



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 “circolarità” 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 dividerle, 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 potergli 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.