:** Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS:** Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

**COMITATO EDITORIALE. Coordinatore:** Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

FINITA DI STAMPARE LUGLIO 2021



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

# La valutazione dei referee

---

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

## IX Editoriale / Editor's note

by **Rita Minello**

Orizzonti della sostenibilità educativa: tra trascendentalità e corporeità, virtualità e territorio / *Horizons of educational sustainability: between transcendentality and corporeality, virtuality and territory*

## DALL'ORIZZONTE FORMATIVO ALL'ORIZZONTE LAVORATIVO / FROM THE TRAINING HORIZON TO THE WORKING HORIZON

### 2 **Simona Sandrini**

Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo / *Human development and sustainability: educational horizon*

### 12 **Riccarda Michelotti**

La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento / *Entrepreneurship competence at school: preliminary results of a research in the Province of Trento*

### 28 **Vito Balzano**

Crisi economica e crisi educativa. Una nuova idea di welfare sostenibile nella complessità del post Covid-19 / *Economic crisis and educational crisis. A new idea of sustainable welfare in the complexity of post Covid-19*

### 40 **Antonella Cuppari**

Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia / *Interacting with the development discourses of a territory: a research on the effects of the crisis by COVID-19 in system of socio-educational services in Lombardy*

### 50 **Alessandra Vischi**

Sostenibilità e imprese per generare il bene comune. Progettualità, Post-Covid 19, Società benefit / *Sustainability and enterprises for Common Good. Design, Post-Covid19, Benefit Corporation*

### 57 **Nicolò Valenzano**

Lavoro educativo di comunità, partecipazione giovanile e innovazione sociale. Una ricerca in tre valli alpine / *Community educational work, youth participation and social innovation. A research in three alpine valleys*

### 66 **Alessandra Gargiulo Labriola**

La formazione dei giovani nei tempi della pandemia: la sfida dell'apprendistato in assetto lavorativo / *Training of young people in times of the pandemic: the challenge of apprenticeship in the workplace*

### 77 **Rosa Indellicato**

Pedagogia ed economia: un'alleanza possibile / *Pedagogy and economics: a possible alliance?*

### 88 **Enrico Miatto, Luciana Rossi, Beatrice Saltarelli**

Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici / *Apprenticeship as learning. Investigating the accompaniment to practice of socio-pedagogical professional educators*

### 96 **Concetta Tino, Ambra Stefanini**

Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid19 e confronto con la mo-

dalità F2F: percezioni di studenti e studentesse / *Distance learning at the university in the period of Covid19 and comparison with the F2F mode of learning: the perceptions of students*

- 112 **Alessia Gargano**  
Qualificare le attività di piccolo gruppo nei contesti universitari: il caso degli studenti con OFA nella didattica a distanza / *Qualifying small group activities in university contexts: the case of students with Additional Educational Obligations in distance learning*
- 122 **Tonia De Giuseppe, Eva Podovšovnik, Maria Annarumma, Annalisa Ianniello, Felice Corona**  
Flipped Inclusion, tra Complessità pandemiche ed ecosostenibilità didattica / *Flipped Inclusion, between pandemic complexities and didactic eco-sustainability*
- 138 **Maria Ricciardi**  
Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente / *To make guidance skill: learning environments and teaching professionalism*
- 150 **Noemi Russo**  
(Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito / *(Re)train teachers and students through debate*
- 157 **Valeria Tamborra**  
Emergency Distance Learning all'Università. Il futuro della didattica universitaria tra policy accademica e openness della formazione / *Emergency Distance Learning at University. The future of academic education between university policies and educational openness*

#### **SOSTENIBILITÀ: TRA VIRTUALITÀ E TERRITORIO / SUSTAINABILITY: BETWEEN VIRTUALITY AND TERRITORY**

- 169 **Michael Schlauch**  
Verso la fine della scuola? L'utilizzo della Social Science Fiction per esplorare prospettive pedagogiche sulla tecnologia / *Towards the end of school? Using Social Science Fiction to explore pedagogical perspectives on technology*
- 179 **Laura Sara Agrati**  
L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio / *The coronavirus emergency as check of teachers' digital skills. Investigation on previous in-service training*
- 193 **Elena Gabbi**  
La sfida dei Learning analytics per gli insegnanti tra ambienti digitali di apprendimento e competenze professionali / *Learning analytics, a challenge for teachers between digital learning environments and professional competencies*
- 205 **Maria Chiara Castaldi**  
Il rapporto scuola - famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica / *The school-family relationship in the post-COVID 19 school community: towards a necessary pedagogical rewriting*
- 211 **Federica Gualdaroni**  
Alcuni percorsi, strategie e materiali per l'intervento sull'ansia / *Some paths, strategies and materials for intervention on anxiety*
- 218 **Laura Ceccacci**  
La sfida della valutazione in DaD: note a margine di un percorso di formazione per docenti della secondaria di area umanistica / *Challenge to assessment in distance learning: notes from a humanities teachers' training in secondary school*
- 228 **Mirca Benetton, Giulia Scarlatti**  
Sconfinamenti *outdoor*. Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità a partire dalla scuola / *Crossing borders outdoor. A pathway to a widespread education for sustainability starting from school*
- 237 **Daniela Gulisano**  
L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile / *The inclusive didactic action of the teacher: towards a fair and sustainable post-Covid-19 school*

- 246 **Martina Ercolano**  
Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto / *The museum as a space for education to sustainable development. A path of formation of the Self through the art of portraiture*
- 255 **Dalila Forni**  
*Topolino* e l'educazione ambientale. L'impegno ecologico del fumetto tra fiction e non-fiction / *Topolino and environmental education. The ecological commitment of the comic between fiction and non-fiction*
- 266 **Yuri Vargiu**  
I laboratori espressivi e di scrittura come mezzo per favorire l'espressione di sé nella disabilità / *The expressive and writing workshop as a means to promote self-expression in disability*
- 273 **Rossana Sicurello**  
L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19 / *Civic Education as a new paradigm in the post Covid-19 complexity school*
- 289 **Fausto Finazzi, Marta Bonomi**  
Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali / *The value of the fairy tale in the past and in the present. The fairy tale as a creation originated by the combination between the depth of the human heart and universal processes*
- 308 **Luca Capra, Nicola Lovecchio**  
Imparare giocando / *Learn by playing*

#### SOSTENIBILITÀ E TRASCENDENTALITÀ / SUSTAINABILITY AND TRANSCENDENTALITY

- 316 **Vincenzo Salerno**  
Cambiare paradigma, cambiare l'educazione. Le sfide post-Corona e la centralità del nesso identità individuale - comunità alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor / *Changing paradigms, changing education. Post-Corona challenges and the centrality of the link between personal and collective identities, based on E. Morin and Ch. Taylor theories*
- 329 **Vincenzo Salerno**  
Riformare il pensiero, insegnare a vivere. Il post-Corona: formare alle competenze dell'agire, dell'articolare e del valutare alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor / *Reshaping the way of thinking, teaching how to live. Post-Corona: forming behavioural, articulating and evaluation skills, based on E. Morin and Ch. Taylor theories*
- 343 **Stefano Scarpa**  
La trascendentalità dell'essere-con nella didattica delle scienze motorie / *The transcendentality of being-with in the didactics of sports sciences*
- 364 **Valerio Ciarocchi**  
La mediazione del linguaggio musicale per una rinnovata integrazione didattica / *The mediation of musical language for a renewed didactic integration*

#### SOSTENIBILITÀ E CORPOREITÀ / SUSTAINABILITY AND BODY

- 378 **Dario Colella, Pierluigi Invernizzi, Andrea Ceciliani**  
Il Syllabus nelle discipline motorie e sportive. Obiettivi formativi e risultati di apprendimento. Problemi e prospettive / *The Syllabus in motor and sports disciplines. Educational objectives and learning outcomes. Problems and perspectives*
- 394 **Nicoletta Ferri**  
Corpo, rito e Com-munus: per una formazione più sostenibile / *Body, Ritual and Com-munus: towards a more sustainable education*
- 403 **Davide Di Palma**  
Stimolare la formazione educativa nella scuola attraverso lo sport: un progetto didattico sperimentale / *Stimulating educational training in the school through sport: an experimental didactic project*

- 419 **Manuela Valentini, Maria Elena Mattei Gentili**  
Movimento ed emozioni: dalla letteratura all'analisi critica di alcuni studi. Revisione sistematica / *Movement and emotions: from literature to a critical studies analysis. Systematic review*
- 431 **Ario Federici, Luca Federici**  
Motor and environmental education: legislation and developments in the School / *Educazione motoria e ambientale: legislazione e sviluppi nella Scuola*
- 442 **Matteo Giuriato, Noemi Regonesi, Nicola Lovecchio, Roberto Codella**  
Deficit di attenzione ed iperattività: analisi e definizione di un programma motorio / *Attention deficit hyperactivity disorder: analysis, and definition of a motor program*
- 452 **Manuela Valentini, Letizia Venturi**  
Il momento ricreativo-motorio nella Scuola dell'Infanzia / *The recreational-motor moment in the Kindergarten*

#### RECENSIONI / **BOOK REVIEWS**

- 467 **Gabriella Aleandri**  
Luca Refrigeri, *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo*



Corpo, rito e Com-munus:  
per una formazione più sostenibile  
Body, Ritual and Com-munus:  
towards a more sustainable education

Nicoletta Ferri

Università degli Studi di Milano-Bicocca - nicoletta.ferri@unimib.it

**ABSTRACT**

During these months of Covid-19 the Pandemic Emergence has forced a step change in many educational, cultural and social field of life. Collective as well as individual daily habits changed their rhythm and educational settings turned into virtual devices, becoming a challenge for the constitutional structure of educational contexts.

In on-line education the theoretical frame of Embodied Pedagogy (Gamelli 2011; Gamelli, Ferri, Corbella 2020) invite to focus on peculiar embodied and relational elements that are able to uncover critical issues but also to enhance educative and pedagogical awareness.

More specifically the contribute arguments the function and the importance that the gift and rituals may have in rethinking a more sustainable education.

I mesi legati alla pandemia da Covid-19 rappresentano per l'educazione e non solo, per molti ambiti di vita culturale e sociale, un forzato momento di cambio di passo. Quest'alterazione di ritmo delle azioni quotidiane, collettive e individuali e la riorganizzazione delle relazioni formative nel virtuale hanno messo in discussione e sfidato alcuni elementi costitutivi fondamentali dei dispositivi di educazione e insegnamento.

La prospettiva della Pedagogia del corpo (Gamelli 2011; Gamelli, Ferri, Corbella 2020) permette di focalizzare lo sguardo su alcuni aspetti corporeo-relazionali coinvolti nella formazione da remoto e che invitano a guardare alla materialità di quanto accaduto con una prospettiva critico-riflessiva, per trarre ulteriori consapevolezze educative e pedagogiche.

In particolare, il contributo si sofferma sulla centralità che la funzione antropologica del dono e del rito possono avere per il ripensamento di una formazione più sostenibile.

**KEYWORDS**

Body, Education, Ritual, Community, Sustainability.  
Corporeità, Formazione, Ritualità, Comunità, Sostenibilità.

## 1. Oltre i limiti del virtuale: alla ricerca del corpo

La dimensione del corpo in educazione e formazione, durante i mesi della pandemia da Covid-19, ha rivelato/riaffermato una nuova centralità proprio alla luce della sua negazione tanto nel tessuto relazionale interpersonale quanto nelle prassi didattiche da remoto (Gamelli, Ferri, Corbella 2020). La mancanza di quel sottile sentire che si costruisce attraverso la presenza incarnata, l'incontro, la vicinanza, l'osservazione e il dialogo in situazione, è stato infatti il grande assente della didattica e della formazione a distanza. Un'assenza che, nell'ottica della valorizzazione di nuovi paradigmi per una formazione più sostenibile, invita a ripensare con più cura e attenzione la centralità del corpo in educazione e nella didattica in presenza.

Il presente contributo prende le mosse dall'esperienza di conduzione da remoto di Laboratori didattici a matrice corporea durante il periodo di Lock-down della primavera 2020 e 2021. I laboratori, afferenti all'insegnamento di Pedagogia del corpo nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Milano-Bicocca, hanno coinvolto circa 180 studenti e hanno offerto un'occasione per chi scrive di adottare un'ottica di ricerca rispetto alla dimensione corporea in formazione in un dispositivo educativo completamente rivoluzionato dagli eventi pandemici. Lo spazio formativo dei laboratori è strutturato per offrire la possibilità alle studentesse e agli studenti di mettersi in gioco in prima persona sperimentando i principi di questa specifica prospettiva pedagogica attraverso proposte pratiche a mediazione corporea. In tal modo si invitano i partecipanti ad osservare il proprio "posizionamento educativo" rispetto ai temi della presenza, dell'ascolto di sé e dell'altro attraverso l'uso dei sensi, del rispecchiamento e della sintonizzazione. Specifiche pratiche e tecniche corporee – nel mio caso legate alla danza educativa e di comunità e alla danza contemporanea – consentono di entrare in proposte corporee che diventano occasione per trasferire contenuti di sé da un canale percettivo all'altro (Formenti, Gamelli 1998) e per ripensare, attraverso momenti di pensiero co-costruito, la propria professione di insegnante, futura o presente, il ruolo della dimensione corporea nei processi di apprendimento e di insegnamento oltre che nella relazione educativa e nei setting scolastici in genere.

L'interrogativo su come riuscire a coltivare la dimensione relazionale a distanza, su come attivare e sostenere processi di sintonizzazione e rispecchiamento attraverso proposte corporee in digitale è stato il focus che ha guidato la ricerca di soluzioni didattiche che riuscissero a mantenere viva la circolarità della relazione e della comunicazione da remoto. Il paradigma dell'Embodiment, declinato in chiave educativa (Gamelli 2011a, Bresler 2004, Tarozzi & Francesconi 2013, Gomez Paloma & Damiani 2015) e in particolare arricchito da recenti consapevolezze delle neuroscienze ha rappresentato la cornice teorica delle scelte formative operate in sede laboratoriale nonché del presente lavoro. La domanda su come ricreare attraverso il virtuale un contesto di reale e fecondo scambio tra i partecipanti è nata infatti dalla consapevolezza, acquisita attraverso studi neuroscientifici, dei limiti che le piattaforme digitali avrebbero in termini di "luoghi di apprendimento". Recentemente alcune ricerche scientifiche che si sono concentrate sui neuroni "luogo", i neuroni "GPS" (Moser et al. 2015), hanno evidenziato come essi non si occupino soltanto dell'orientamento spaziale ma siano coinvolti anche nella costruzione della mappa autobiografica. Questi neuroni, infatti, organizzerebbero la dimensione emotiva dei nostri ricordi sulla percezione fisica dei luoghi, costruendo quel senso di appartenenza a specifici contesti concreti

che tesse la nostra storia. È stato recentemente studiato come nelle più diffuse esperienze in digitale legate alla videocomunicazione essi non si attivino (Riva 2020) e dunque le piattaforme comunemente usate per la video comunicazione – a differenza delle esperienze tramite realtà virtuale aumentata – sarebbero scarsamente riconosciute dal nostro cervello come “luoghi” digitali.

Questo dato mi ha dunque interrogato su come poter rendere l’esperienza formativa in digitale radicata, ancorata in un “qui e ora”. La conoscenza non è tale se i suoi processi non vengono incorporati dai soggetti e soprattutto se l’esperienza non viene integrata, andando a stratificarsi e a costruire il senso per chi apprende: non esiste apprendimento se esso non viene incorporato, diventando così parte della nostra storia.

In questa prospettiva il trovarmi nella condizione di lavorare da remoto a partire dalla dimensione corporea mi è paradossalmente apparsa come una sfida didattica (Gamelli et al. 2020) con un grande potenziale educativo perchè attraverso la sensorialità e il movimento si sarebbe potuto lavorare direttamente sulla presenza incarnata nel qui e ora, gettando una luce per vivere con più pienezza e senso il trascorso delle lezioni da remoto.

Un altro dato ha direzionato il mio sguardo formativo e di ricerca durante la conduzione dei laboratori: alcune recenti ricerche neuroscientifiche (Dikker, Wan et al. 2017) hanno cercato di evidenziare l’esistenza di un marker biologico relativo ai processi di sintonizzazione in classe (Riva 2020). Attraverso la tecnica dell’*hyperscanning* sono state misurate le onde cerebrali all’interno di una classe dove si stava svolgendo un’attività condivisa ed è stato registrato l’emergere di un effetto fisico specifico: un effetto di sincronizzazione delle onde cerebrali in modo direttamente proporzionale alle dinamiche sociali e al coinvolgimento durante le lezioni. Si tratta dell’evidenza di un marker biologico rispetto alla capacità del gruppo di lavorare armoniosamente insieme e co-evolvere e nello studio si specifica anche come siano gli aspetti corporei della tessitura relazionale che riescono a creare un’attenzione condivisa: una riprova biologica e neuroscientifica di una verità che ogni insegnante sa bene, mentre insegna. Cioè la consapevolezza che è la presenza corporea e fisica innanzitutto, di alunni e insegnanti, che costituisce il gruppo-classe come un organismo unico che cresce, apprende, si trasforma, co-evolve. Interrogarsi su come lavorare verso questa “circularità” nel gruppo da remoto come in presenza solleva una riflessione sul tema della partecipazione e il senso di comunità che può essere coltivato attraverso un’attenzione speciale alla ritualità dell’educare. I due principi che mi hanno guidata nella strutturazione dei setting laboratoriali digitali a mediazione corporea sono stati, come svilupperò tra poco, il lavorare intenzionalmente sul senso di comunità, attraverso la dimensione del dono, e l’accento posto sulla ritualità dell’accadere educativo.

Le soluzioni trovate rappresentano, come cercherò di argomentare nel corso del contributo, possibili rilanci nell’ottica di un’educazione più sostenibile.

## 2. Sulla circolarità del dono

*«Immergetevi in un’esplorazione del vostro ambiente domestico nel quale vi trovate: fate catturare la vostra attenzione da un oggetto che parli di voi in questo momento. Un oggetto che desiderate donare al gruppo e che esprima il senso di cura per il vostro corpo in questo periodo pandemico».*

(Dagli appunti di conduzione del laboratorio dell’autrice)

La dimensione dell'offerta, del dono, ha rappresentato un elemento significativo nei laboratori da me condotti: sia attraverso oggetti che vengono investiti di significato e valore personali, sia in termini di gesti e movimenti danzati, esiti coreografici provvisori di diverse attività formative proposte. Chiedere ai partecipanti di immergersi nel proprio spazio domestico e di individuare un oggetto da "offrire" simbolicamente per sostenere il nascente lavoro della lezione, donando qualcosa di sé, è una richiesta semplice ma che ha permesso di dischiudere un notevole potenziale educativo. Perché ha subito innescato un movimento circolare in sé generatore di senso di comunità, come evidenziano alcune teorie antropologiche sul dono di cui proverò ora a ricontestualizzare alcuni aspetti nell'ambito della formazione e in particolare nell'ambito della formazione insegnanti.

Nel noto "Saggio sul dono", Marcel Mauss muove la sua dettagliata trattazione a partire da semplici domande che, come sottolinea l'antropologo Marco Aime, "nascondono una forza incredibile" (Aime 2013). Perché il donare innesca un movimento relazionale? Qual è il motore del contro dono? Una delle risposte che l'antropologo francese fornisce, analizzando comportamenti e abitudini in alcune popolazioni Maori, è che negli oggetti donati esista "un'anima" che li lega a colui che li dona. Tale forza fa sì che un elemento donato prima o poi tenda a ritornare al suo proprietario nella forma originaria o in forma di altri doni equivalenti. Mauss deriva questa visione dal concetto maori di *hau*, una forza vitale insita negli esseri umani, presente nella terra e nelle cose.

«Nel diritto maori, il vincolo giuridico, vincolo attraverso le cose, è un legame di anime, perché la cosa stessa ha un'anima. [...] La cosa donata non è inerte. Animata, individualizzata, essa tende a rientrare [...] al suo "focolaio d'origine" o a produrre, per il suolo da cui è uscita, un equivalente che la sostituisca» (Mauss pp. 16-17).

I doni possederebbero, pertanto, una forza propria, in relazione alla persona da cui provengono. "Questo perché sono una sorta di prolungamento degli individui e questi si identificano nelle cose che possiedono e che scambiano" (Aime 2002, p. XIV), precisa l'antropologo Marco Aime nell'introduzione all'opera di Mauss. Anche se questa interpretazione ha esposto Mauss a critiche di animismo, ad esempio da parte di Lévi-Strauss che invece sostiene il primato del simbolo nello scambio e nella dimensione del dono - un simbolo il cui "significato fluttuante" (Lévi-Strauss 1969) acquista valore per gli uomini che lo condividono - è possibile cercare di "spogliare il dono dei suoi abiti esotici e primitivi" (Aime 2013, p. 20) individuando dei temi di riflessioni che possano essere ricontestualizzati in un'ottica più contemporanea, anche in contesti formativi. Caillé, rileggendo in chiave moderna la teoria di Mauss e cercando di riattualizzare il concetto di dono, propone l'idea di un *terzo paradigma*: un terzo modo di leggere la funzione sociale del dono. Esso si discosta da una parte dall'icona del dono come motore di società solidali - relegato però in un dominio di studi etnografici di ambiti esotici e lontani - e dall'altro prende le distanze da un'ottica individualista e utilitarista che connota l'occidentale e liberista società dell'uso e del consumo. E se fosse proprio il dono l'elemento attraverso il quale gli uomini *creano* la loro società? Il dono diventa in questo caso promotore di relazioni (Caillé 1998). È un paradigma che svincola i doni dall'equivalenza del valore come soddisfazione di bisogni o di merce di scambio: esso pone l'attenzione su un terzo tipo di valore che potrebbe essere chiamato *valore di legame* in quanto in tale approccio il legame diventa più importante del bene stesso (Godbout 1993). E proprio questa accezione

del dono in un'ottica di ricontestualizzazione contemporanea degli spunti mausiani che ci permette di guardare al mondo della formazione oggi (Zanon, Zoletto 2018), individuando in esso un potente elemento costitutivo dei dispositivi pedagogici anche alla luce delle nuove consapevolezze che questa *impasse* creata dagli eventi pandemici determina sulla sostenibilità della formazione. Il valore di legame e l'*anima* dell'oggetto in contesti educativi starebbe allora nel far irrompere nei laboratori un collegamento con la propria storia, un elemento autobiografico che diventa un piccolo mattone di scambio per incontrare l'altro. Nel suo andare a tessere circolarità nella relazione, come mette in evidenza Marcel Mauss, il dono non è un atto puramente gratuito, né una prestazione o uno scambio a fine di lucro, ma una specie di ibrido (Aime 2002, p. XI). Il dono, come ad esempio viene spiegato da Mauss per la cultura maori sopra citata, crea movimento relazionale perché chiama al contro-dono: è la bidirezionalità del movimento del dono. È infatti interessante notare come nelle lingue indoeuropee "dare" e "donare" si formino su una stessa radice - *do* - che nell'antico ittita indicava solo l'atto di afferrare: è la sintassi dell'enunciato a determinare se è afferrare per tenere o afferrare per offrire (Benveniste 2001). Dare e prendere sono dunque nozioni organicamente legate dalla loro polarità.

Per tornare ai laboratori, questa bidimensionalità del movimento del dono, sotto forma di oggetti o danze, ha potentemente attivato una ricerca di relazione nei partecipanti, una circolarità di scambio che ha contribuito, nonostante la virtualità, a costruire quel "cerchio caldo" (Bauman 2001) che è all'origine del senso di comunità. Ecco dunque che il concetto di dono richiama, porta in sé, quello di comunità: *com-munus*.

### 3. *Cum-munus*

«È attraverso la partecipazione alle vite degli altri, attraverso gli sforzi continui e ostinati di giovani e vecchi, immaturi e maturi, per raggiungere una certa armonia, che l'educazione agisce e i saperi, i valori, le credenze e le pratiche vengono perpetuate» (Dewey 2004, p. 14).

Questo tema della circolarità nella costituzione delle relazioni sociali ha un nesso profondo con il mondo dell'educazione, come cercherò di argomentare ora riportando alcune riflessioni che John Dewey fa in apertura del suo "Democrazia e educazione". Egli afferma che "la società continua a esistere non solo *per mezzo* della comunicazione, ma si può dire giustamente che esiste *nella* trasmissione e *nella* comunicazione" (Dewey 2004, p.4) dove questi due termini, comunicazione e trasmissione, hanno nel pensiero del filosofo americano un'accezione specifica. Dewey, infatti, evidenzia l'appartenenza ad una stessa matrice etimologica dei termini "comunicazione" (*communication*) "comunità" (*community*) e "comune" (*common*): il suo interesse è osservare come persone provenienti da esperienze di vita differenti riescano a condividerle, mirino ad un comune modo di intenderle. Questo movimento non sarebbe la condizione per la partecipazione, quanto piuttosto il contrario, cioè il risultato di un'efficace cooperazione nell'azione (Biesta 2013). Condividere le esperienze permette in qualche modo di percorrere la stessa strada e così facendo produrre insieme significato. La comunità educativa è tenuta insieme attraverso la "variazione", dice il filosofo americano, non attraverso la "somiglianza": cioè attraverso lo sforzo di sintonizzare, armonizzare, qualcosa che nasce nella diversità e si fa simile. In questo senso la

comunità non è solo un “vivere insieme” ma letteralmente un *donare* insieme, seguendo l’etimologia del termine, *cum* (insieme) e *munus* (dono), in cui qualcuno ha qualcosa da dare. Perché avere qualcosa in comune, per Dewey, non è una base di partenza, ma “un compito che esige uno sforzo comune”. Questo sforzo chiede a ognuno, giovane o adulto, di aprirsi agli altri, di contribuire con le proprie azioni alle condizioni di vita comune da cui avranno origine nuove variazioni. Si tratta della ricerca di una nuova armonia che riguarda tutti i soggetti coinvolti ed è proprio questo “movimento verso l’altro” che rende l’educazione trasformativa. E questo richiede uno sforzo immaginativo: “Si deve, con l’immaginazione, assimilare qualcosa dell’esperienza di un altro per poterli parlare intellegibilmente della propria esperienza. Ogni comunicazione è come l’arte” (Dewey 2004, p. 6). A partire da queste considerazioni Dewey argomenta che l’educazione non si dà nella “comunicazione diretta” ma solo indirettamente “tramite l’ambiente” (Dewey 2004, p. 24). All’interno di dispositivi virtuali, tuttavia, è alla comunicazione diretta e non alla “sperimentazione della continuità della vita in un ambiente” che il concetto di trasmissione ha finito per riferirsi. Pertanto, per ritornare alla citazione delle ricerche neuroscientifiche del primo paragrafo, la sfida educativa è rendere reali i luoghi di apprendimento virtuali, allentando, su suggerimento dei ragionamenti di Dewey, il piano della comunicazione diretta e incrementando invece quello dell’educare in situazione. Ma come?

#### 4. Ritualità che sostengono

In questo i rituali, specialmente se coinvolgono la corporeità di chi li attraversa, possono avere una funzione fondamentale nella didattica da remoto come in presenza perché risignificano i contesti creando partecipazione e senso di appartenenza. Essi operano sul senso di sintonizzazione, che è un elemento fondamentale per un apprendimento/insegnamento condiviso e che nella formazione da remoto risulta fortemente limitato. Inoltre contribuiscono alla costituzione di quello spazio intenzionalmente finzionale che caratterizza ogni accadere educativo, anche e nonostante il mezzo virtuale.

Nei laboratori di Pedagogia del corpo da cui ha preso le mosse la trattazione di questo saggio, l’elemento rituale ha avuto un ruolo centrale. In essi è stato fatto largo uso di metodologie di formazione mutate dall’ambito della danza di comunità, approccio alla danza nato negli anni ‘70 in contesto anglosassone e che può essere riassunto come una grande varietà di esperienze e progetti finalizzati alla diffusione delle pratiche di danza nei contesti sociali ed educativi (Pontremoli 2018).

Durante l’emergenza pandemica, nonostante gli ambiti performativi e artistici siano stati fortemente penalizzati, i linguaggi artistici hanno contaminato diversi ambiti contribuendo a creare forme di partecipazione virtuali inedite e impensabili in contesto pre-pandemico. Questo sviluppo delle arti performative in direzione partecipativa segue un fenomeno ampiamente presente nel contesto contemporaneo, che risponde a un’esigenza profonda della società: un numero costantemente in crescita di persone nel mondo desidera sperimentare in prima persona i linguaggi performativi del teatro e della danza diventando fruitori e attori di esperienze, più che di pubblico osservatore (Pontremoli 2018). Anche nella forma di una partecipazione a riti collettivi, legati a un’estetica relazionale, dove l’intersoggettività è filigrana comune.

L'arte relazionale ha come orizzonte teorico le relazioni umane e il contesto sociale e l'opera contemporanea è divenuta "una durata da sperimentare" (Pontremoli 2018, p. 138).

L'azione performativa non si dispiega nell'incontro con l'altro e viene a coincidere progressivamente con l'azione rituale.

Alla luce di questa consapevolezza artistica, dunque, si è cercato nei laboratori di proporre alcune pratiche provenienti da metodologie di danza contemporanea partecipata e da danza di comunità per lavorare proprio al senso di profonda partecipazione nel gruppo degli studenti e delle studentesse coinvolte. Si è cercato di porre particolare attenzione alla dimensione rituale, anche da digitale: scandire gli incontri attraverso piccole pratiche condivise, come una danza popolare in cerchio o un gesto collettivo concordato e co-costruito dal gruppo, o nell'ascolto del respiro di ognuno, immaginando di far parte di una grande cerchio in cui l'onda del respiro "passi" da un partecipante all'altro, "hanno fortemente contribuito a creare quel calore di gruppo, quel senso di sincero interesse per l'altro che per un conduttore è spesso un importante indicatore di come, il processo si è messo in atto e dunque qualcosa di significativo sta accadendo in termini di educazione e di apprendimento" (Gamelli et al. 2020, p. 89).

## 5. Il dono verso una formazione più sensibile e sostenibile

Proprio queste riflessioni sulla funzione del dono da una prospettiva antropologica, educativa e anche performativa ci permettono ora in conclusione di evidenziare la sua funzione anche in formazione, ritornando ancora una volta all'ambito laboratoriale da cui sono partita in questa trattazione. È in questa prospettiva che proviamo a ricontestualizzare in chiave contemporanea il dono, guardando ad una formazione più sostenibile.

Mi riferisco alla visione della scuola come "laboratorio sociale" che guarda non solo agli allievi ma anche agli insegnanti come primi protagonisti di una tensione ad accompagnare l'emergere di forme inedite e aperte di comunità.

Spunti come questi sembrano suggerire che, in contesti scolastici nei quali la possibilità di poter contare su momenti e modi di condivisione fra colleghi sembra dunque assumere una grande centralità, alcune modalità di formazione e autoformazione degli insegnanti possano forse costituire proprio una delle possibili forme di ricontestualizzazione odierna del dono come promotore di relazioni (Zanon, Zoletto 2018, p. 72).

A questo collego dunque il tema delle comunità di pratica. Gruppo di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problematiche relative all'esercizio del proprio lavoro o che condividono la passione per qualcosa che fanno, e che imparano a farlo meglio mano a mano che interagiscono con regolarità (Wenger 1999), una comunità di pratica e dunque strutturata sull'interazione. La ricerca del miglioramento e la possibilità di condividere tale miglioramento sono il motore che spinge all'interazione. Nella definizione di comunità di pratica è dunque subito evidente la dimensione dello scambio (e dunque del dono), quel "cummunus", diremmo, riprendendo la trattazione di Ingold, sotto il quale si aggregano le persone che fanno parte di una comunità di pratica. Ed è importante educare a questo sguardo a partire dalla formazione universitaria. Riflettere sulla dimensione corporea del lavoro d'insegnamento (Ferri 2021) significa anche infatti guar-

dare alle comunità di pratiche nella formazione degli insegnanti come importante ambito in cui poter affinare i propri strumenti di “educatore sensibile” (Gamelli 2011b), per entrare in relazione empatica e diretta con gli alunni. L’esperienza pandemica, nella declinazione della didattica e della formazione a distanza, negando la dimensione corporea nei processi di apprendimento e insegnamento, ne ha fatto emergere, come si diceva in apertura, anche la mancanza e dunque ci invita a riprendere in mano gli aspetti sensibili della formazione, legandoli ad un fare partecipato in cui ognuno è chiamato a dare, a contribuire con un suo dono – in termini di riflessioni, di pratica sensibile, di danze condivise – alla costituzione di comunità sensibili di pratiche. Per creare, anche nei contesti formativi, quei “cerchi caldi” di cui parla Bauman (Bauman 2001) che ci fanno guardare ad una formazione più sensibile e dunque più sostenibile perché innanzitutto orientata al benessere di chi, insegnanti in primis e alunni, la comunità la costruiscono in un meticoloso dare e ricevere, giorno dopo giorno. Per una formazione e una scuola più sostenibili, forse, quindi, si potrebbe ripartire da qui: rito, corpo e dono.

### Riferimenti bibliografici

- Aime M. et al. (2013). *Dono, dunque siamo. Otto ragioni per credere in una società più solidale*, Novara: Utet.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*, Bari: Editori Laterza.
- Benveniste, E. (2001). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Torino: Einaudi.
- Biesta G.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Bresler L. (Eds) (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Dordrecht/Boston/London: Springer.
- Caillé A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Dewey J. (2014/1938). *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2004/1916). *Democrazia e educazione*, Milano: Sansoni.
- Dikker S., Wan L., et al. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current biology*, 27(9), 1375–1380.
- Ferri N. (2021, in stampa). *Embodied Research. Ricercare con e sul corpo a scuola*, Roma: Armando Editore.
- Formenti L., Gamelli I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell’educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2011a). *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2011b). *Sensibili al corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I, Ferri N., Corbella L. (2020). Corpi remoti eppure presenti. La sfida dei laboratori virtuali universitari di Pedagogia del corpo, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2/2020.
- Godbout J. T. (1993). *Lo spirito del dono*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Gomez Paloma & Damiani (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti: i tre volti per una Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento: Centro Studi Erickson.
- Ingold T. (2019). *Antropologia come educazione*, Bologna: La Linea.
- Lévi-Strauss C. (1969). *Le strutture elementari della parentela*, Milan: Feltrinelli.
- Mauss M. (2002/1925). *Saggio sul dono. Forme e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino: Einaudi.
- Moser M.B., Rowland D.C., Moser E.I. (2015). Place cells, grid cells, and memory. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(2).
- Pontremoli A. (2018). *La danza 2.0. Paesaggi coreografici del nuovo millennio*, Bari: Editori Laterza.

- Riva G. (2020). Relazioni Didattiche a Distanza e in Presenza. Che cosa cambia? La risposta delle Neuroscienze <https://youtu.be/wplGf8MoHNI> (ultima consultazione: 5/12/2020).
- Tarozzi M. & Francesconi D. (a cura di) (2013). Embodiment e pedagogia – Special Issue, *Encyclopaideia*, 37, (XVII).
- Zanon F., Zoletto D. (2018). Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching, *Metis*, 8 (1), pp.68-78.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.