

# Il corpo come primo territorio. Apprendimento incarnato e pratiche educative nei margini

Davide Bocchieri <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Università di Catania; [davide.bocchieri.phd@unict.it](mailto:davide.bocchieri.phd@unict.it)

**Abstract:** A partire da un'etnografia di lunga durata (2019–2026) nella Fascia Trasformata ragusana – enclave serricola della Sicilia sud-orientale abitata da lavoratori migranti, prevalentemente rumeni e tunisini, in condizioni di isolamento, lavoro intensivo ed esposizione a ecologie tossiche – il contributo propone di leggere i territori attivamente marginalizzati come contesti in cui l'apprendimento incarnato si manifesta con particolare evidenza. È un contesto ingombrante se visto dall'alto e invisibile nella vita di chi lo abita, dove il corpo è insieme soggetto e oggetto di processi formativi non intenzionali: il territorio opera come dispositivo educativo che, attraverso la propria materialità, le architetture della monocultura e le pratiche di esclusione, struttura un curriculum nascosto territoriale ed educa alla separazione e all'invisibilità. Tre pratiche educative non formali – mediazione linguistica, laboratorio musicale e teatro – vengono lette come contro-dispositivi *embodied* che agiscono sulle forme incorporate dell'esperienza. Integrando la prospettiva *embodied* con il paradigma del *cuerpo-territorio*, l'articolo esplora ciò che l'esperienza della marginalità rende visibile nel rapporto tra corpo, territorio e processi formativi.

**Parole chiave:** apprendimento incarnato; educazione incarnata; dispositivo educativo; marginalità; *cuerpo-territorio*

## 1. Introduzione: dove si apprende, con il corpo, quando il contesto marginalizza?

Che il corpo sia il luogo primario in cui il conoscere prende forma, e non il contenitore passivo di una mente che apprende, è un assunto ormai condiviso dell'*embodied education* (Gomez Paloma, 2013; Gamelli, 2011), che la pedagogia ha seguito oltre l'aula. Resta però poco esplorata una dimensione: quella dei territori in cui la materialità della vita quotidiana struttura l'apprendere, anziché limitarsi ad accompagnarlo, entro condizioni di marginalità ed esposizione. Le rassegne privilegiano gli aspetti cognitivi dell'incorporazione (Jusslin et al., 2022), lasciando in ombra quelli sensoriali e intersoggettivi. È verso questo margine che il contributo si muove: dove e come si apprende, con il corpo, quando il contesto in cui si vive è attivamente marginalizzante.

La domanda nasce dal campo. In certi territori l'apprendimento incarnato prende forma nella vita ordinaria, ben prima che una qualsiasi intenzione metodologica lo solleciti. La Fascia Trasformata ragusana – enclave serricola della Sicilia sud-orientale abitata prevalentemente da famiglie migranti rumene e tunisine, segnata da assenza di trasporti, frammentazione abitativa e invisibilità



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

amministrativa<sup>1</sup> – è uno di questi territori. Vi vivono bambini e ragazzi<sup>2</sup> che, prima e più di quanto la scuola riesca a fare, apprendono con il corpo i ritmi del lavoro agricolo, le posture della raccolta, la percezione di sé come soggetti la cui presenza eccede ogni riconoscimento ufficiale. A questo territorio dedico una ricerca etnografica avviata nel 2019: una prima restituzione è confluita nella tesi magistrale in Antropologia all'Università di Milano Bicocca, di curvatura pedagogica (Bocchieri, 2022), ed è proseguita nel dottorato in Processi Formativi dell'Università di Catania.

La tesi di fondo è che in contesti di marginalità strutturale l'apprendimento incarnato si produce con forza particolare, perché il territorio stesso funziona come dispositivo educativo – nel senso di Massa (1987) – che struttura apprendimenti incorporati attraverso la sola quotidianità, fuori da ogni intenzione pedagogica. Se così è, le pratiche educative intenzionali – mediazione linguistica, laboratorio musicale, teatro (Bocchieri, 2025) – intervengono come contro-dispositivi che agiscono sulle forme incorporate dell'esperienza, ben oltre l'“aggiungere” corpo a un apprendimento astratto. È in questa torsione – dal corpo formato dal territorio al corpo ri-abitato dalla pratica – che si gioca il contributo dei margini alla teoria dell'*embodied education*. Il percorso è inverso a quello di una teoria applicata a un caso: sono le situazioni etnografiche – un odore, una postura piegata tra i filari – a imporre i concetti con cui provo a leggerle.

## 2. Cornice teorica: corpo, dispositivo, territorio

### 2.1 L'assunto *embodied* ed enattivo

La prospettiva *embodied* muove dalla tesi fenomenologica di Merleau-Ponty (1945), secondo cui il corpo non è un oggetto che semplicemente possediamo, ma il modo primario attraverso cui accediamo al mondo, prima di ogni rappresentazione. Le neuroscienze cognitive ne hanno offerto un terreno di verifica, dai sistemi specchio alla simulazione incarnata (Gallese, 2006; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), assunta dalla pedagogia dell'*embodiment* (Gomez Paloma, 2013). L'intuizione si radicalizza nel programma enattivo (Varela et al., 1991) e nella *4E cognition – embodied, embedded, enactive ed extended* (Newen et al., 2018; cfr. Barsalou, 2020): la cognizione è inserita in un ambiente e può estendersi oltre i confini del corpo. Si apprende dunque ciò che il corpo, in un dato ambiente, è messo nelle condizioni di incorporare: ogni ambiente seleziona, attraverso la propria materialità, le incorporazioni possibili, rendendone alcune più probabili di altre, ben più che semplice sfondo su cui l'educazione accade.

### 2.2 Il territorio come dispositivo educativo

Per nominare questa funzione attiva dell'ambiente ricorro al dispositivo educativo di Riccardo Massa (1987): l'educazione come insieme materiale di tempi, spazi, corpi, oggetti e regole – più che come relazione ideale tra intenzioni e contenuti – che produce effetti formativi indipendentemente, e talvolta contro, le

<sup>1</sup> Per il contesto socio-territoriale della Fascia Trasformata e le sue strutture di sfruttamento rinvio a Bocchieri (2022), Bocchieri e Bove (2024) e Bove et al. (2025), oltre alla letteratura disponibile sul territorio (Sanò, 2018; Cortese & Palidda, 2020; Piro, 2021).

<sup>2</sup> Uso “bambini” e “ragazzi” in senso inclusivo dei due generi e della fascia 5–18 anni.

finalità dichiarate, traducendo in chiave pedagogica la lezione foucaultiana sul dispositivo, inteso come rete eterogenea di pratiche, istituzioni, discorsi e tecnologie che produce processi di soggettivazione (Foucault, 1975; 2006). La proposta è estenderla dalla scala istituzionale a quella territoriale. La Fascia Trasformata funziona come un dispositivo educativo a cielo aperto: il microclima delle serre impone ritmi che ignorano le stagioni; la struttura modulare in polietilene cancella i riferimenti del paesaggio, sicché chi vi cresce impara a orientarsi per filari più che per strade; la contiguità tra abitazione e produzione priva di consistenza, per molti bambini, la separazione tra casa e lavoro. Nel territorio si apprendono posture, percezioni del tempo e modi di collocarsi, anche in assenza di un'intenzionalità educativa. È in questo senso che parlo di un *curriculum nascosto territoriale*: ciò che si apprende qui, al di là di ogni programma, è una grammatica dell'invisibilità e una disciplina del corpo lavorante.

### 2.3 Il *cuerpo-territorio* come correttivo critico

L'assunto *embodied*, da solo, rischia una cecità politica: riconoscere che si conosce *con* il corpo non dice nulla su quali corpi siano riconosciuti come soggetti legittimi e quali trattati come pura forza-lavoro. Per questo integro la cornice *embodied* con il paradigma del *cuerpo-territorio* – elaborato dal femminismo comunitario (Cabnal, 2010; Paredes, 2013), entro il più ampio orizzonte dei femminismi decoloniali latinoamericani – secondo cui esiste una continuità materiale e simbolica tra corpo e territorio geopolitico: il corpo è il primo territorio su cui si inscrivono le relazioni di potere e, nei contesti di sfruttamento, diventa spazio di estrazione di valore.

Innestato sull'*embodied education*, agisce da correttivo, impedendo di pensare l'incorporazione come processo neutro. I corpi dei bambini della Fascia Trasformata sono corpi su cui si esercitano forme intrecciate di dominio – di classe, razziali e generazionali – che l'incorporazione registra e perpetua, ben oltre l'essere “corpi che apprendono”. Una teoria dell'*embodied education* che voglia includere questi corpi deve assumere che qui l'apprendimento incarnato sia anche apprendimento della propria subalternità. È la sollecitazione critica che la marginalità rivolge a questa prospettiva: per questo i margini costituiscono un banco di prova teorico, non un'eccezione periferica.<sup>3</sup>

### 3. Contesto e metodo: la lunga durata come condizione del “vedere”

I materiali provengono dall'etnografia richiamata in apertura. Molti bambini, già a undici o dodici anni, dopo la scuola e nel fine settimana lavorano nelle serre; vivono in abitazioni fatiscenti a ridosso dei teli, messe a disposizione dal datore connazionale; vedono i coetanei solo quando le associazioni li accolgono. Il tratto che qui rileva è uno: l'incorporazione è percepibile soprattutto nel tempo lungo. Il lavoro sul campo si è dispiegato lungo l'intero arco della ricerca (2019–2026), concentrandosi in una fase intensiva tra il 2024 e il 2026 che ha incluso una permanenza residenziale a Marina di Acate tra il settembre 2024 e il gennaio 2025; l'accesso è passato per la rete di operatori, educatori e volontari della Caritas e delle

<sup>3</sup> Sui rischi di una lettura che riduce i soggetti a vittime passive prive di agentività cfr. Fassin (2011): la prospettiva *embodied* qui adottata intende restituire ai corpi marginalizzati una capacità generativa, senza romanticizzare le condizioni materiali in cui essa si esercita.

religiose del territorio, in un doppio ruolo di volontario e ricercatore che ha richiesto un lavoro riflessivo costante. Combino osservazione partecipante prolungata – seguendo le persone tra i luoghi in cui la loro vita educativa si dispiega: il pulmino, i centri educativi (Centro Orizzonti a Colori, Suore carmelitane missionarie, Centro Famiglie), la scuola, le strade e gli spazi domestici – colloqui informali e un diario di campo stratificato. A questi si affiancano diciannove interviste non strutturate con genitori, educatori, insegnanti, operatori e responsabili dei centri, condotte in italiano, registrate con consenso informato e trascritte integralmente. L'analisi ha seguito la Grounded Theory costruttivista (Charmaz, 2014) – codifica aperta, focalizzata e teorica, memo analitici e triangolazione fino a saturazione teorica: gli episodi qui discussi sono stati selezionati per la loro salienza rispetto alle categorie via via emerse, e queste ultime – a partire da quella di dispositivo educativo territoriale – sono emerse dal confronto con i dati, non applicate ad essi. Sul piano etico ho adottato consenso informato, garanzia di anonimato e riservatezza, diritto di ritiro e condivisione degli esiti preliminari con i partecipanti; tutti i nomi propri sono di fantasia e ho prestato attenzione al rischio di identificabilità indiretta dei minori, limitando o aggregando i dettagli che, combinati, potrebbero renderli riconoscibili.

Questi processi di incorporazione non si colgono in una rilevazione sincronica: diventano percepibili per stratificazione, attraverso una presenza prolungata che coinvolge anche il ricercatore. L'esempio più diretto è un odore: quello acre che, nel periodo in cui “si pumpia” (nel gergo locale, la fase di trattamento chimico delle serre), resta attaccato ai sedili del pulmino per giorni. Una lettura superficiale lo attribuisce alla scarsa igiene; la permanenza sul campo permette invece di riconoscerlo come traccia sensibile delle condizioni di vita. La lunga durata non è semplice cautela metodologica, ma la condizione che rende osservabile un'incorporazione che coinvolge i bambini e l'etnografo.

#### 4. Il corpo formato dal territorio: il dispositivo involontario

Ho osservato come i bambini, sin da piccoli, sviluppino un *habitus* del bracciante (Bourdieu, 1980): posture curve e gesti di raccolta che, nella ripetizione quotidiana, diventano familiari fino ad apparire naturali.

La testimonianza di Amel, giovane tunisina cresciuta nelle serre del padre, condensa il punto: sin da piccola correva a lavorare ogni giorno dopo la scuola, spesso senza tempo per i compiti, e d'estate a tempo pieno. Dinamiche simili le ho documentate altrove (Bocchieri & Bove, 2024). Questa familiarità con il lavoro incorpora insieme competenza, disciplina e collocazione sociale: il dispositivo territoriale richiama così i dispositivi disciplinari che producono *corpi docili* adatti a un dato ordine produttivo (Foucault, 1975).

Ciò che il bambino incorpora non è soltanto una tecnica di lavoro, ma anche una percezione di sé: vivere in un luogo che “non esiste” per le istituzioni – privo di indirizzi, irraggiungibile dai servizi – rende l'invisibilità parte dell'esperienza quotidiana. È qui che il curriculum nascosto territoriale emerge con particolare evidenza. Le parole di Ameni, una ragazza tunisina di sedici anni, ne offrono il rovescio consapevole: la Fascia Trasformata, dice, è «un posto dove tante persone credono che non ci vive nessuno [...] ma invece ci viviamo noi» (Diario di campo, 1.10.2024) – una controdi chiarazione che presuppone l'invisibilità che contesta.

## 5. Le pratiche educative come contro-dispositivi *embodied*

È su questa sedimentazione dell'esperienza che intervengono le pratiche non formali del territorio, rendendo disponibili modi diversi di usare la voce, occupare lo spazio e stare in relazione. Ne discuto tre, con più spazio alle prime due, meno frequentate dalla letteratura.

### 5.1 *La mediazione linguistica come ri-abitazione corporea della voce*

Un ragazzo rumeno che per alcuni mesi ho accompagnato a fare i compiti dalle suore mi confida un giorno in auto il proprio rapporto con l'italiano: «L'italiano è *bellissimo*, una lingua *bellissima*. Sai, prima, neanche per il bagno te lo potevo dire, Davide! Io non capivo niente, nessuna parola. Ora mi piace leggere in italiano» (Diario di campo, 29.10.2024).

La frase rende visibile una dimensione spesso trascurata della mediazione linguistica. La mediazione linguistica è di norma letta come questione cognitiva o socio-relazionale; ciò che il ragazzo dice ne rivela una dimensione più radicale: l'accesso a una lingua è anche, e prima di tutto, un fatto corporeo – controllo del respiro, postura della voce, esposizione nello spazio sonoro. Dove l'italiano è l'unica lingua condivisa tra bambini tunisini, rumeni e operatori, la sua conquista è ri-abitazione corporea della possibilità di dire, oltre che acquisizione di un codice. «Neanche per il bagno te lo potevo dire» nomina una privazione corporea prima che linguistica. In questa prospettiva, la mediazione linguistica interviene sulla voce, sul respiro e sull'esposizione che il dispositivo territoriale aveva ridotto al silenzio, maturando spesso al di fuori dei setting formali, dal bisogno di capirsi.

### 5.2 *Il laboratorio musicale come ri-soggettivazione ritmica*

Presso il Centro Famiglie di Marina di Acate, accanto ai corsi di alfabetizzazione e cucito, si tiene un laboratorio musicale<sup>4</sup>. È uno dei pochi luoghi in cui, nella Fascia Trasformata, i corpi delle donne adulte che partecipano al laboratorio vengono sottratti alla doppia disciplina del lavoro in serra e di quello domestico; la pratica assume particolare rilievo perché coinvolge un soggetto spesso lasciato in ombra: le madri. La pratica musicale modifica concretamente ritmi e possibilità espressive scanditi altrove dal lavoro e dalla cura: nel laboratorio il tempo è prodotto insieme dal gruppo, il canto richiede un respiro consapevole e la voce può occupare lo spazio sonoro condiviso. Interpreto quanto osservo come un processo di ri-soggettivazione: nella pratica musicale le partecipanti fanno esperienza di sé attraverso ritmo, suono e relazione, oltre le funzioni produttive e di cura che scandiscono gran parte della quotidianità. È qui che il *cuero-territorio*, pensato a partire dal corpo delle donne indigene come primo territorio di colonizzazione e di difesa (Cabnal, 2010; Paredes, 2013), mostra una fecondità ulteriore: se altrove l'ho impiegato per il corpo dei minori in scena (Bocchieri, 2025), qui ne saggio la tenuta sul corpo adulto delle madri, dove la portata educativa eccede la competenza

<sup>4</sup> Il laboratorio musicale, condotto da un'educatrice con formazione etnomusicologica, riunisce donne rumene, tunisine e alcune albanesi presso il Centro Famiglie di Marina di Acate gestito in collaborazione da Save the Children, Caritas di Ragusa e Associazione "I Tetti colorati"; le annotazioni provengono dal diario di campo della ricerca dottorale.

musicale e investe il rapporto con il proprio corpo, che per la durata della pratica diventa anche luogo di espressione e relazione.

### 5.3 Il teatro come terzo caso: il corpo che si mette in scena

Il teatro – che ho analizzato altrove nei suoi aspetti decoloniali, come pedagogia del cuerpo-territorio (Bocchieri, 2025), e che richiamo qui come terzo caso – ripropone lo stesso movimento di rinegoziazione. Nei laboratori teatrali, al Centro Orizzonti a Colori, bambini e ragazzi hanno riscritto e portato in scena fiabe classiche ambientate tra le serre. Gestì appresi nel lavoro, come quello della raccolta, vengono isolati, rallentati e stilizzati fino a diventare materiale espressivo: il loro carattere costruito diventa così percepibile e, proprio per questo, modificabile. È la stessa de-meccanizzazione descritta per la musica: un tentativo di portare alla consapevolezza ciò che il territorio aveva reso automatico.

Letti insieme, i tre casi mostrano che la trasformazione non passa soltanto dalla comprensione concettuale. Prendere parola, produrre insieme un ritmo o rendere espressivo un gesto abituale permette di fare esperienza di possibilità che la quotidianità tende a restringere. È in questo scarto pratico che colloco la portata educativa di queste pratiche.

## 6. Discussione: cosa i margini rivelano alla teoria

Parlare della marginalità come condizione da cui la teoria ha qualcosa da apprendere espone a un equivoco da disinnescare: il guadagno è della teoria, non di chi vive quella marginalità, che continua a tradursi in condizioni di privazione ed esposizione.

Riconoscere che i margini rendono visibile ciò che i contesti protetti occultano significa che una teoria dell'*embodied education* costruita solo su questi ultimi resta cieca dove le poste corporee sono più alte. Il campo suggerisce allora di spostare l'attenzione oltre il *setting* didattico: in certi luoghi l'apprendimento incarnato precede la scuola e prende forma nelle condizioni materiali dell'esistenza (Jusslin et al., 2022; Agostini & Francesconi, 2021). Considerare i soggetti subalternizzati come parte piena della teoria obbliga inoltre la prospettiva *embodied* a confrontarsi con il potere che attraversa l'incorporazione; il *cuerpo-territorio* consente di nominare questa asimmetria. Le pratiche osservate mostrano, infine, che tale sedimentazione non è irreversibile e può aprirsi a possibilità di rinegoziazione.

Questo non autorizza a romanticizzare né la marginalità né la portata delle pratiche osservate. Queste pratiche non risolvono i problemi strutturali – sfruttamento del lavoro minorile, segregazione, negazione dei diritti persistono – e operano entro vincoli che spesso li eccedono. Il loro valore sta piuttosto nel mantenere aperta, entro quei vincoli, la possibilità di esperienze diverse di sé e della relazione con gli altri.

## 7. Conclusioni

Ho proposto di leggere la marginalità come una condizione da cui interrogare la teoria dell'*embodied education*, anziché come un'eccezione ai suoi margini. Nei territori attivamente marginalizzati, l'apprendimento incarnato mostra con particolare evidenza quanto l'incorporazione sia inseparabile dalle condizioni materiali dell'esistenza e dai rapporti di potere che le attraversano. La lettura del territorio

come dispositivo educativo consente di cogliere questa dimensione formativa della quotidianità, mentre le pratiche osservate mostrano che quanto si sedimenta nell'esperienza può essere reso percepibile e, almeno localmente, rinegoziato.

La mediazione linguistica, la musica e il teatro non modificano le condizioni strutturali entro cui operano, ma rendono praticabili possibilità differenti di prendere parola, stare in relazione e fare esperienza di sé. È in questo senso che possono essere lette come contro-dispositivi *embodied*: non perché cancellino ciò che è stato incorporato, ma perché introducono uno scarto rispetto a disposizioni che la ripetizione quotidiana tende a far apparire naturali. L'incontro tra prospettiva *embodied*, dispositivo educativo di Massa e *cuerpo-territorio* permette così di tenere insieme la radice corporea del conoscere, la materialità formativa dei contesti e il potere che attraversa i processi di incorporazione.

Il corpo come primo territorio indica allora il luogo concreto della relazione tra soggetto e mondo: quello in cui le condizioni della marginalità diventano esperienza, ma anche quello in cui possono essere riconosciute e rinegoziate. Educare nei margini significa intervenire entro questa relazione, aprendo possibilità di esperienza che la quotidianità tende a restringere.

## Riferimenti bibliografici

- Agostini, E., & Francesconi, D. (2021). Introduction to the special issue “embodied cognition and education”. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 417–422. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09714-x>
- Barsalou, L. W. (2020). Challenges and opportunities for grounding cognition. *Journal of Cognition*, 3(1), Article 31, 1–24. <https://doi.org/10.5334/joc.116>
- Bocchieri, D. (2022). *Serrenentola nel paese dei farlocchi. I minori stranieri nella Fascia Trasformata del ragusano tra invisibilità e resistenze* [Tesi di Laurea Magistrale]. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Bocchieri, D. (2025). Quando Cenerentola lavora in serra: teatro come pedagogia del cuerpo-territorio. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, 54(2), 37–52.
- Bocchieri, D., & Bove, C. (2024). “Niente serre, voglio fare la cheffa”. La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 24(1), 79–91. <https://doi.org/10.36253/rief-15789>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bove, C., D'Aprile, G., & Bocchieri, D. (2025). “Rumeni e tunisini non mi devono toccare!”. Sfide educative nella ritualizzazione e destrutturazione dei confini da parte dei bambini in contesti di “superdiversità”. *Me-Tis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.30557/MT00323>

- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In *Feminismos Diversos: El Feminismo Comunitario* (pp. 10–25). ACSUR-Las Segovias.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Cortese, A., & Palidda, R. (Eds.). (2020). *L'onda invisibile. Rumeni e tunisini nell'agricoltura siciliana*. FrancoAngeli.
- Fassin, D. (2011). *Humanitarian reason: A moral history of the present*. University of California Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (2006). Il gioco di Michel Foucault. In *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957–1984)*. Raffaello Cortina.
- Gallese, V. (2006). Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica. In M. Cappuccio (Ed.), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (pp. 293–326). Bruno Mondadori.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura.
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.001.0001>
- Paredes, J. (2013). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Cooperativa El Rebozo.
- Piro, V. (2021). *Migrant farmworkers in "plastic factories": Investigating work-life struggles*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-74509-7>
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina.
- Sanò, G. (2018). *Fabbriche di plastica. Il lavoro nell'agricoltura industriale*. Ombre Corte.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>