

# Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità

## School and society: building an educating community in formal contexts starting from the body/corporeity

Cristiana Simonetti

Università degli Studi di Foggia | cristiana.simonetti@unifg.it

### ABSTRACT

The pedagogical and educational debate today focuses on the theme of the school and on the formal dynamics of the school institution in a plurality of levels from theoretical to technical-practical, to movement, to the recognition of the body/corporeality in every educational context. The search for the body as a lived body, in relation to the world and to the educating community, leads us to question the new potentialities and “capabilities” required in today’s school, as the care of our own body, of a body that we not only have, but that we are as a living body, in relationship and harmony with society, with others, with the territory, with a community as a “munus” understood as a gift to others: deprivation of the private that is expressed in the richness of the community gift towards otherness in formal school contexts. It is an educational challenge, therefore, to build educating communities and life projects starting from school and from the pedagogy of the body and corporeality, in a process of *lifelong education* and *life wide learning*.

Il dibattito pedagogico e educativo si incentra oggi sul tema della scuola e sulle dinamiche formali dell’istituzione scuola in una pluralità di livelli da teorici a tecnico-pratici, al movimento, al riconoscimento del corpo/corporeità in ogni contesto educativo. La ricerca del corpo come corpo “vissuto”, in relazione con il mondo e con la comunità educante, porta a interrogarsi sulle nuove potenzialità e “capabilities” richieste nella scuola di oggi, come cura di un corpo proprio, di un corpo che non solo abbiamo, ma che “siamo” come corpo vivente, in relazione e sintonia con la società, con gli altri, con il territorio, con una comunità come “munus” inteso come dono verso gli altri: privazione del privato che si esprime nella ricchezza della donazione comunitaria verso l’alterità nei contesti formali scolastici. Sfida educativa, dunque, costruire comunità educanti e progetti di vita a partire dalla scuola e dalla pedagogia del corpo e della corporeità, in un processo di *lifelong education* e *life wide learning*.

### KEYWORDS

Educating community | School-territory relationship | Process of building life projects |  
Body/Corporeality | Lived body and community gift  
Comunità educante | Relazione scuola-territorio | Costruzione di progetti di vita |  
Corpo/Corporeità | Corpo vissuto e donazione comunitaria

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Simonetti, C. (2024). Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 30-36. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-05>.

**Corresponding Author:** Cristiana Simonetti | [cristiana.simonetti@unifg.it](mailto:cristiana.simonetti@unifg.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-05

**Received:** 13/4/2024 | **Accepted:** 23/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

## 1. Costruire una comunità educante in contesti formali

La comunità educante nei vari ambiti, sistemi e contesti, risulta essere sempre al centro del dibattito pedagogico per assicurare l'adattamento e l'adattabilità delle prassi educative alle trasformazioni sociali e comunitarie e per permettere uno sviluppo autenticamente "umano", un approccio mediante "capacitazioni" e abilità.

Il termine "comunità", nella sua derivazione etimologica, proviene dalla parola di origine latina '*communitas*': *cum* (insieme con altri, insieme ad altri) e *munus* (dovere, debito, dono da dare ad altri), che rimanda a una "comunanza" e a una condizione comune. La "*communitas*" si esprime e prende avvio "là dove il proprio finisce", dove il "*munus*", inteso come dono comporta la necessità nella comunità di sdebitarsi, una "privazione che abita lo stare insieme", una mancanza e un vuoto del sé e del proprio privato che si esprimono invece nella ricchezza della donazione: il "*munus*" comune, la relazione con l'altro e con l'alterità (Esposito, 2006). La comunità, pertanto, si caratterizza come un "cadere" come singolo, una "desoggettivizzazione del dono originario, un vuoto insanabile ed incolmabile finché non lo si condivide, in un'ottica di trasformazione educativa e sociale" (Ivi, p. X). I soggetti "comunitari" sono tenuti insieme da tale onere e dovere, visto però come dono e come vuoto che si esprime verso l'alterità come ricchezza di diversità e di potenzialità, di abilità di vita (*life skills*) e di "*capabilities*".

La comunità educante segue, pertanto, il modello del *capability approach*, inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative, sia come fondamento della ricerca pedagogica per interpretare i processi educativi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei contesti di vita formali, non formali e informali. (Alessandrini, 2019). La comunità educante fa riferimento a una pluralità di azioni finalizzate alla costruzione di un ecosistema formativo, un ecosistema per l'innovazione e la formazione: il *capability ecosystem*, come vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per rafforzare l'offerta educativa e formativa e per arricchire il curriculum scolastico con nuove proposte di apprendimento non formale e informale e per lo sviluppo di competenze trasversali (Ellerani, 2021). *Capability approach* e *capability ecosystem*, per valorizzare nella comunità e nelle reti di appartenenza la Persona, il suo "capitale umano", i suoi valori, oltre il PIL, non per mero profitto, ma perché le comunità necessitano di una cultura umanistica e di una "umanizzazione" della Persona (Nussbaum, 2014). La comunità educante diviene il contesto dei processi di cambiamento e di trasformazione, in base ai bisogni dei soggetti, membri della comunità, delle loro abilità e dell'ambiente di appartenenza. Le comunità educative giocano un ruolo fondamentale guidando processi di trasformazione per lo sviluppo sostenibile e per un sistema formativo integrato: la società educante crea una comunità e una rete coinvolgente, condivisibile e partecipante, in cui gli attori sociali (genitori, insegnanti, professionisti dell'educazione in genere), costituiscono la parte attiva e responsabile dello sviluppo e delle trasformazioni della società stessa, soprattutto nei contesti scolastici formali. La comunità educante finalizza i propri intenti alla costruzione di un sistema di reti e di relazioni che permettano ai soggetti di interrogarsi sul senso e sul valore della formazione per lo sviluppo umano, all'interno dei molteplici luoghi di vita e dei vari contesti, per rapportarsi alla realtà, per costruire la propria identità e per accettare e modificare la realtà stessa: transizione ecologica (Margiotta, 2015). La comunità educativa crea un patto di "corresponsabilità educativa" con il mondo, dove le reti educative e il lavoro in rete si unificano con il territorio, nel rapporto educativo e sociale di reciprocità e corresponsabilità (Amadini, Ferrari & Polenghi, 2019). Una comunità educante, pertanto, che pensa, agisce, interviene e modifica, per riconoscere, interpretare, gestire il cambiamento e ritrovare in esso condizioni, possibilità, aperture per un incremento e un miglioramento della qualità della vita della persona, per la centralità della Persona, attraverso una progettazione integrata, unitaria e un lavoro di rete, assicurando una adeguata copertura territoriale e sviluppando linguaggi comuni, per una pedagogia della persona che si apre alla cittadinanza sociale, a partire dai sistemi scolastici formali (Elia, 2016; Balzano, 2020).

Aprirsi in una dimensione comunitaria, come "*munus*", diviene una relazione che compie un doppio processo umanizzante: l'arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali, fisici e, al tempo stesso, l'arricchimento di sé mediante il confronto con ciò che è



esterno al sé. Diviene una prassi di comunicazione autentica, un'esperienza valoriale di senso e significato, "un senso nuovo della realtà e di sé nella realtà" per imparare ad abitare il mondo (Bellingreri, 2015). Solo una comunità fondata sulla dignità, sulla responsabilità, sull'autenticità della persona e sul "munus" come dono interpersonale verso l'alterità e la diversità tra corpi/corporeità, potrà essere considerata educante, con valori sociali ed etici, secondo intenti e intenzionalità educativa. La comunità educante formale della scuola, per esempio, pone le proprie fondamenta sulla relazione tra corpi: il corpo realizza un processo di umanizzazione dell'uomo, in quanto permette di comunicare con gli altri e di interagire con l'ambiente circostante e con gli altri corpi. L'educazione avviene per mezzo del corpo e ha come finalità la cura di altri corpi (Isidori, 2002). Costruire comunità di intenti e di intenzionalità, sostenibili, ecologiche, economiche, sociali, politiche e educative, partendo dal corpo/corporeità, porta alla capacità di considerare l'educazione come unica ricchezza a cui tendere, in un processo di *lifelong education*, nei contesti di *lifewide learning and education* formali, non formali e informali. La comunità educante nei contesti formali scolastici riguarda e pone attenzione alla responsabilità dell'io nell'altro, come compartecipe dello stesso progetto formativo e finalità educativa, per "custodire" l'alterità in un rinnovato ideale di comunità scolastica tra regole sociali e libertà/responsabilità/coscientizzazione individuale e sociale. La "Communitas", come modello personologico, improntato sulla persona in relazione all'alterità, riporta a una organizzazione statale di Scuola-Comunità verso la realizzazione della persona nella propria dignità e umanità tra formazione e realtà scolastica.

## 2. La pedagogia del corpo e della corporeità in contesti formali

Il rapporto e la relazione tra sport e scuola riporta il dibattito pedagogico all'educazione del corpo, del movimento e all'educazione al corpo e alla corporeità. Significa, pertanto, considerare nei contesti formali scolastici, non solo il corpo come sintesi e sviluppo di abilità e capacità motorie (capacità condizionali: forza, resistenza, velocità, flessibilità; coordinative: controllo, adattamento, equilibrio, orientamento, reazione, ritmo; psicomotorie: competenze cognitive, relazionali e posturali motorie), ma soprattutto la corporeità come identità della persona oltre il corpo, oltre il semplice movimento, indirizzata verso la responsabilità, il *motus*, la motivazione e l'empatia.

Si vuole, pertanto, riportare il corpo e la corporeità all'educazione fisica, all'educazione del corpo, a quel "corpo educato" che va oltre il corpo in sé come progetto educativo che sottragga il corpo e l'attività sportiva dal mero esercizio fisico, dalla logica della prestazione e dal rendimento, verso invece la corporeità e l'identità della persona.

Anche nella scuola, come contesto formale, il corpo/corporeità assume un "nodo di significati viventi", dove il corpo si inserisce in una storia vivente familiare e sociale di appartenenza, in una "trama di relazioni tra generi e generazioni" (Bellingreri, 2017, pp. 70-72). La rete di significati non identifica, pertanto, l'esistenza della persona con il corpo, soprattutto nei contesti formali, in quanto rende il corpo vivente, attivo, animato e storicamente presente nello spazio e nel tempo (Bellingreri, 2011). Nella scuola il soggetto fruitore del processo educativo e formativo personalizza la propria esistenza e il proprio percorso, sentendosi accolto all'interno di una storia personale, di una appartenenza a una "generatività comune ad altre differenti singolarità ed appartenenze, con le quali impara a confrontarsi e a conoscere" (Stoppa, 2017, pp. 33-34). Il corpo, il movimento e la corporeità costituiscono, nei contesti più specificatamente formali, percorsi educativi che utilizzano lo sport e l'attività motoria come mezzo per il benessere e per la salute intesa come equilibrio psico-fisico, sociale, culturale, geografico, affettivo ed emotivo che riporta al valore educativo dello sport (Farinelli, 2005; Isidori & Fraile, 2008). Tutto ciò incide nella formazione di una personalità in crescita, armonica ed equilibrata, attraverso una funzione "modellante, trasformativa, interattiva, comunicativa, piena di connessioni e interconnessioni con il mondo", che si espande oltre i tradizionali obiettivi formali e istituzionali (Sibilio, 2005, p. 21), che verte e si indirizza allo sviluppo umano e al ben-Essere della persona, nei contesti scolastici di un ambiente decondizionato e decondizionante, autonomo e re-



sponsabile, ma non libero, nel rispetto, quindi, di regole, ruoli e struttura. Il corpo/corporeità nella scuola acquisisce con lo sport valida rilevanza formativa, etica e educativa, divenendo disciplina e rispetto delle regole sociali e comunitarie (Farnè, 2008). L'attività motoria del corpo in movimento, come corpo vissuto e appartenenza a una comunità di persone nel contesto scolastico, educa a una serie di comportamenti, di stili di vita corretti, sani e attivi e, attraverso il corpo e la pratica sportiva, il soggetto educando sperimenta la percezione con il mondo e la padronanza/accettazione del proprio corpo, avendo la possibilità e l'opportunità di soddisfare in modo produttivo e propositivo i propri bisogni legati a esperienza, gioco e socializzazione, per abitare la corporeità tra teorie e buone prassi di educazione motoria (Iavarone, 2010).

Il corpo, quindi, mette in relazione il proprio sé, con gli altri, con il mondo, con la propria appartenenza e le proprie "agenzie educative" (famiglia e scuola) e, pertanto, risulta necessario che l'istituzione formale "scuola", focalizzi i propri interessi e interventi didattici, strumentali, pragmatici e sociali, verso l'intenzionalità pedagogica e formativa di valorizzazione della corporeità, come arricchimento e potenziamento delle abilità della persona, senza limitarle attraverso una didattica scolastica inibente, mortificante e non rispettosa della Persona in formazione (Collacchioni, 2016). Conoscere e apprendere, con e attraverso il corpo, finalizzando sforzi e intenzionalità educativa alla corporeità/identità, in una "scuola attiva", nella quale l'apprendimento dei saperi teorico-scientifici si affianca ad un apprendimento pratico-esperienziale, in cui il soggetto "vive il suo corpo ed impara ad essere il suo corpo" (Gamelli & Mirabelli, 2019, pp. 27-34).

L'esercizio fisico assume, pertanto, un ruolo fondamentale e di notevole efficacia nel mondo della scuola e può portare decisivi contributi formativi all'affermazione della dimensione corporea come "spazio privilegiato di espressione dell'identità di ciascun soggetto" (Cunti, 2015, p. 221).

Il corpo, in contesti scolastici, assume anche un ruolo importante come mezzo di comunicazione che permette di vivere in relazione e di inter-agire con il mondo circostante, attraverso i linguaggi corporei (non verbale e paraverbale), come una comunicazione relazionale e interpersonale. La socializzazione, infatti, costituisce un bisogno primario e secondario del soggetto: è considerato bisogno istintivo e irrefrenabile di ciascun individuo, ma è soprattutto un bisogno secondario, in quanto educabile, nel pieno rispetto di regole e considerazioni sociali di appartenenza civile ed etica (Bellingreri, 2022). La motricità, il corpo, il movimento e l'attività fisica nella scuola mettono "in movimento" processi di apprendimento, memoria, attenzione, motivazione, empatia, automatismi e creatività, didattica trasversale, fluidità dell'agire, auto-controllo, comunicazione e socializzazione. Il movimento è inteso, quindi, come un linguaggio, come un alfabeto teorico ed empirico insieme, integrato, al pari di altri linguaggi, nel processo di maturazione dell'autonomia personale in tutti gli aspetti: morfologico-funzionale, intellettuale-cognitivo, affettivo-emotivo, morale e sociale. Mette in atto "flussi cerebrali", tessuti neuromuscolari, gruppi articolari, sfera cinetica che coniugano movimento fisico e movimento cerebrale, oltre che postura, spazialità e temporalità. Attività fisica e corporeità a scuola assumono, pertanto, un ruolo fondamentale per i processi di apprendimento e di gradimento/motivazione scolastica, legati all'auto-efficacia individuale. Non a caso i bassi livelli di attività fisica sono associati a ridotte capacità cognitive, mnemoniche e di apprendimento, portando ad uno scarso rendimento scolastico e ad una ridotta socializzazione e comunicazione (Olivieri, 2016; D'Alessio & Minchillo, 2010; Chaddock et al., 2011).

Gli apprendimenti che si sviluppano e si attuano in contesti scolastici attivi, attraverso un corpo/corporeità che rispetti abilità e capacità motorie, *capabilities*, *life skills*, competenze sociali e relazionali, consente agli studenti di affrontare in maniera efficace ed empatica le problematiche scolastiche e quelle della vita quotidiana, di avere fiducia in sé stessi, di sapersi auto-valutare, di gestire gli insuccessi e di relazionarsi con gli altri in maniera empatica e propositiva.

Lo sport diviene, in una scuola attiva, rinnovata e all'avanguardia, mezzo e "dispositivo" di educazione corporea, strumento di educazione sociale, nella consapevolezza dell'"*embodiment*": "una mente che si incarna in un corpo vissuto", come personificazione e umanizzazione del corpo. Il modello dell'"*embodied cognition*" (costruito psico-pedagogico e sociale) considera la mente incarnata nell'umano reale e riporta il soggetto, nei contesti formali, a "essere nel mondo", a essere parte di esso e appartenervi in piena co-



scienza, responsabilità e consapevolezza mentale e corporea insieme (Palmiero & Borsellino, 2018; Fedeli, 2014).

La scuola è, pertanto, un luogo privilegiato di apprendimento motorio che utilizza il corpo che “si abita” come “corpo educato e educabile”, indirizzando intenti e intenzionalità educativa verso la corporeità, l’identità, la responsabilità e l’autonomia, in contesti formali di *lifelong education* e di apprendimenti sempre più ampi e innovativi, secondo una didattica multimediale, in ambiti educativi diversi: *life wide learning*.

### 3. Il gioco come prospettiva educativa e sfida pedagogica

Nella società contemporanea il gioco e l’attività ludica nei contesti formali scolastici vengono riconosciuti come fattori fondamentali e necessari per lo sviluppo integrale del soggetto, come componenti imprescindibili per la “valorizzazione dell’asse educativo” del bambino, del fanciullo, del preadolescente e adolescente, futuro cittadino del mondo (Casolo & Melica, 2005). Con il gioco, generato dall’attività motoria, risulta possibile agire sulle relazioni intra e interpersonali, riuscendo ad acquisire capacità di autocontrollo e di rispetto delle regole. Il gioco promuove il processo di formazione, di educazione dell’allievo a scuola in contesti formali, ponendo le basi per autoapprendimenti, socializzazione, autonomia, riconoscimento del sé corporeo, accettazione di sé e dell’alterità, che con la dimensione ludica si apre al mondo. Insegnare a giocare diviene lo sfondo ineludibile per offrire ai bambini e ai giovani, già nell’ambito scolastico, opportunità e occasioni di lettura e rilettura della realtà circostante, come previsione e predisposizione all’uomo del futuro, all’adulto di domani (Di Franco, 2018). Il gioco è attività ludica, di divertimento ed *enjoyment*, è piacevole, intenzionale, libero, spontaneo, stimola creatività e pensiero divergente, ma non può essere considerato come un “passatempo”, bensì come “riempimento” e attività essenziale, tra le principali, volontario, che apre spazi di autonomia e di azione (Ivi, p. 110).

Attraverso precisi stili di insegnamento nella scuola, che partono dal comando dell’insegnante negli stili di riproduzione, per arrivare alla scoperta guidata e all’autoapprendimento negli stili di produzione, è possibile promuovere l’acquisizione di condotte motorie, conoscenze e di atteggiamenti positivi e propositivi (Colella, 2016). Numerose e diverse proposte operative nei diversi contesti formativi, soprattutto formali, infatti, rinviano agli stili di insegnamento e il gioco rappresenta un punto di partenza e di arrivo nel processo educativo del bambino (*Ibidem*). Con il gioco, il bambino sviluppa le proprie capacità e attitudini, riuscendo a evolvere il proprio stato di individuo come “entità fisica”, verso quello di Persona consapevole, autonoma, responsabile delle proprie scelte, diventando protagonista dell’attività educativa: il gioco diventa un mezzo di apprendimento e di acquisizione di competenze affettive, relazionali e cognitive (Sgambelluri, 2015). Giova ricordare che il gioco, nelle sue varie modalità organizzative, contribuisce in modo determinante allo sviluppo di ciascuna e di tutte le *life skills* (OMS, 1994). Infatti, attraverso il gioco in contesti scolastici e formali, sono coinvolte le tre aree relative alle abilità per la vita distinte e raggruppate secondo: area cognitiva (*problem solving, decision making*, pensiero critico, pensiero creativo); area emotiva (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress); area relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci).

Il gioco sviluppa e mette in atto nella scuola l’apprendimento e gli apprendimenti trasformativi, secondo la teoria dell’“apprendimento trasformativo” di Mezirow (1978). Egli intende partire da un dilemma disorientante, ovvero da un evento imprevisto, per poi giungere alla costruzione e comprensione di nuovi ruoli e di una nuova realtà. Mezirow ha articolato il processo di trasformazione personale e sociale attraverso 10 fasi: dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; scoperta di un vissuto comune agli altri; esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli; pianificazione; acquisizione di conoscenze e competenze nuove; sperimentazione di nuovi ruoli; familiarizzazione di nuovi ruoli; reintegrazione della propria vita sulla base di condizioni e realtà della nuova prospettiva (Mezirow, 2016).

Se consideriamo, inoltre, il quadro delle Competenze Europee per la Sostenibilità (Bianchi, Pisiotis &



Cabrera, 2022), le 12 competenze del Quadro, risultano applicabili a tutti gli studenti scolarizzati, di ogni ordine e grado e in qualsiasi contesto educativo-formale, ma anche non formale e informale. Parlare di apprendimento, sostenibilità e scuola, attraverso competenze *green*, riporta inevitabilmente al corpo/corporeità e al gioco, come espressione di libertà, di *outdoor education* e di responsabilità sociale.

Il documento definisce, pertanto, un Quadro sistemico suddiviso in 12 competenze attraverso 4 aree tematiche, partendo da un'area basata sui valori di sostenibilità che variano tra le persone e nel tempo, valutandone criticamente la modalità di allineamento con i valori di sostenibilità, di equità e di giustizia per le generazioni attuali e future, promuovendo e riconoscendo che l'umanità è parte della natura stessa, rispettando bisogni, diritti, responsabilità e potenzialità di ciascuno, incorporandone i valori di sostenibilità a partire da contesti scolastici e formali.

Il quadro sistemico procede nell'area 2 con le competenze di sostenibilità che si espandono dal pensiero sistemico, a quello critico, alla formulazione e soluzione di problemi legati alla sostenibilità nei termini di difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica, per anticipare e prevenire problematiche, adattandosi all'ambiente in prospettiva educativa.

La successiva tematica (area 3) comprende i "futuri sostenibili", la gestione delle transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità, il prendere decisioni in relazione al futuro di fronte alle incertezze, alle ambiguità, al rischio e proponendo alfabetizzazione, adattabilità all'ambiente e pensiero esplorativo, utilizzando creatività e sperimentazione di idee e di metodologie rinnovate (generatività educativa).

Agire per la sostenibilità costituisce l'ultima delle 4 aree e comprende l'azione politica, sociale ed educativa (soggettiva e collettiva) che permette ai soggetti di diventare "agenti di cambiamento" per il futuro e per le prospettive educative. Significa, quindi, per il *Joint Research Center* della Comunità Europea (2022), terminare il quadro sistemico con la transizione ecologica, la prospettiva di crescita e lo sviluppo delle potenzialità e competenze di sostenibilità di ciascuno e della collettività: una comunità educante che abbia e si prenda cura del pianeta.

*GreenComp*, *Life skills* e Abilità per la vita nella scuola a partire dalla sostenibilità: significa tenere conto delle innovazioni e delle trasformazioni sociali alle quali una scuola attiva è tenuta, con responsabilità e coscienza, a fornire adeguate risposte ed indicazioni.

Il valore pedagogico del gioco nella scuola, pertanto, parte dalla cultura del gioco come fonte di apprendimento e stimolo creativo e affonda le proprie radici sul significato del gioco come forma di educazione del corpo e della mente, coinvolgendo le sfere: intellettuale, cognitiva, emotiva, sociale e educativa. Il gioco è un "interlocutore culturale", un mezzo per apprendere le regole sociali, di comportamento e del vivere civile per abitare la terra in modo sostenibile (Malavasi, 2003), a partire da competenze di vita e da competenze sostenibili. Il gioco è, per sua natura, "educante", educa ed è educabile: attraverso il gioco il soggetto impara a conoscere il mondo, a rispettare le regole del vivere civile e i diversi ruoli degli "attori" sociali, a gestire le proprie emozioni e a indirizzarsi verso percorsi di autonomia e di responsabilità: l'attività ludica è molto di più di un semplice *enjoyment* (Cambi, 2003).

Scuola come questione pedagogica, quindi, riporta a ripensare al dibattito pedagogico tra Scuola e Società, al costruire una Comunità educante di intenti e di intenzionalità educativa, partendo dal corpo vissuto, dalla umanizzazione del corpo, dall'*embodiment* come consapevolezza della propria identità/corporeità, considerando l'attività motoria e il gioco validi strumenti di educazione sociale.

Questa è la sfida educativa dei nostri tempi, che si ritrova nel trinomio identità-corporeità-educazione, secondo tutte le valenze educative e in ogni contesto formativo.

## Bibliografia

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. FrancoAngeli.
- Amadini, M., Ferrari, S., & Polenghi, S. (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Pensa MultiMedia.



- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Progedit.
- Bianchi G., Pisiotis U., & Cabrera M. (2022). GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, *Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea*. European Commission.
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. La Scuola.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bellingreri, A. (2017). Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile nella prospettiva della pedagogia fondamentale. *Pedagogia e Vita*, 75(3), 39-52.
- Bellingreri, A., D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., & Vinciguerra, M. (2022). *Per-corsi di pedagogia generale*. UTET.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza.
- Casolo, F., & Melica S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Vita e Pensiero.
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International Neuropsychological Society*, XVII(6), 975–985.
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & Insegnamento*, 14(1), 25–34.
- Collacchioni, L. (2016). Corpo, emozioni e cognizione nell'attività motoria e sportiva. In A. Cunti (Ed.), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione* (pp. 45–51). FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2015). Scienze motorie. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 19–42). FrancoAngeli.
- D'Alessio, C., & Minchillo, I. (2010). *Le neuroscienze e l'educazione*. Pensa MultiMedia.
- Di Franco, M. (2018). *L'arte del gioco e il suo valore educativo*. Griseldaonline.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Progedit.
- Ellerani, P. (2021). *Capability Ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Armando.
- Esposito, R. (2006). *Communitas: origine e destino della comunità*. Einaudi.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*. Morlacchi.
- Farnè, R. (2008). *Sport e formazione*. Guerini.
- Fedeli, L. (2014). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. FrancoAngeli.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Raffaello Cortina.
- Iavarone, M. S. (2010). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Anicia.
- Isidori, E., & Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Aracne.
- Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la terra. Un'educazione sostenibile*. EDUCatt.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(1), 100–110.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: l'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 91–94.
- OMS (1994). *Life skills Italia. Competenze per la vita*. In <http://www.lifeskills.it>
- Palmiero, M., & Borsellino, M. C. (2018). *Embodied Cognition. Comprendere la mente incarnata*. Aras.
- Sgambelluri, R. (2015). *Il gioco come strumento di cura educativa*. Pensa MultiMedia.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Guida.
- Stoppa, F. (2017). *La costola perduta. Le risorse del femminile e la costruzione dell'umano*. Vita e Pensiero.

