Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n. 2 (2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Architetture della presenza. Embodiment e ritualità nella facilitazione tra pari in piccolo gruppo, nella cornice degli Hybrid Learning Circles.

Leonardo Menegola[1]

[1] Università eCampus; leonardo.menegola@uniecampus.it

Abstract: Partendo da una ricerca-azione triennale (2022-2024, Università di Milano-Bicocca) sugli *Hybrid Learning Circles*, l'articolo propone un'analisi qualitativa, attraverso *l'Empirical Phenomenological Method*, della facilitazione tra pari nel piccolo gruppo e della costruzione di comunità di apprendimento attraverso dimensioni rituali, paraverbali e nonverbali, forme di mutuo ascolto, negozialità e condivisione nell'abitare lo spazio comune. Emerge un'architettura della presenza che si propone come ipotesi interpretativa della tenuta del modello e come condizione perché le tecnologie digitali coinvolte divengano accessibili sul piano pedagogico e relazionale, oltre che tecnico. Il contributo si situa in una tradizione compositiva e multiprospettica: la ricerca fenomenologico-pedagogica italiana, il dialogo tra *embodied cognition* e pedagogia, le metodologie *embodied*, l'etnografia *Embedded, Embodied, Everyday* per gli ambienti ibridi, la teoria delle catene rituali di interazione e i suoi sviluppi recenti per l'*online*. Si posiziona in confronto con la *Community of Inquiry* e nell'orizzonte prospettico del lavoro verso l'Index for Embodied Education. Ne risulta un dispositivo di analisi concettuale capace di nominare aree di esperienza e di competenza significative per il piccolo gruppo di facilitazione tra pari negli HLC.

Parole chiave: facilitazione tra pari; piccolo gruppo; *Hybrid Learning Circles*; *Empirical Phenomenological Method*; architettura della presenza.

1. Introduzione

Negli anni post-pandemici la formazione universitaria si è trovata di fronte a un nodo: l'infrastruttura digitale ha reso possibili configurazioni didattiche ibride e moltiplicato gli spazi di accesso, ma la sola predisposizione degli ambienti digitali non basta a fondare l'esperienza formativa. La *platform pedagogy* – ovvero l'idea che la piattaforma tecnica sia condizione sufficiente della didattica – si è mostrata insufficiente proprio nel momento in cui la sua diffusione è stata massima. Tale questione riguarda la condizione di presenza dei soggetti in formazione, la qualità della loro esperienza condivisa, i modi in cui il gruppo di apprendimento si costituisce come corpo discente – anche quando i corpi non sono fisicamente co-presenti.

Il presente contributo si focalizza su un dispositivo formativo specifico, gli Hybrid Learning Circles (HLC; Menegola, 2025), e articola una tesi in due movimenti. *In primis*, nel piccolo gruppo la facilitazione tra pari genera un'architettura della presenza che costituisce la cellula attiva fondativa della comunità di apprendimento. L'ipotesi interpretativa qui argomentata è che sia questa architettura, più che le sole variabili infrastrutturali, contenutistiche e organizzative, a sostenere la tenuta formativa del dispositivo. Secondariamente, questa architettura non compete con le tecnologie di-

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/).

gitali della mediazione: ne rende praticabile l'uso formativo, trasformando l'accessibilità tecnica degli ambienti in accessibilità pedagogica e relazionale.

Per "architettura della presenza" si intende qui un intreccio di pratiche condivise e negoziate, accordature paraverbali e nonverbali, interazioni di ascolto e micro-supporti reciproci e posture facilitative, attraverso cui il piccolo gruppo istituisce, organizza, mantiene e ripara la qualità della propria compresenza attorno a un compito formativo: non una competenza individuale né una proprietà dell'ambiente, ma una caratteristica emergente dell'interazione, resa probabile da condizioni progettabili – la scala ridotta, la cornice rituale, la sobrietà della mediazione tecnica rispetto alla dimensione umana e relazionale dell'esperienza. La categoria ha lo statuto di un dispositivo interpretativo costruito nel dialogo tra materiali empirici e letteratura: emersa dall'osservazione partecipante e dalle voci dei partecipanti, rimessa in gioco nelle interviste, viene qui formalizzata nelle cornici richiamate al § 2. Tale concetto non coincide con quello di *social presence* (Short, Williams & Christie, 1976; Garrison, Anderson & Archer, 2000) – salienza percepita dell'altro nella comunicazione mediata – della quale echeggia semmai le pratiche generative; né con la co-presenza come condizione di reciproca accessibilità (Goffman, 1963/2006) o come suo senso soggettivo (Zhao, 2003), della quale costituisce piuttosto la messa in forma esperienziale e pragmatica. Non può essere ridotto all'azione di coordinazione interattiva (De Jaegher & Di Paolo, 2007), che di esso rappresenta la dinamica processuale, il suo strutturarsi in modo funzionale; né alla ritualizzazione (Bell, 1992/2009), che ne è una delle pratiche costitutive, o alla facilitazione, che ne è uno dei ruoli in gioco: l'architettura è distribuita nel gruppo e incorporata nella cornice. Rispetto a Menegola (2025), che ha presentato il modello degli HLC e gli esiti complessivi della ricerca-azione dalla quale esso si è sviluppato, questo articolo si incarica di contribuire all'analisi della struttura esperienziale di tale modello.

Il § 2 dell'articolo richiama le quattro tradizioni di ricerca da cui il lavoro attinge. Il § 3 presenta il dispositivo degli HLC, il corpus della ricerca-azione triennale e la metodologia analitica adottata. Il § 4 propone una lettura della facilitazione tra pari come architettura della presenza. Il § 5 articola le implicazioni di questa lettura per la nozione di co-presenza in ambienti ibridi. Il § 6 presenta alcune implicazioni metodologiche del quadro proposto, verso una didattica ibrida come dispositivo di *embodied education*.

2. Cornici teoriche

L'ipotesi che la facilitazione tra pari costituisca un'architettura della presenza nel piccolo gruppo formativo si colloca all'incrocio di quattro tradizioni di ricerca, che è utile richiamare non per una loro esposizione esaustiva, impraticabile qui, ma per rendere trasparenti le scelte concettuali che orientano il paper. La prima è quella della ricerca fenomenologico-pedagogica italiana, avviata in area accademica con Bertolini (1988) e ripresa più recentemente da Mortari (2007) e Mortari & Ghirotto (2019), che ha reso disponibili un lessico e un metodo per interrogare i vissuti dei soggetti in formazione senza ridurli a misure di prestazione. La seconda è quella dell'*embodied cognition*, dalla formulazione originaria di Varela *et al.* (1991) al programma delle *4E* (Clark, 2008; Gallagher, 2005), fino alle sue traduzioni pedagogiche più recenti (Francesconi & Tarozzi, 2019; Schilhab & Groth, 2024). Le due tradizioni si tengono insieme per una convergenza più profonda dell'affinità terminologica: entrambe assumono che l'esperienza del soggetto in formazione non sia restituita da un'osserva-

zione a distanza dei suoi comportamenti, ma richieda una posizione di analisi prossima al vissuto e all'esperienza embodied.

La distinzione di Zhao (2003) tra modo della co-presenza – le condizioni che rendono le persone reciprocamente accessibili – e senso della co-presenza – l'esperienza vissuta dell'essere insieme – lascia peraltro aperta la domanda su come il primo si trasformi nel secondo: si può essere fisicamente compresenti senza alcuna esperienza dell'essere insieme, e la sola qualità tecnica degli ambienti non basta a produrla. È a questa domanda che risponde, in chiave processuale, la terza tradizione qui convocata, cioè quella microsociologica delle catene rituali di interazione (Collins, 2004), letta nella sua estensione recente agli ambienti online (Mizrahi-Werner et al., 2025) e messa in dialogo con l'antropologia del rito (Bell, 1992/2009; Davis-Floyd & Laughlin, 2022). La prospettiva microsociologica coglie i micro-rituali che danno struttura e ritmo rinnovati all'ordinario; l'antropologia consente di nominare, nelle pratiche facilitative del piccolo gruppo, le forme di ritualizzazione e di *framing* che ne sostengono l'efficacia. Il concetto di architettura della presenza individua, in questo quadro, quella rete di pratiche organizzate e ricorsive che, in un dispositivo formativo, trasformano la compresenza in esperienza dell'essere insieme: un livello che può essere progettato e facilitato. La quarta tradizione è quella dell'etnografia della rete e degli ambienti ibridi, per la quale il riferimento è qui la proposta di una prospettiva insieme *embedded, embodied and everyday* (Hine, 2015), coerente con la lettura degli HLC come dispositivi fenomenologicamente autonomi e specifici.

Rispetto al *framework* della *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison, 2016), che ha orientato buona parte della riflessione sulla formazione universitaria online, il presente paper si posiziona non in contrapposizione ma in dialogo differenziale: la CoI descrive le condizioni cognitive, sociali e didattiche di comunità intellettuali di apprendimento, mentre il presente lavoro mette a fuoco le condizioni corporee, ritmiche e rituali di gruppi piccoli e intensi, i cui esiti si giocano in parte su un piano diverso – quello della coesione fondata sulla memoria episodica condivisa (Whitehouse & Lanman, 2014).

3. Dentro il dispositivo Hybrid Learning Circles: i materiali della ricerca-azione

Gli HLC sono un dispositivo formativo articolato in piccoli gruppi facilitati tra pari, sperimentato dal 2022 al 2024 all'interno di corsi universitari e percorsi di formazione continua presso l'Università di Milano-Bicocca e presso un consorzio *no profit* dell'area metropolitana milanese attivo nella formazione di adulti in condizione di vulnerabilità sociale. Il tratto costitutivo del dispositivo è l'ibridazione: piccoli gruppi (in media 4,8 partecipanti) si sono riuniti per affrontare insieme percorsi di formazione online asincrona – erogati su piattaforme commerciali, ambienti Moodle o ambienti di apprendimento compositi, assemblati integrando risorse digitali liberamente accessibili – trovandosi per lo più in compresenza fisica e, quando esigenze logistiche lo richiedevano, in sincrono a distanza. 48 partecipanti su 252 hanno svolto gli incontri interamente da remoto, e i gruppi hanno operato in configurazione omogenea – interamente in presenza o interamente a distanza – con la sola eccezione di tre gruppi a composizione mista. Gli incontri sono stati deliberatamente pochi – 189 in totale, in media 3,6 per gruppo – per ragioni di sostenibilità organizzativa e individuale, con durata costante all'interno di ciascun gruppo: 90 minuti per circa il 60% degli incontri, un'ora per circa il 30%, due ore per i restanti. Le popolazioni

coinvolte erano eterogenee – personale amministrativo, studenti e dottorandi dell'ateneo, formatori socio-educativi, adulti in percorsi di reinserimento – e in larga parte chiamate a percorsi obbligatori o percepiti come poco attraenti[1]. I facilitatori, individuati per autocandidatura o per designazione a seconda dei gruppi, hanno ricevuto una semplice alfabetizzazione organizzativa sulle logiche di funzionamento del dispositivo, senza formazione specifica: la facilitazione osservata è dunque una pratica emergente tra pari, non una competenza professionale precostituita.

Il corpus complessivo della ricerca-azione, esposto in Menegola (2025)[2], ha combinato un impianto quantitativo (questionari pre-percorso, intermedi e conclusivi) e un impianto qualitativo: Meeting Log strutturati, compilati dai gruppi al termine di 130 incontri con funzione di diario fenomenologico collettivo (dinamiche di gruppo, interazioni tra pari, clima di apprendimento); brevi diari autoetnografici personali, in forma libera, relativi a 84 incontri e a oltre cento partecipanti; 20 interviste semistrutturate in profondità a partecipanti e facilitatori, di cui due a partecipanti collegati a distanza; l'osservazione condotta dal ricercatore – partecipante in 84 sessioni, non partecipante in altre 32 — con note etnografiche di campo e registrazioni audio e video ove eticamente appropriato. Il tasso di completamento dei percorsi (251 partecipanti su 252: 99,6%) va letto come dato descrittivo di tenuta del dispositivo – la sua capacità di accompagnare i partecipanti fino al termine. La presente analisi ha riletto il versante qualitativo di questo corpus: le interviste, i Meeting Log, i diari autoetnografici e gli schemi riassuntivi delle trascrizioni delle sessioni registrate.

Il presente articolo si configura come un'analisi qualitativa secondaria dei materiali di questo corpus, orientata da una domanda propria: non gli esiti del dispositivo, ma le qualità concrete dei vissuti – forme, ritmi, interazioni, modi in cui l'esperienza embodied si dà nel piccolo gruppo (cfr. Perry & Medina, 2015; Thanem & Knights, 2019) – che vengono qui portate alla luce attraverso l'*Empirical Phenomenological Method* (EPM; Mortari et al., 2023), in dialogo con la cornice *4E* della cognizione embodied (Schilhab & Groth, 2024). Il metodo si sviluppa su due livelli di lavoro tra loro ricorsivi – il *deskwork* di ricognizione concettuale e il *fieldwork* di analisi dei vissuti – e su tre principi metodologici che ne governano l'esecuzione: l'accesso ai dati singolari concreti (α), l'analisi di ciascuna esperienza vissuta per portare alla luce la sua essenza singolare concreta (β), la supervisione riflessiva dei processi cognitivi che sostengono l'analisi (γ). L'esito atteso è una teoria descrittiva del fenomeno, che si articola gerarchicamente: dalle essenze più singolari, vicine ai dati concreti, sino alle essenze più estese, che ne restituiscono la struttura d'insieme senza perdere il radicamento nell'esperienza vissuta. Nell'applicazione al materiale di ricerca raccolto, tale metodo è stato praticato nella forma consentita a un ricercatore singolo. L'analisi è consistita in letture integrali ripetute dei materiali – interviste, Meeting Log, diari autoetnografici,

[1] I questionari pre-percorso documentano aspettative basse o miste verso i percorsi; nei questionari conclusivi, l'86% dei partecipanti con precedenti abbandoni di corsi online puri ha indicato nella facilitazione di gruppo ciò che ha risolto le loro difficoltà con la formazione a distanza. La scommessa del modello è stata deliberatamente giocata su corsi poco attraenti e su popolazioni in ingresso poco motivate: la coesione osservata non è pertanto riconducibile a una selezione di partecipanti motivati.

[2] Menegola (2025) presenta il modello, il disegno della ricerca-azione – a metodi misti, di impianto design-based (Anderson & Shattuck, 2012) – e i suoi esiti complessivi; le componenti qualitative vi sono state analizzate per temi (cfr. Cardano, 2011; Trinchero, 2002). I dati quantitativi non sono oggetto del presente articolo.

schemi riassuntivi delle sessioni registrate – orientate dai tre principi: l'accesso diretto alle descrizioni singolari (α), da cui sono state enucleate progressivamente le qualità ricorrenti dell'esperienza (β), poi raggruppate nei cinque piani e nelle tre dimensioni analitiche presentati nel § 4; la supervisione riflessiva (γ) ha preso la forma di un diario di ricerca in cui, in parallelo all'analisi, sono state annotate le scelte interpretative e le loro motivazioni, integrato da confronti periodici di carattere generale avvenuti durante lo svolgimento della ricerca-azione con il responsabile scientifico del progetto.

Sul piano etico, i partecipanti hanno espresso consenso informato alla raccolta dei materiali e al loro impiego in analisi successive, incluse rianalisi con metodi diversi; i materiali sono anonimizzati, con omissione degli elementi che nei gruppi piccoli potrebbero rendere riconoscibili le persone. Il ricercatore ha progettato la ricerca-azione e il dispositivo e ha accompagnato i gruppi nella fase di avvio: una prossimità che l'EPM assume come condizione dell'accesso ai vissuti e che il principio γ è chiamato a sorvegliare.

4. La facilitazione tra pari come architettura della presenza

Nel lavoro di ricerca-azione (Menegola, 2025), la fenomenologia che i partecipanti restituiscono in modo ricorrente riguarda cinque piani di esperienza tra loro interconnessi: le pratiche rituali di apertura, conduzione e chiusura delle sessioni; le accordature paraverbali e nonverbali nel piccolo gruppo; gli agiti nonverbali di supporto reciproco; le interazioni di mutuo ascolto; le forme gestuali di negozialità e di condivisione nell'abitare uno spazio comune, anche quando quello spazio è mediato da una piattaforma digitale. Questi piani non sono un ornamento estetico del dispositivo formativo: ne costituiscono la struttura operativa quale emerge dall'analisi, suscettibile di approfondimenti. Le tre prospettive che seguono ne mettono a fuoco altrettante dimensioni – la cornice, la pratica, la postura – senza pretendere di esaurirla, nel tentativo di leggere tali piani attraverso una prospettiva antropologica, enattivista e microsociologica sul rito e sull'interazione, e articolando in tre movimenti successivi il modo in cui la facilitazione tra pari costituisce, nella cornice degli HLC, un'architettura della presenza: come cornice rituale del piccolo gruppo, come pratica di ritualizzazione condivisa, come postura del facilitatore.

4.1 La cornice rituale

I micro-rituali di apertura e di chiusura di una sessione HLC operano come *ritual framing* (Davis-Floyd e Laughlin, 2022, p. 125): demarcano lo spazio della sessione dal flusso quotidiano dell'attività, generano un microcosmo rituale nel piccolo gruppo e producono ciò che gli autori chiamano *invisible lines of energy*: un margine di inviolabilità percepita che scoraggia le interruzioni casuali e concentra l'attenzione dei partecipanti. Nelle voci dei partecipanti, una descrizione ricorrente riguarda i modi in cui il tempo del gruppo si istituisce all'inizio della sessione, spesso senza che una consegna esplicita lo prescriva: "All'inizio ci siamo fermati qualche minuto intorno al tavolo, con il caffè ancora in mano. Non era stato stabilito un vero turno, ma gli sguardi hanno cominciato a passare da una persona all'altra e, quasi senza accorgercene, abbiamo iniziato." (intervista post-percorso, dottorando)[3]. Questo frammento mostra che una cornice

[3] I frammenti riportati sono tratti dalle trascrizioni delle interviste, dai diari e dalle note di campo; sono riprodotti con i soli adattamenti necessari all'anonimizzazione e alla leggibilità; e salvo diversa indicazione, provengono da partecipanti in presenza.

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

rituale non è mera materialità architettonica o logistica, quanto la coerenza delle pratiche ripetute che la istituiscono. In quest'ottica, una cornice rituale può essere condivisa da pari, sostenuta da una sequenza breve di pratiche di apertura e di chiusura, e può reggere anche quando l'infrastruttura sottostante è digitale, come mostra la letteratura recente sulle interazioni rituali online (Mizrahi-Werner et al., 2025), e come documentano le voci dei partecipanti alla ricerca-azione, specie quando la cornice gruppale è stata istituita in presenza: "Il fatto di avere partecipato in presenza ai primi due incontri mi ha aiutato molto quando poi mi sono collegato da casa. Avevo conosciuto le persone, lavorato nel gruppo. Riconoscevo i silenzi, capisci se gli altri stanno magari solo pensando oppure se c'è un problema. Da remoto mi sentivo comunque più distante e perdevo alcune cose [...]. Però quando mi chiamavano per nome o riprendevano qualcosa che avevo detto negli incontri precedenti, sentivo che il mio posto era rimasto lì, anche se in quel momento non ero fisicamente lì." (intervista, dottorando, a distanza). Ciò che persiste a distanza, in questo caso, è una traccia incorporata: nomi e volti, silenzi riconoscibili, uno spazio fisico immaginabile anche da remoto.

Altre voci rimarcano spesso i micro-supporti che circolano nel piccolo gruppo durante il lavoro: "Quando ho perso il filo, la persona accanto a me ha girato leggermente il portatile e mi ha indicato il punto con il dito, senza interrompere chi stava parlando. È stato un gesto minimo, ma mi ha permesso di rientrare nel lavoro senza sentirmi in difficoltà." (intervista post-percorso, dottorando). Il micro-supporto descritto opera nella cornice della sessione senza spezzarla: indicare col dito anziché parlare protegge il ritmo dell'interazione in corso e realizza, in un solo movimento che mantiene uno stato di flusso, quella "coordination with" che l'approccio enattivista descrive come sorgente di direzione condivisa dei partecipanti. Il gesto minimo opera mantenendo la continuità dell'azione condivisa del piccolo gruppo, proprio in forza della cornice che i partecipanti hanno già istituito. La stessa dinamica ricorre nelle note di campo del ricercatore: "All'avvio della sessione un partecipante non riesce ad accedere alla piattaforma; prima che chiunque lo chieda, il vicino si china verso il suo schermo, individua il problema e lo risolve in pochi gesti. Il gruppo, che aveva sospeso il lavoro, riprende insieme" (nota di campo, secondo incontro; adulto in percorso di reinserimento). Il micro-supporto non risolve soltanto un'impasse tecnica: previene quello che, nella cornice di lavoro asincrono individuale prevista normalmente dalla formazione online del caso, avrebbe potuto rivelarsi un possibile abbandono e contribuisce a costruire, nel medesimo gesto, il "Noi" del gruppo: la funzione che l'analisi quantitativa registra come tenuta del dispositivo trova qui la sua forma corporea elementare.

4.2 Ritualizzazione condivisa

Oltre la cornice, quello che i *peer facilitator* compiono nelle sessioni HLC può essere descritto come una pratica di ritualizzazione condivisa: una modalità di azione che distingue certi atti da altri (Bell, 1992/2009, pp. 74–93). La marcatura dei tempi di parola, la scansione dei turni, il segnale di apertura del cerchio, la pausa condivisa prima di rispondere, la formula ricorrente con cui si chiude la sessione sono microazioni che distinguono il tempo del gruppo dal flusso conversazionale ordinario. Tale distinzione passa attraverso i corpi prima ancora che attraverso le consegne procedurali: respiri più lunghi, sguardi che si fermano, ritmo dialogico che rallenta segnalano ai partecipanti che ci si è messi dentro una cornice diversa. Questo distingue una

ritualizzazione da una procedura o da una routine di mera ripetizione di una sequenza: la qualità dell'attenzione, dell'impegno corporeo-sensoriale e dell'intenzione semantica con cui i partecipanti si attivano nella sequenza (Bell, 1992/2009; Davis-Floyd & Laughlin, 2022). In questo la ritualizzazione converge con la nozione di *coordination with* elaborata dalla tradizione enattivista (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009): la dinamica dell'interazione, una volta stabilita, diventa essa stessa la fonte della direzione dei movimenti dei partecipanti, e ciò che è richiesto è la disponibilità a lasciarsene portare anziché controllarla. Ciò che i pari facilitatori compiono è un lavoro di ritualizzazione, per così dire, "da dentro", o "dal basso": un tenersi loro stessi dentro la cornice per farla operare, un condividerne il ritmo affinché essa si istituisca.

4.3 La postura del facilitatore

Chi facilita, nel modello degli HLC, non orienta il gruppo verso mete predeterminate né dispensa consegne direttive: opera piuttosto come amministratore delle energie e dei contenuti che vengono dai partecipanti stessi. In contesti formativi molto diversi da quello qui considerato, Ravn (2024) ha descritto la postura del facilitatore come la disponibilità a "essere danzati dalla danza" (*being danced by the dance*; pp. 168 sgg.); Gualtieri (2021), da un altro registro, la nomina come "lasciarsi fare", apertura all'inatteso come precondizione dell'esperienza – attitudine che si interseca con competenze improvvisative (Menegola e Nobis, 2025). In entrambi i casi ciò che è richiesto al facilitatore non è la rinuncia alla intenzionalità pedagogica, ma la sospensione della sua forma direttiva, in favore di un'attenzione più fine ai movimenti del gruppo e a ciò che il gruppo sa fare da sé in una cornice rituale sufficientemente buona:

"La facilitatrice interveniva poco e, quando lo faceva, sembrava soprattutto restituirci ciò che stava già accadendo. Una volta ha atteso qualche secondo prima di parlare: quel silenzio ci ha obbligati, in modo non sgradevole, ad ascoltarci e a trovare da soli una direzione comune." (intervista post-percorso, adulto in percorso di reinserimento). Il silenzio della facilitatrice è, in questo senso, atto di ritualizzazione tanto quanto la sua parola: costituisce lo spazio in cui il gruppo può ascoltarsi. Distinguere un silenzio produttivo da un silenzio di disagio, e decidere se e quando interromperlo, è però una competenza che si costruisce, spesso a partire da una riluttanza: "All'inizio non volevo assumermi questa responsabilità. Pensavo che avrei dovuto guidare tutto io, avere sempre una risposta, controllare i tempi e fare in modo che nessuno rimanesse indietro. Poi mi sono accorta che il gruppo, in molte situazioni, si facilitava da solo [...]. Facendolo, ho scoperto anche alcune capacità mie che non avevo mai considerato veramente: riesco a tenere il filo mentre parlano più persone, mi accorgo abbastanza presto quando qualcuno smette di partecipare, gli faccio una domanda che lo rimette dentro senza metterlo in difficoltà [...]. Ho capito che facilitare, più che dirigere, era aiutare il gruppo a usare meglio le proprie risorse." (intervista, facilitatrice). I facilitatori degli HLC hanno esercitato questa competenza, come si è detto, senza formazione specifica: la formazione dei peer facilitator è lo sviluppo che più direttamente discende dalla *pedagogia dell'intermediazione umana* verso cui Menegola (2025) orienta il modello. L'architettura della presenza, in questa lettura, è ciò che consente a un piccolo gruppo di operare come cellula attiva fondativa della comunità di apprendimento, sostenendo le condizioni di intersoggettività, ritmo e mutuo ascolto

senza le quali la sola mediazione tecnica, per quanto efficiente, difficilmente genera processi formativi pieni e inclusivi[4].

Gli elementi di segno critico emersi dai materiali sono esigui rispetto alla mole confermativa di questionari, interviste, diari e osservazioni. Il primo consiste nel fatto che una minoranza di partecipanti, in particolare tra i dottorandi, ha dichiarato di aver scelto il percorso per la comodità del formato online, apprezzando la brevità degli incontri in presenza ma senza riconoscere alla dinamica di piccolo gruppo un valore proprio – la comodità logistica dell'asincrono prevale, in questi casi, sull'attrattiva di una situazione che non è stata esperita fino in fondo. Il secondo è dato dal fatto che, nei tre gruppi in cui uno o due membri hanno partecipato a distanza mentre gli altri lavoravano in presenza (§ 3), chi era collegato ha sperimentato una presenza asimmetrica, come racconta lo stesso partecipante citato nel § 4.1: "Loro erano tutti intorno allo stesso tavolo e io ero collegato dal computer. [...] Tra loro bastava uno sguardo, o qualcuno indicava qualcosa sullo schermo e capivano subito; io, invece, dovevo capire da solo o chiedere cosa stavano guardando. Partecipavo, ma avevo sempre la sensazione che quello che succedeva mi arrivasse dopo, come di seconda mano. Quello che succedeva mi arrivava dopo. Partecipavo, ma non ero dentro nello stesso modo." (intervista, dottorando, a distanza). E quando l'intero incontro si è svolto a distanza, la cornice ha tenuto sul piano del compito con maggior forza che su quello della presenza: "Nell'incontro online abbiamo lavorato e siamo riusciti a finire quello che ci eravamo proposti. [...] Chiaro, è una presenza più debole. Ognuno aspetta il suo turno. Se non si parla, si è più estranei. In presenza, anche se stai zitto continui a esserci [...]. Era come se fossimo presenti uno alla volta, a seconda di chi aveva il microfono, più che tutti insieme." (intervista, dottorando, a distanza). Il terzo elemento di segno critico riguarda l'ingresso nel dispositivo: la riluttanza iniziale del facilitatore, descritta nelle righe precedenti, ricorda che la cornice non è data ma costruita. Nessuno di questi elementi descrive un'esperienza divergente dalla struttura emersa: ne segnano i bordi – il costo d'ingresso, il confine della compresenza, il tempo della costruzione – e mostrano che l'architettura della presenza è un esito da costruire, più che una condizione garantita dal dispositivo.

5. Doppia natura della co-presenza in ambienti ibridi

Negli HLC, un piccolo gruppo, riunito per lo più in compresenza fisica, affronta insieme un percorso di formazione originariamente progettato per una fruizione asincrona individuale. In tale dispositivo ibrido coesistono due forme di co-presenza: quella corporea del gruppo, entro la quale si danno le condizioni rituali descritte nel § 4, e quella mediata della piattaforma – e, nei casi di lavoro in sincrono a distanza, della videoconferenza.

Se le condizioni rituali possano darsi anche nella forma mediata, e a quale prezzo, è una questione sulla quale la letteratura non è unanime; una distinzione articolata dalla microsociologia dell'interazione (Mizrahi-Werner et al., 2025) permette di ri-

[4] Il concetto di architettura della presenza è nato in seno al processo di ricerca sul campo. Intuito nel corso dell'osservazione partecipante, dinanzi a scene ricorrenti come quella del login descritta nel § 4.1, in cui un gesto minimo di un vicino trasformava un'impasse tecnica in un momento gruppale costruttivo, è stata rimessa in gioco nelle interviste in forma di rispecchiamento anonimo ("qualcuno ha detto che lavorare insieme...: cosa ne pensi?"), divenendo così dispositivo interpretativo costruito nel dialogo con i partecipanti prima della sua formalizzazione teorica.

spondere separatamente per la piattaforma e per la videoconferenza. Le interazioni mediate digitalmente si distribuiscono su due configurazioni. Nella prima, l'ambiente digitale prova a riprodurre la co-presenza corporea di un incontro in presenza: è la configurazione della videoconferenza standard, nella quale ciò che manca – lo spazio condiviso, la non-latenza o immediatezza, la percezione reciproca completa – è avvertito come una perdita d'informazione, e produce fenomeni documentati di affaticamento e disingaggio (Bailenson, 2021). Nella seconda, l'ambiente digitale non riproduce nulla: costruisce un contesto interattivo che non ha controparte offline diretta, e in cui l'esperienza dei partecipanti va valutata in rapporto a ciò che quel contesto è, non a ciò che sostituisce. Mizrahi-Werner *et al.* (2025) mostrano che in questa seconda configurazione le condizioni delle catene rituali di interazione teorizzate da Collins (2004) – sincronizzazione ritmica, focus condiviso di attenzione, sintonizzazione emotiva, effervescenza collettiva – possono essere soddisfatte, a due condizioni: una dimensione ristretta del gruppo, che favorisce l'attenzione reciproca e la sincronizzazione del ritmo interattivo, e un canale abbastanza fluido da non spezzare tale sincronizzazione sul nascere.

La piattaforma di formazione asincrona appartiene alla seconda configurazione: un corso online non riproduce la situazione d'aula, è un contesto con caratteristiche proprie. Fruita individualmente, è priva delle condizioni rituali: non vi può essere sincronizzazione, non c'è un focus condiviso di attenzione, né tonalità emotiva comune. A questa assenza si può ricondurre la dispersione dei percorsi asincroni, ben documentata nella letteratura sui MOOCs (Menegola, 2025). Nel modello degli HLC, è a questa assenza che risponde il piccolo gruppo in compresenza fisica. Le sessioni sincrone a distanza appartengono invece alla prima configurazione, e ne mostrano i limiti: come abbiamo visto nel §4.3, vi si lavora e si conclude il compito. Ma la sincronizzazione ritmica, primo ingrediente delle catene rituali, è la condizione più fragile: «Quando gli altri cominciavano a discutere velocemente, entravano in un ritmo comune e io facevo più fatica a trovare il punto in cui inserirmi. A volte avevo qualcosa da dire, ma aspettavo che si aprisse uno spazio e, nel frattempo, il discorso era già andato avanti." (diario, dottorando, a distanza). Ciò che a distanza si conserva è, come si è visto nel § 4.1, la traccia di una cornice già istituita in presenza.

La scala ridotta e l'intensità dell'esperienza condivisa – descritte nel § 4 – collocano la coesione osservata negli HLC su un piano diverso da quello messo a fuoco dalla *group identification* per le comunità di apprendimento in ambiente digitale (Garrison, 2016; Garrison, Anderson & Archer, 2000). Non si tratta tanto dell'identificazione con una comunità di indagine, quanto di una coesione radicata nella memoria episodica condivisa, nella direzione di ciò che Whitehouse e Lanman (2014) descrivono come *identity fusion* – propria di gruppi piccoli, caratterizzati da interazioni ravvicinate (prossemicamente, nelle sessioni in compresenza fisica) e intense sul piano dell'*engagement*. Nelle voci dei partecipanti questa coesione appare organizzata attorno a episodi puntuali del piccolo gruppo – un momento di silenzio, un gesto di sostegno, una domanda inattesa, il far fronte comune davanti a una difficoltà contingente – molto più che attorno ai contenuti disciplinari oggetto della formazione.

Ne segue una conseguenza per la lettura del dispositivo. La categoria di architettura della presenza qui proposta non è il residuo indebolito di una co-presenza corporea che l'infrastruttura digitale non riesce a rendere fino in fondo, né un adattamento del gruppo alle condizioni della mediazione. È bensì un intreccio di dimensioni agite nel piccolo gruppo, che rende praticabile sul piano dell'esperienza forma-

tiva un medium asincrono, e che anche nelle sessioni a distanza può conservarsi quanto meno come traccia di un'esperienza del "Noi" istituita in presenza.

6. Conclusioni

I materiali di ricerca documentano la ricorrenza, nei gruppi, di pratiche rituali di apertura e chiusura istituite senza consegna verbale; la presenza reticolare di micro-supporti corporei che mantengono la continuità del lavoro comune; una coesione che i partecipanti raccontano attorno a episodi gruppali più che a contenuti formativi. La lettura proposta raccoglie le tre ricorrenze in una struttura unitaria – l'architettura della presenza – e riconduce a questa struttura la tenuta del dispositivo. Il riscontro empirico riguarda le tre ricorrenze; il nesso tra la loro struttura e la tenuta del dispositivo è invece un'ipotesi interpretativa, che richiederà ulteriore approfondimento.

Relativamente ai limiti della ricerca-azione, il corpus è costituito da percorsi completati: le forme di pressione o di esclusione che una cornice rituale può esercitare su chi non si riconosce in essa – possibilità costitutiva del concetto stesso di soglia rituale, ampiamente documentata dalla letteratura antropologica sul rito – non hanno lasciato traccia nei materiali, e non si può escludere che ciò dipenda dalla natura stessa del corpus. La brevità dei cicli – 3,6 incontri in media per ogni gruppo – ha verosimilmente contenuto tali dinamiche, ma potrebbe averne impedito l'osservazione, oltre ad aver escluso l'ingresso, e dunque l'osservazione, di nuovi membri in un gruppo già costituito. Le interviste in profondità hanno raggiunto circa il 9% dei partecipanti in presenza e il 4% di quelli a distanza: la voce di questi ultimi è rappresentata in proporzione minore. La prossimità del ricercatore al dispositivo, dichiarata nel § 3, è condizione concreta dell'accesso ai vissuti e potrebbe rappresentare, insieme, un limite alla distanza critica, che il diario di ricerca ha tuttavia inteso presidiare.

Sul piano metodologico, il quadro proposto invita a spostare una parte dell'oggetto della ricerca pedagogica sugli ambienti ibridi, dalla sola misurazione degli esiti alla descrizione fenomenologica delle qualità concrete della presenza – le pratiche rituali, le accordature paraverbali e nonverbali, i tempi condivisi, i movimenti di supporto reciproco – come strato irriducibile a quello dei contenuti e delle infrastrutture. Ciò richiede strumenti capaci di lavorare sui vissuti nella loro concretezza – ad esempio, diari, interviste narrative, materiali audiovisivi – assumendoli come portatori di una specifica intelligibilità fenomenologica, e non come "dati" da tradurre in variabili.

Alcune direttrici di ricerca future dovrebbero includere uno studio comparativo tra gruppi in presenza e a distanza a parità di percorso; l'osservazione sistematica delle sessioni iniziali di formazione della cornice gruppale; la formazione dei peer facilitator. Un'attenzione specifica merita l'accessibilità: il materiale di ricerca consente di distinguere partecipazione, completamento e condizioni di accessibilità: il tasso di completamento (99,6%) documenta la tenuta; i micro-supporti corporei descritti nel § 4 operano come sostegno – al contempo tecnico e relazionale – all'accesso; la cornice in presenza dischiude forme nonverbali di partecipazione e interazione, che a distanza si perdono. Ciò che il corpus non documenta è l'inclusione in senso pieno: la partecipazione di persone con disabilità o con modalità comunicative non convenzionali, le differenze linguistiche e culturali, le disuguaglianze di competenza digitale e di connessione non sono state oggetto di osservazione sistematica: su tale terreno il modello dovrà misurarsi in futuro.

Sul piano prospettico, il quadro si colloca nel percorso che la Rete Interuniversitaria *Embodied Education* sta conducendo verso l'*Index for Embodied Education*, dispositivo collegiale di autovalutazione delle istituzioni educative fondato sui dieci principi della grammatica dell'*Embodied Education* (Damiani et al., 2025) e articolato in contesti, processi ed esiti (Gomez Paloma et al., 2026). L'architettura della presenza potrebbe contribuirvi nella voce della facilitazione tra pari in piccolo gruppo, in corrispondenza dei principi dell'unitarietà corpo-mente, della condivisione e narrazione, e della tecnologia: offre indicatori osservabili – le pratiche rituali di cornice, i micro-supporti corporei, la postura del facilitatore – di come la presenza si costruisce nei dispositivi ibridi.

Studiare questo tipo di architettura è, in fondo, riconoscere che i piccoli gruppi facilitati non operano *nonostante* la mediazione digitale, ma perché istituiscono, dentro di essa, una forma di presenza che ne ordina il funzionamento. Questa architettura non può dipendere meramente dalle doti individuali del facilitatore – figura che pure può essere formata nelle proprie competenze specifiche (Menegola, 2025) –, ma è innanzitutto l'effetto strutturale di scelte progettuali riproducibili: la scala del piccolo gruppo, la sobrietà della mediazione, la ripetizione delle pratiche rituali di apertura e chiusura. All'interno di una cornice rituale istituita e mantenuta, il gruppo auto-regola le proprie dinamiche, sostiene chi rischia di perdersi e porta a termine il percorso per cui si è riunito.

Riferimenti bibliografici

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? Educational Researcher, 41(1), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior, 2(1)*. https://doi.org/10.1037/tmb0000030

Bell, C. (2009). *Ritual theory, ritual practice (Reissue ed.)*. Oxford University Press. (Opera originale pubblicata nel 1992).

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.

Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.

Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400851744

Damiani, P., Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Gomez Paloma, F. (2025). A grammar of embodied education: Ten inspiring principles for embodied cognition-based training. *Embodied Education Journal, 1(1)*.

Davis-Floyd, R., & Laughlin, C. D. (2022). *Ritual: What it is, how it works, and why*. Berghahn Books. https://doi.org/10.1515/9781800735293

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 6(4)*, 485–507. https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türstig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229–247). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12

Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 8(4)*, 465–486. https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001

Garrison, D.R. (2016). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice (3rd ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315667263

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2(2–3)*, 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Goffman, E. (2006). *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1963).

Gomez Paloma, F., Mariani, A., De La Cruz, V., Re, A., & Lucattini, P. (2026, 8–11 giugno). From grammar to language: The Index for Embodied Education [Abstract di tavola rotonda]. *Second International Conference on Embodied Education*, Aarhus University, Copenhagen.

Gualtieri, M. (2021). *Paesaggio con fratello rotto*. Einaudi.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Academic.

Menegola, L. (2025). Hybrid Learning Circles as adaptive ecosystems: Facilitating participation and resilience in online education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 9(2, Suppl. 1)*, 57–68. https://doi.org/10.32043/gsd.v9i2_Sup.1487

Menegola, L., & Nobis, L. (2025). Dialogare in musica. Note a margine sulle pratiche musicali e musicoterapeutiche come mediatore nella relazione educativa e di cura. In L. Carriera, L. Luini, & F. Zuccoli (a cura di), *Di arte in arte. Linguaggi artistici per la formazione e la cura* (pp. 100–115). FrancoAngeli.

Mizrahi-Werner, J., Liebst, L. S., & Demant, J. (2025). Beyond bodily co-presence: A micro-sociological study of online interaction rituals. *Symbolic Interaction, 48(1)*, 46–68. https://doi.org/10.1002/symb.1206

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.

Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M. & Bombieri, R. (2023). The Empirical Phenomenological Method: Theoretical Foundation and Research. Applications. *Social Sciences 12: 413*. https://doi.org/10.3390/socsci12070413

Mortari, L., & Ghirotto, L. (a cura di). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.

Perry, M., & Medina, C. L. (Eds.). (2015). *Methodologies of embodiment: Inscribing bodies in qualitative research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315814872

Ravn, S. (2024). Embodied learning in interaction: The case of aikido. In T. Schilhab & C. Groth (Eds.), *Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach: Exploring perspectives in teaching practices* (pp. 168–177). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003341604-23

Schilhab, T., & Groth, C. (Eds.). (2024). *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach: Exploring Perspectives in Teaching Practices*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003341604

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.

Thanem, T., & Knights, D. (2019). *Embodied research methods*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781529716696

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001

Whitehouse, H., & Lanman, J. A. (2014). The ties that bind us: Ritual, fusion, and identification. *Current Anthropology, 55(6)*, 674–695. https://doi.org/10.1086/678698

Zhao, S. (2003). Toward a taxonomy of copresence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 12(5)*, 445–455. https://doi.org/10.1162/105474603322761261