

SAGGI – ESSAYS

RIPENSARE L'EDUCAZIONE
DA UNA PROSPETTIVA INTERSISTEMICA.
TRA CORPO-OGGETTO E CORPO-SOGGETTO

RETHINKING EDUCATION
FROM AN INTERSYSTEMIC PERSPECTIVE.
BETWEEN BODY-OBJECT AND BODY-SUBJECT

Sergio Bellantonio (Università degli Studi di Foggia)

Nel corso dei secoli, la relazione tra corpo e mente è stata oggetto di numerose riflessioni, il che ha influenzato in maniera significativa i modi di pensare, progettare e fare educazione. Senza dubbio, il dispositivo filosofico della corporeità ha contribuito in maniera significativa a quell'ormai indissolubile unione tra il mentale e il corporeo, unione questa che ha acquisito sempre maggior credibilità alla luce della rilettura neuroscientifica di tale dispositivo; s'impara facendo, ma lo si fa allo stesso modo guardando gli altri farlo, la qual cosa ha proprio sottolineato la debolezza di quelle dicotomie che, per secoli, sono state poste alla base di orientamenti filosofici e culturali prevalenti. Nonostante ciò, ci sembra però che nuove antinomie stiano tornando alla ribalta, e che non riguardano più tanto il rapporto tra corpo e mente, ma quello che viene a stabilirsi tra il corpo-che-ho e il corpo-che-sono. In tal senso, avere un corpo sembra essere oggi la condizione – pressoché univoca – da porre al centro del processo di costruzione identitaria; ne sono un valido esempio gli ambienti virtuali, in cui corporeità e identità dissolvono *de facto* i loro legami. Essere o dover essere, forma o contenuto, apparenza o sostanza, sono solo alcuni degli interrogativi sui quali la pedagogia è chiamata a riflettere. E, allora, se il corpo è divenuto oggi luogo di attraversamenti e ibridazioni – di mutamenti culturali, scientifici e tecnologici che ormai lo definiscono a tutto tondo – quali spazi ha

la pedagogia per ri-pensare la formazione umana alla luce di tutto ciò, anche in riferimento al grande impatto che la pandemia ha avuto sul nostro modo di vivere e abitare la contemporaneità?

Over the centuries, the mind and body relationship has been the subject of numerous reflections, which significantly influenced ways of thinking, designing, and acting education. Undoubtedly, the corporeality philosophical dispositive has significantly contributed to that indissoluble union between the mental and the corporeal, a union that has acquired ever greater credibility in the neuroscientific reinterpretation of this dispositive. One learns by doing, but one does it in the same way by watching others doing it, which has precisely underlined the weakness of those dichotomies that, for centuries, have been at the basis of prevailing philosophical and cultural perspectives. Despite this, however, it seems that new antinomies are coming back to the fore, and that no longer concern the body and mind relationship, but what is established between the body-that-I-have and the body-that-I am. In this sense, having a body seems to be today the – almost univocal – condition to be placed at the center of the identity construction process. Virtual environments are a good example of this, in which corporeality and identity dissolve their bonds. Being or having to be, form or content, appearance or substance are just some of the questions on which pedagogy is called to reflect. And then, if the body has now become a place of crossings and hybridizations - of cultural, scientific and technological changes that now define all around - what spaces does pedagogy have to re-think human training in the light of all this, also in reference to the great impact that the pandemic has had on our way of living and inhabiting contemporaneity?

1. Una breve introduzione

La pandemia vissuta negli ultimi due anni ha impresso una svolta radicale al vivere e all'abitare la contemporaneità; i contagi

quasi immediati sono diventati un rischio per la popolazione mondiale, sospingendo i più a fronteggiare un periodo difficilissimo, quasi paragonabile a quello di una restaurazione post-bellica (Singhal, 2020). Gli effetti che la pandemia ha avuto (e continuerà ad avere) sono vastissimi, non di secondaria importanza quelli psicoeducativi (Torales, O'Higgins, Castaldelli-Maia & Ventriglio, 2020), aspetti su cui è sempre più necessario riflettere sul versante pedagogico.

Le problematiche educative conseguenti alla pandemia sembrano essere particolarmente evidenti in tutti coloro che hanno vissuto periodi di distanziamento sociale e di chiusura forzata dei contesti lavorativi e formativi; una nuova ecologia, allora, ha sollecitato i più ad accogliere un cambiamento di vita repentino, non con poche difficoltà. Secondo alcuni (Bozkurt, Karakaya, Turk, Karakaya & Reyes, 2022), la sensazione di incertezza derivante dal reset dei setting tradizionali, la nascita di nuove figure educative, l'utilizzo forzato del digitale, la didattica a distanza, l'urgenza di una pedagogia della cura e le disuguaglianze sociali, sono solo alcune delle tematiche che hanno segnato il pandemico e che certamente orienteranno il post-pandemico. Va da sé che urge la necessità di sviluppare risposte educative efficaci per garantire benessere e che è fondamentale rispondere all'ambiente in modo proattivo, attraverso strategie di fronteggiamento sempre più adattive.

2. Uno sguardo pedagogico al pandemico: tra corporeità ed empatia

Quella perdita di opportunità relazionali e corporee avvenuta durante la pandemia rischia di continuare ad avere un grande impatto, soprattutto laddove le differenti comunità non abbiano saputo dare una risposta efficace alle difficoltà incontrate dai più (Kuhfeld & Tarasawa, 2020). La pandemia, allora, potrebbe avere effetti negativi sullo sviluppo educativo delle nuove generazioni, ben oltre il periodo di confinamento. Sul versante formativo, per esempio, si stima che nei prossimi anni circa 24 milioni di bambini

in età scolare saranno costretti ad abbandonare gli studi, vanificando così i progressi compiuti nei decenni precedenti nell'accesso all'istruzione e all'apprendimento diffuso (United Nations, 2020). All'aumento della povertà economica potrebbe corrispondere così un altrettanto consistente aumento di quella educativa. Questa è la condizione che priverebbe i più giovani delle opportunità per imparare e sperimentare, far fiorire liberamente competenze, talenti e aspirazioni, povertà educativa diffusa nel nostro Paese già prima dell'emergenza.

Se guardiamo ai dati EUROSTAT 2020 sull'abbandono scolastico, ad esempio, il *drop-out* in Italia si aggira intorno al 14% da circa cinque anni (European Union, 2020). Infatti, durante la pandemia bambini e adolescenti sono stati privati di molti aspetti della loro quotidianità e uno degli effetti più drammatici – seppur ancora difficilmente quantificabile – è proprio un deterioramento delle interazioni e dei legami sociali, elementi alla base dei processi di costruzione della conoscenza. Come è noto, infatti, lo sviluppo umano è il risultato delle interazioni tra corpo, movimento e ambiente (Damiani, Santaniello & Gomez-Paloma, 2015), dove al centro è posto il soggetto e il proprio processo di apprendimento (Dewey, 1933), in termini di conoscenza di sé come di conoscenza dell'altro. Ma la pandemia è stata caratterizzata da elementi determinanti – quali isolamento forzato, distanziamento sociale, utilizzo di mascherine, deprivazione della socialità – aspetti, questi, che hanno avuto tutti un unico comune denominatore: l'assenza del corpo.

Eppure, il soggetto è, allo stesso tempo, identità e alterità. Per cui, quel bisogno primordiale di integrazione, appartenenza e riconoscimento collettivo è principalmente soddisfatto da due variabili imprescindibili: la corporeità – per l'incontro con l'altro – e l'empatia – per la comprensione dell'altro. Nel processo empatico, infatti, è sempre coinvolto il corpo come *Leib* piuttosto che *Körper*. L'empatia, allora, si manifesta in un incontro di corpi vissuti (Boella, 2006), attraverso un'esperienza che si corporizza mediante quel provare “come se”.

È solo a partire dall'esperienza del *Leib* che l'individuo riesce ad attribuire all'altro sensazioni ed emozioni, così come anche lui le sperimenta. Si tratta di un modo di guardare il mondo di cui nel post-pandemico c'è bisogno più che mai. Dinanzi all'iper-narcisismo che si realizza nel diffuso elogio del "mi piace" che imperversa sui profili social di molti, è necessario tornare a sperimentare un incontro tra corpi, proprio per avere una lente di lettura più empatica del mondo. D'altronde, l'empatia è una cosa che si prova, si sperimenta – anche fisicamente – e che abbisogna di quella che Maurice Merleau-Ponty (1945) ha definito in termini di intercorporeità.

Non ci meraviglia affatto, allora, che l'installazione *A Mile in My Shoes*, promossa nel 2015 dal museo dell'empatia di Londra – tutt'oggi itinerante in molte città del mondo – abbia offerto ai visitatori la possibilità di indossare realmente le scarpe di qualcun altro, provandone a sentire e comprendere la storia: visitatori erano invitati, per l'appunto, a percorrere le rive del Tamigi con le scarpe di uno sconosciuto, mentre tramite un file audio ascoltavano la vita di quella persona (Krznicaric, 2015).

Parlare di empatia, allora, vuol dire dar innanzitutto spazio alla corporeità, al vissuto, alla relazione, alla comunicazione, all'ascolto, il che ha subito una decisiva battuta d'arresto durante la pandemia. Questo perché lunghi periodi di preoccupazione ci hanno sospinto a essere meno interessati allo stato emotivo altrui e a essere così meno d'aiuto; in altre parole, ci siamo talmente concentrati su noi stessi e sulle persone a noi più prossime fisicamente che abbiamo finito per metterci sempre meno nei panni di quelli distanti (Israelsvili, Sauter & Fischer, 2020). Così, aver confinato le nostre relazioni *de visu* a una cerchia ristrettissima di persone ci ha sollecitato a condividere gli stati emotivi principalmente con loro, riducendo la vicinanza emotiva con chi, *de facto*, era fisicamente lontano. È come se un modo adattivo di fronteggiare l'evento problema – la pandemia – si fosse innescato in noi, nel senso che sperimentare un'empatia circoscritta a poche persone intime abbia poi alimentato atteggiamenti opposti nei riguardi di chi, alla fine, era fisicamente lontano.

Tutto ciò in virtù del fatto che la ricerca neurofisiologica ha avvalorato la tesi per cui i soggetti sono in grado di leggere lo stato emotivo altrui proprio grazie al corpo e ai suoi movimenti (Adolphs, 1999); l'empatia, in particolare, sembra essere intimamente correlata all'interpretazione della mimica e delle espressioni del volto (Ekman & Friesen, 1969). Il viso, infatti, rappresenta la parte più espressiva del nostro corpo, perché è proprio attraverso di esso che i soggetti sono in grado di esprimere l'intera gamma di emozioni umane. Per tali ragioni, alcuni ipotizzano che l'utilizzo delle mascherine durante la pandemia abbia potuto inibire i nostri livelli di empatia, alla luce del fatto che queste nascondevano gran parte delle espressioni facciali, le quali sono in grado di darci informazioni fondamentali sullo stato emotivo degli altri (Pfattheicher, 2020).

Sul versante pedagogico, ci sembra interessante circoscrivere l'attenzione alla relazione che si stabilisce tra corporeità ed empatia, in virtù del fatto che sembrerebbe più complesso cogliere lo stato emotivo altrui in assenza di una corporeità che veicola sensazioni, emozioni e stati d'animo. Mediante la corporeità si dà voce alle emozioni, si disegnano posture, si articolano gesti, si distinguono i volti. Così corporeità, empatia e comunicazione costituiscono dimensioni tra loro inscindibili: non è infatti possibile sintonizzarsi emotivamente con l'altro senza la presenza dell'intercorporeità che comunica. In tal senso, allora: «la mente, i pensieri, le emozioni e i sentimenti non sarebbero neppure pensabili se privati o disincarnati da un corpo che li contenga e risponda ai loro bisogni» (Gallerani, 2012, p. 95).

3. Tra il corpo-che-ho e il corpo-che-sono: una nuova dicotomia?

L'empatia, quale sorta di “spinta interna” che ci consente di entrare in sintonia con l'altro, parte proprio dal concetto fenomenologico dell'intercorporeità, vale a dire da quell'incontro di esperienze vissute che è possibile proprio grazie al reciproco riconoscimento di corpi. A voler trasferire il discorso sul piano pedagogico,

tutto questo sta a significare che l'empatia – da concetto filosofico, costruito psicobiologico e fatto neuroscientifico – diviene a pieno titolo una categoria del pedagogico, nel senso che questa ci consente di alimentare una relazione educativa autenticamente fondata.

Non si può non comunicare (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967) e molteplici sono i canali utilizzati dall'uomo per esprimere le proprie emozioni e sensazioni; pur tuttavia, l'uomo non potrebbe comunicare/esistere se non avesse/fosse – anche – un corpo. Ed è proprio questo il motivo per cui il soggetto sperimenta ogni singolo giorno quella tensione tra essere un corpo e avere un corpo, che in altri termini rappresenta il continuo processo di adattamento all'ambiente che si muove tra condizionamenti ambientali e riconoscimento soggettivo. Così identità e alterità continuano ad avere un rapporto di mutua definizione. Ma qual è il terreno sul quale giocano oggi questa partita?

Si tratta senza dubbio di un terreno più spinoso, scosceso e artefatto che in passato... e la pandemia ce lo ha insegnato molto bene. Non si entra più in comunicazione con l'altro solo in presenza, anzi, la pandemia ci ha consentito di sperimentare in maniera massiva e diffusa che possiamo essere presenti con gli altri pur essendo a distanza. Detto così sembrerebbe un ossimoro. Ciò significa che dovremmo ricrederci?

Sebbene siano stati molti gli studiosi (Berthoz, 1998; Damásio, 1994; Husserl, 1950; Lakoff & Johnson, 1999; Merleau-Ponty, 1945; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) che, nel corso del tempo, ci hanno parlato di corporeità – nelle sue differenti declinazioni scientifiche – come presupposto imprescindibile del conoscere – poiché è attraverso di essa che si possono incontrare gli altri nella molteplice possibilità di toccarli, guardarli, ascoltarli e, soprattutto, sentirli – attualmente la sua relazione con l'identità sta percorrendo tragitti inediti.

A voler fare un esempio, ci può essere utile chiamare in causa i contesti di formazione formale, tradizionalmente volti all'utilizzo di setting di apprendimento-insegnamento quasi esclusivamente

“reali”. L'avvento della pandemia ha provocato una forzata modificazione del fare didattico quotidiano, il che ha spinto i sistemi d'istruzione a ripensare repentinamente set e setting; il corpo e le esperienze a esso connesse ne sono probabilmente usciti mortificati.

È possibile pensare che tutto ciò sia frutto della scarsa propensione al cambiamento mostrata dagli ambienti di apprendimento formalizzati; in effetti, come sostengono alcuni (Resnick, Spillane, Goldman & Rangel, 2010), seppur nei differenti contesti didattici la sfida dell'innovazione sia sempre attualissima, il fare didattico quotidiano tende a incorporarsi in strutture politiche e organizzative resistenti a nuove idee e tecnologie, anche di fronte a dati basati su evidenze che sottolineano come modalità didattiche tradizionali necessitano di essere integrate con altre più innovative.

Nonostante ciò, seppur la dicotomia tra corpo e mente sia stata ormai superata da quanto precedentemente detto, sembrano emergere nuove antinomie che non riguardano più la contrapposizione tra corpo/mente o tra corpo-oggetto/corpo-rappresentazione/anima, bensì quella che Mariani (2004) ha riscontrato tra il *corpo-che-è* e il *corpo-che-sono*, laddove la prima dimensione tenda a prevalere sulla seconda.

Alla luce delle esperienze tecnologiche massive che noi tutti sperimentiamo quotidianamente, è possibile che la corporeità, da vincitrice dell'ancillarità cartesiana nei confronti della mente, stia divenendo vinta da quella stessa sostanza corporea che la costituisce solo in parte?

4. *Corpi online e corporeità onlife: una chance educativa*

Il discorso fatto sinora si inserisce appieno in quello che, in maniera molto più puntuale, Umberto Galimberti (1999) ha fatto nel suo *Psiche e Techne*; in tal senso, seppur l'uomo continui a considerare la tecnica come uno strumento vantaggioso di cui disporre e governare a proprio piacimento, la relazione si sta pericolosamente

ribaltando. Sta accadendo che è la tecnica stessa a prendere il sopravvento sull'uomo, iniziando a governarlo. E la cosa più preoccupante è che egli ne è spesso inconsapevole. Abbiamo ancora con i comportamenti tipici dell'individuo pretecnologico, che operava in vista di scopi iscritti in un orizzonte di senso, con un bagaglio di idee e sentimenti nei quali si riconosceva. Ma la tecnica, di per sé, non tende a uno scopo e non promuove senso, semplicemente funziona (Galimberti, 1999).

Mutatis mutandis, se cambiano le simbologie di riferimento, probabilmente cambia anche il nostro modo di relazionarci alla realtà. E, tutto sommato, non è quello che sta accadendo alla corporeità nell'epoca della tecnica che, probabilmente passerà da vincitrice a vinta?

Ci sembra quasi che la corporeità stia diventando asfittica, nel senso che la sua componente più corporale sta assumendo un'attenzione tale da imporsi sui più salienti aspetti del carattere e tratti di personalità che, invece, dovrebbero rappresentare il completamento della pura fisicità. Ne sono un esempio tutte quelle realtà virtuali in cui il corpo viene letteralmente catturato e, nelle quali, se da un lato è valorizzato, dall'altro è di sicuro sottomesso (Caronia, 1996). Su piattaforme come Facebook, Instagram e TikTok, solo per citarne alcune, l'infinita tempesta di video e foto ha, senza dubbio, un unico comune denominatore: il corpo. E una domanda ci sorge spontanea: ma di quale corpo parliamo? Il *corpo-che-ho* o il *corpo-che-sono*?

Ci sembra che si tratti della prima declinazione, allorquando corpi modificati, artefatti e modellati intendano soddisfare tipi ideali di bellezza socialmente riconosciuti come positivi (Saiphoo & Vahedi, 2019). Ma condividere foto e video in profili online non vuol dire che poi, nella realtà, quel *corpo-che-ho* esista in termini di *corpo-che-sono*, così per come è stato virtualmente mostrato. Tutto ciò perché è lasciato spazio d'azione tra la creazione dei contenuti e la loro pubblicazione, consentendo agli utenti opere di editing. Non ci meraviglia affatto, dunque, che l'*upload* diffuso di foto che riproducono certi stereotipi di bellezza favorisca i processi di omologazione a determinati canoni, il che consente di interiorizzare il

contenuto veicolato (Piccoli, Carnaghi, Grassi & Bianchi, 2021). L'essere letteralmente bombardati di immagini modificate, levigate e patinate, ci spinge a comportarci di conseguenza; in altre parole, si interiorizza la normatività veicolata (Chae, 2017).

Avere un corpo sembra divenire oggi il cuore del processo di costruzione dell'immagine di sé mediata dai social e questo, ancora una volta, grazie alla presenza dell'altro; il soggetto, infatti, riceve una valutazione in termini di “mi piace” o feedback attraverso emoticon e commenti, che contribuiscono alla costruzione della propria identità (Boursier & Manna, 2019). Si tratta, ahimè, di un processo che non ha mai fine, alla luce del fatto che si è poi obbligati a ritornare online per ritrovare piacere dai commenti espressi dagli altri utenti (Perloff, 2014), peraltro su un'immagine di sé che ha vita e ragion d'essere nel contesto virtuale.

Sul versante pedagogico ci sembra che la direzione di senso si stia troppo spostando, ovvero che il valore umano passa per il *corpo-che-ho* e non per il *corpo-che-sono*, per il *Körper* e non per il *Leib*: in altre parole, conta il tuo aspetto fisico e non le tue qualità. E allora, perché tutto questo?

Ciò che accade è che negli ambienti virtuali l'identità resta disancorata dalla corporeità, la qual cosa ha lasciato spazio alla creazione di identità effimere e simboliche. I media non sono più separabili dalla quotidianità, ma stanno gradualmente scomparendo dentro le cose e dentro le nostre vite. Sul piano educativo, allora, la vita implica una paziente ricostruzione del senso delle nostre pratiche quotidiane, attraverso tre grandi narrazioni: la naturalizzazione della tecnologia, la soggettivazione dell'esperienza e la socializzazione del legame relazionale (Eugeni, 2015).

Quel che è accaduto con l'avvento massivo del fenomeno del *social networking* è che non sono più i soggetti a essere online, ma i media a essere *onlife*: si tratta di un neologismo usato per descrivere l'esperienza vissuta in un mondo iperconnesso in cui la distinzione tra “essere online” o “essere offline” è ormai da ritenere fittizia (Floridi, 2015). La parola *onlife* spiega bene la fusione del digitale nell'analogico provocata dalle tecnologie dell'informazione e della

comunicazione, distinguendo il periodo storico da quello iperstorico (Floridi, 2010). Siamo probabilmente l'ultima generazione a sperimentare una chiara differenza tra offline e online. Infatti, le ovvie dicotomie, come quella tra reale/digitale o uomo/macchina, non saranno più sostenibili in futuro in modo netto (Floridi, 2018). Ciò significa che non è più possibile isolare strumenti, dispositivi, contesti e sistema di relazioni di cui oggi rappresentano una parte costitutiva.

E allora, trasferendo tale concetto al discorso avviato in questo articolo, è lecito porsi una domanda: se è diventato sempre più difficile separare il reale dal virtuale, che scenari sta affrontando – e dovrà affrontare – la corporeità?

Tutto questo è certamente legato a una serie di aspetti della contemporaneità che chiamano in causa l'avvento dell'intelligenza artificiale, delle realtà aumentate, dell'*Internet of Things*, delle *Smart Cities*, del Metaverso. Certamente, l'innovazione tecnologica continuerà a guidarci e chi non riuscirà a stare al passo con essa resterà molto probabilmente indietro. La ricostruzione di una corporeità autentica diventa necessaria per raccontarci e ri-raccontarci all'interno di un digitale che non descrive né prescrive il mondo, ma lo riscrive di nuove pagine, trasforma la natura del mondo in qualcosa di diverso; in altre parole, il digitale scrive nuovamente il soggetto, lo ri-ontologizza.

Così, a voler brevemente riassumere quanto qui sostenuto, se il soggetto è, allo stesso modo, identità e alterità – nel senso che la definizione soggettiva passa per quello che potremmo anche definire in termini di *anagnōrīsis/ἀναγνώρισις*, vale a dire “accettazione”, come pure “riconoscimento” – e se la corporeità rappresenta la vera dimensione per un incontro empatico con l'altro, ci si domanda come sia possibile declinare quest'ultima nella contemporaneità.

È opportuno ricondurre il soggetto su di un piano di consapevolezza, sollecitandolo a riflettere sul fatto che il digitale è, a tutti gli effetti, un non-luogo, uno spazio connesso a tutti gli altri che ha la capacità di interrompere, annullare o ribaltare i rapporti. Seppur le persone agiscano online attraverso i loro corpi, tali azioni hanno

una risonanza e un riverbero tali da modellare le azioni compiute nel reale. Di conseguenza, cambia anche il nostro modo di essere al mondo; si cade così in un tranello, quello cioè di pensare che ciò che performiamo online resti sul piano del *leisure* e che non abbia nulla a che fare con la vita reale.

La prospettiva è allora quella di pensare a una *corporeità onlife* secondo un approccio intersistemico, proprio alla luce del dissolvimento di una linea di demarcazione netta tra il reale e il virtuale. Questi sistemi necessitano, allora, di una coniugazione riflessiva che sia in grado di porre al centro il soggetto nel suo essere-nel-mondo, come corporeità che è, al contempo, oggetto e soggetto di conoscenza nel mondo.

Bibliografia

- Adolphs R. (1999). Social Cognition and the Human Brain. *Trends in Cognitive Science*, 3(12), 469-479. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01399-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01399-6).
- Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boursier V., & Manna V. (2019). Relational Body Identities: Body Image Control Through Self-Portraits: A Revision of the Body Image Control in Photos Questionnaire. In R.T. Gopala (Ed.), *Intimacy and Developing Personal Relationships in the Virtual World* (pp. 40-63). Hershey: IGI Global.
- Bozkurt A., Karakaya K., Turk M., Karakaya O., & Reyes D.C. (2022). The Impact of COVID-19 on Education: A Meta-Narrative Review. *TechTrends. Linking Research and Practice to Improve Learning*, 66, 883-896. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0>.
- Caronia A. (1996). *Il corpo virtuale*. Padova: Muzzio.
- Chae J. (2017). Virtual Makeover: Selfie-Taking and Social Media Use Increase Selfie-Editing Frequency Through Social Comparison. *Computers in Human Behavior*, 66, 370-376. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.007>.
- Damásio R.A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.

- Damiani P., Santaniello A., & Gomez-Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(14), 83-105. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/1589/1541/5737>.
- Dewey J. (1933). *How we Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Ekman P., & Friesen W.V. (1969). The Repertoire of Non-Verbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. *Semeiotica*, 1(1), 49-98. Disponibile in: <https://1ammce38pkj41n8xkp1iocwe-wpen-gine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2013/07/The-Repertoire-Of-Nonverbal-Behavior-Categories-Origins-.pdf> [15/09/2022].
- Eugenì R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: Editrice La Scuola.
- European Union (2020). *Eurostat Regional Yearbook 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Floridi L. (2010). *The Cambridge Handbook of Information and Computer Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer.
- Floridi L. (2018). Soft Ethics and the Governance of the Digital. *Philosophy & Technology*, 31, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s13347-018-0303-9>.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gallerani M. (2012). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia problematista*. Milano: FrancoAngeli.
- Husserl E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. L'Aia: Nijhoff.
- Israelashvili J., Sauter D.A., & Fischer A.H. (2020). Different Faces of Empathy: Feelings of Similarity Disrupt Recognition of Negative Emotions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 87, 103912. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103912>.
- Krznicaric R. (2015). *Empathy: Why It Matters, and How to Get It*. London: Ebury Publishing.
- Kuhfeld M., & Tarasawa B. (2020). *The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell Us About the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement*. Portland: NWEA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609141.pdf>.

- Lakoff M., & Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western World*. New York: Basic Books.
- Mariani A. (2004) (a cura di). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopli.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Perloff R.M. (2014). Social Media Effects on Young Women's Body Image Concerns: Theoretical Perspectives and an Agenda for Research. *Sex Roles*, 71(11), 363-377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>.
- Pfafftheicher S., Nockur L., Böhm R., Sassenrath C., & Petersen M.B. (2020). The Emotional Path to Action: Empathy Promotes Physical Distancing and Wearing of Face Masks During the COVID-19 Pandemic. *Psychological Science*, 31(11), 1363-1373. <https://doi.org/10.1177/0956797620964422>.
- Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., & Bianchi M. (2021). The Relationship Between Instagram Activity and Female Body Concerns: The Serial Mediating Role of Appearance-Related Comparisons and Internalization of Beauty Norms. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2586. <https://doi.org/10.1002/casp.2586>.
- Resnick L., Spillane J., Goldman P., & Rangel E. (2010). Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Saiphoo A.N., & Vahedi Z. (2019). A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance. *Computers in Human Behavior*, 101, 259-275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.028>
- Singhal T. (2020). A Review of Coronavirus Disease-2019 (Covid-19). *Indian Journal of Pediatrics*, 87(4), 281-286. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03263-6>.
- Torales J., O'Higgins M., Castaldelli-Maia J.M., & Ventriglio A. (2020). The Outbreak of Covid-19 Coronavirus and Its Impact on Global Mental Health. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(4), 317-320. <https://doi.org/10.1177/0020764020915212>.
- United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*.
- Watzlawick P., Beavin J.H., & Jackson D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company.