

Il cammino come esperienza trasformativa: *embodied education* e formazione universitaria

Giambattista Bufalino¹

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania; gbufalino@unict.it

Abstract: Nel dibattito sulla trasformazione della formazione universitaria permangono assetti educativo-didattici nei quali la costruzione del sapere tende a essere disgiunta dall'esperienza corporea, percettiva e situata. Il contributo si colloca entro una prospettiva teorico-pedagogica e interpreta la pratica del camminare come dispositivo epistemico, formativo e relazionale nell'orizzonte dell'*embodied education*. La nozione di *dislocazione formativa* consente di leggere lo spostamento nello spazio come riconfigurazione delle condizioni attraverso cui si osserva, si interpreta e si produce conoscenza. In questa cornice, osservazione lenta, conversazione in movimento, scrittura sul campo e restituzione collettiva diventano pratiche capaci di mettere in rapporto concetti, esperienza e territorio. L'attraversamento dei luoghi assume inoltre una rilevanza pubblica, poiché rende interrogabili memorie, vulnerabilità, risorse e disuguaglianze, sollecitando forme di responsabilità e attenzione. Il Laboratorio del Cammino viene assunto come vignetta riflessiva attraverso cui discutere le condizioni didattiche, valutative e inclusive del dispositivo. Ne emerge l'idea di un'università più porosa, capace di apprendere con i territori e di riconoscere nel movimento una possibilità formativa da progettare criticamente, non un esito trasformativo dato in anticipo.

Keywords: *embodied education*; pedagogia del cammino; dislocazione formativa; formazione universitaria; inclusione



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/>).

1. Introduzione

La crescente sollecitazione rivolta alle università a rafforzare il rapporto con territori e comunità non comporta, di per sé, un ripensamento delle forme del conoscere: tale apertura può convivere con logiche prestazionali e con una rappresentazione dell'apprendimento ancora prevalentemente cognitiva (Bagnall, 2013; Francesconi & Tarozzi, 2019). È entro questa tensione che si colloca il presente contributo di natura teorica e riflessiva, che muove dalla critica a un assetto universitario incline a separare apprendimento, corporeità e vita percettiva (Bonetta, 2008; Kelan, 2011; Dorman & Grassi, 2020).

Il lavoro indaga le condizioni attraverso cui la pratica del camminare possa configurarsi come dispositivo intenzionale di conoscenza incarnata, riflessiva, inclusiva e territorialmente responsabile, sottraendosi al rischio di ridursi a una semplice attività svolta fuori dall'aula. La nozione di *dislocazione formativa* viene proposta come principio di progettazione capace di mettere in relazione *embodied education*, *walking methodologies* e

pedagogie *place-responsive*, rendendone esplicite le condizioni didattiche, valutative e inclusive (Springgay & Truman, 2018; Mannion & Lynch, 2015).

La *dislocazione formativa* non può ridursi al mero spostamento fisico. Dalla nozione di decentramento assume la trasformazione materiale delle condizioni del conoscere; dell'esposizione trattiene apertura e vulnerabilità entro una responsabilità educativa; dall'apprendimento situato riprende l'attenzione alle posizioni corporee e relazionali da cui il sapere prende forma; con la pedagogia del luogo condivide la centralità dell'ambiente, insistendo sul movimento tra luoghi e sulla riflessività che lega esperienza e interpretazione. Designa, così, una riconfigurazione intenzionale, insieme spaziale, corporeo-percettiva, relazionale ed epistemica, del rapporto tra soggetto, sapere e ambiente (Corbella, Ferri, & Gamelli, 2020).

L'argomentazione di questo contributo si sviluppa lungo questo crinale: muove dalla critica alla sedentarietà epistemica per approdare al modello della conoscenza incarnata; distingue il cammino assunto come metodologia di ricerca dal suo impiego in prospettiva didattica; assume il Laboratorio del Cammino come vignetta teorico-riflessiva e traduce infine la cornice teorica in un dispositivo operativo attento alle dimensioni della valutazione, dell'inclusività e della responsabilità territoriale.

2. Sedentarietà, corpo e conoscenza incarnata

La sedentarietà universitaria riguarda certamente la disposizione di aule, banchi e schermi, ma rinvia anche a una postura epistemica più profonda, ovvero una modalità di produzione e trasmissione della conoscenza che accorda all'immobilità un privilegio implicito e lascia ai margini movimento, percezioni ed emozioni (Kelan, 2011; Tau, Kloetzer, & Henein, 2022). Le prospettive dell'*embodied cognition* e dell'*embodied education* incrinano questa separazione, poiché riconducono la cognizione alle possibilità d'azione del corpo e alla sua interazione con ambienti biologici, sociali e culturali (Kiefer & Trumpp, 2012; Stolz, 2015; Francesconi & Tarozzi, 2019; Macrine & Fugate, 2021).

Su questo sfondo, la fenomenologia attribuisce alla percezione un carattere costitutivo, poiché il soggetto incontra il mondo come corpo vissuto che sente, agisce e attribuisce significato, anziché come mente separata deputata alla sola elaborazione di informazioni. Le prospettive 4E — *embodied, embedded, enacted, extended* — sviluppano ulteriormente tale assunto, mostrando come i processi cognitivi emergano dalla relazione dinamica tra corpo, azione e ambiente (Gallagher & Miyahara, 2012; Engel et al., 2016). Per la didattica universitaria ciò comporta uno spostamento significativo in quanto concetti astratti e generalizzazioni conservano la loro funzione, ma possono essere costruiti, interrogati e rielaborati a partire da esperienze percettive e situate. In questa direzione, la pedagogia del corpo riconosce nella presenza corporea una dimensione costitutiva tanto del conoscere quanto della professionalità educativa (Gamelli, 2019; Casadei, 2025).

Questa prospettiva si articola ulteriormente nelle riflessioni che assumono l'*embodiment* come principio capace di mettere in relazione complessità, semplicità e trasformatività dei processi formativi (Gomez Paloma & Damiani, 2021), nonché in una pedagogia critica del corpo attenta alle implicazioni culturali, educative e formative della corporeità (Mariani, 2020). Anche nell'ambito universitario, esperienze di apprendimento enattivo e incarnato hanno esplorato le possibilità di integrare la dimensione corporea nei processi di insegnamento-apprendimento, contribuendo a superare una concezione della formazione fondata sulla separazione tra esperienza e costruzione della conoscenza (Rodríguez-Jiménez & García-Merino, 2017).

Pensare il cammino come *dislocazione formativa* significa intervenire sulle condizioni materiali e simboliche dell'esperienza educativa (Spadolini, Grasselli & Ansini, 2007). Uscire dall'aula acquista rilievo educativo quando il mutamento di contesto orienta l'attenzione, rende interrogabili le relazioni tra concetti e situazioni e apre uno spazio di riflessione sull'esperienza. Il movimento può intensificare la qualità percettiva dell'incontro; tuttavia, perché tale intensificazione divenga apprendimento, occorrono mediazioni didattiche capaci di elaborare il vissuto.

Il cammino porta con sé condizioni che ne impediscono una lettura neutrale. Accessibilità, differenze corporee, sicurezza, familiarità con i luoghi e rapporti di potere incidono su chi può muoversi, sul modo in cui lo fa e sugli effetti dell'esperienza (Stratford et al., 2020). La prospettiva del *walking-with* invita a intendere il conoscere come pratica relazionale e responsiva, costruita in presenza di altri, umani e *more-than-human* (Springgay & Truman, 2018). La corporeità assume così una valenza propriamente epistemica, in quanto partecipa ai modi attraverso cui la conoscenza prende forma, e non si esaurisce nella funzione di rendere più dinamica l'esperienza didattica (Gamelli, 2019).

Da questa prospettiva, la dislocazione non implica un primato del movimento sull'immobilità. Sostare, rallentare, osservare o interrompere il percorso possono risultare altrettanto pedagogicamente rilevanti. Ciò che conta è la capacità del dispositivo di rendere percepibili presupposti, relazioni e condizioni che una configurazione esclusivamente frontale rischia di lasciare opachi. Attenzione e capacità di notare assumono così la funzione di mediatori tra esperienza e apprendimento (Fredriksen, 2016).

3. Il cammino tra ricerca e prassi didattica

Le *walking methodologies* comprendono *research walking*, *walking interviews* e *go-alongs*: pratiche nelle quali movimento, ambiente e conversazione concorrono alla produzione di dati situati e multisensoriali (King, Woodroffe, & Orpin, 2015; Lynch & Mannion, 2016; Springgay & Truman, 2018; Fidyk, 2021). Il loro interesse risiede anche nella capacità di mostrare come osservazione, memoria e interpretazione siano continuamente sollecitate dai luoghi attraversati, facendo emergere con maggiore evidenza il posizionamento del ricercatore. In questa prospettiva, si prestano ad approfondire una comprensione fenomenologicamente orientata delle esperienze vissute in contesti specifici e a raccogliere materiali densi, situati e multisensoriali (King et al., 2015).

Sul piano pedagogico è però necessario mantenere distinti due statuti. Quando il cammino è assunto come metodo di ricerca, note, registrazioni e conversazioni appartengono a un disegno metodologico e sono sottoposte a procedure analitiche. Quando assume una funzione didattica, attività analoghe vengono organizzate per sostenere apprendimenti e riflessività; acquisiscono lo statuto di dati di ricerca soltanto entro un autonomo protocollo metodologico ed etico. La ricchezza multisensoriale dei materiali, da sola, non autorizza inferenze sull'efficacia didattica.

Alla progettazione formativa possono essere trasferite soprattutto alcune qualità operative: attenzione prolungata, osservazione contestuale, conversazione sollecitata dai luoghi, documentazione in situazione e confronto tra prospettive (Ottolini & Guerra, 2018). L'osservazione lenta può affinare apprendimenti disciplinari e capacità descrittive; la conversazione in movimento sostenere dimensioni relazionali e interpretative; la scrittura sul campo mettere in rapporto percezione e concetti; la restituzione collettiva esercitare argomentazione, negoziazione e responsabilità civica. Le stesse attività

possono dunque assumere funzioni differenti in quanto a determinarne lo statuto sono l'intenzionalità e le modalità che le organizzano.

Questa trasposizione dialoga con le prospettive *place-responsive*, per le quali il luogo è una trama di relazioni sociali, culturali, materiali e più-che-umane, più che uno sfondo neutro dell'azione educativa (Mannion & Lynch, 2015; Altman et al., 2015). Ne emerge un limite epistemologico decisivo: la presenza fisica in un territorio non coincide con la comprensione immediata dell'esperienza di chi lo abita. Ad esempio, le *walking interviews* possono favorire narrazioni contestualizzate, pur lasciando aperte asimmetrie, differenze di posizione e questioni di rappresentazione (King et al., 2015). In educazione, questo limite sollecita dispositivi di riflessività capaci di distinguere e porre in dialogo ciò che lo studente osserva, ciò che interpreta e ciò che gli interlocutori territoriali dicono della propria esperienza. La pratica del cammino contribuisce, in altri termini, ai processi di *placemaking* e di *place assembling*, dei quali occorre riconoscere e interrogare criticamente gli effetti.

4. Una vignetta teorico-riflessiva: il Laboratorio del Cammino

Il Laboratorio del Cammino (LdC) viene qui assunto come vignetta teorico-riflessiva, al fine di mostrare come il cammino esperienziale possa trovare spazio nella formazione universitaria. Si tratta di una rete interuniversitaria la cui attività principale consiste in una *Summer School* annuale, durante la quale un gruppo di studenti attraversa insieme un territorio per un periodo compreso tra dieci e quindici giorni, con l'intento di indagarne vulnerabilità, criticità e processi di trasformazione (Lazzarini & Mareggi, 2021): dalla *Sicilia coast to coast* del 2018, centrata sui paesaggi vulnerabili tra Mazara del Vallo e Palermo, a *RecycLand* del 2021, sui processi di contrazione e dismissione tra Biella e Torino, fino a *WalKras* del 2023, dedicata ai territori a rischio climatico tra Gorizia e Pirano. Il cammino è accompagnato da momenti di inquadramento metodologico, osservazione e confronto con attori locali, lavoro in gruppi interuniversitari e restituzioni attraverso mappe, report e discussioni finali.

L'interesse del LdC risiede nella capacità di rendere visibile, entro una medesima esperienza universitaria, l'intreccio fra mobilità, lettura del territorio, interdisciplinarietà e confronto con gli attori locali. Nel presente contributo, tale esperienza viene interpretata attraverso le categorie della *dislocazione formativa* e della responsabilità territoriale che consentono di sottrarre il cammino a ogni facile idealizzazione, riportando l'attenzione sulle condizioni concrete della partecipazione: sulle capacità implicitamente presupposte, sulle barriere e sui rischi che possono emergere, nonché sulle relazioni di potere che attraversano e configurano i luoghi percorsi. Il carattere emblematico del LdC consiste, allora, nella possibilità di osservare la tensione fra esperienza, progetto e territorio, più che nell'offerta di un modello da replicare integralmente. La durata prolungata e l'attraversamento condiviso possono accrescere l'esposizione ai luoghi; nello stesso tempo, rendono più evidenti questioni di costo, disponibilità temporale, resistenza fisica e accessibilità. Letta criticamente, la vignetta consente di trasformare tali tensioni in criteri di progettazione, evitando di far coincidere l'intensità dell'esperienza con una prova di resistenza o con l'adesione a condizioni identiche per tutti. È precisamente nel passaggio dal valore illustrativo dell'esperienza alla sua interrogazione pedagogica che il LdC acquista rilievo per il presente contributo. Più che ricavarne un modello da generalizzare, interessa assumere le tensioni che esso rende visibili — tra movimento e apprendimento, accesso e partecipazione, esperienza e rielaborazione — come criteri di progettazione. Nel paragrafo successivo vengono

pertanto proposti alcuni spunti operativi, finalizzati a tradurre la cornice teorica in scelte didattiche più concrete e a rendere maggiormente praticabile la proposta sul piano della progettazione universitaria.

5. Dalla cornice teorica al dispositivo pedagogico

Un percorso universitario in mobilità può orientarsi verso quattro famiglie di obiettivi: disciplinari, attraverso l'osservazione di fenomeni propri del corso; riflessivi, mediante il confronto tra categorie teoriche ed esperienza; relazionali, attraverso ascolto e collaborazione; civici, mediante la comprensione di vulnerabilità, risorse e conflitti territoriali. In questo contesto, la progettazione potrebbe essere pensata in tre tempi connessi. *Prima* si definiscono gli obiettivi, si studia il contesto, si co-progetta con gli interlocutori territoriali e si verificano accessibilità, sicurezza, alternative equivalenti, tempi, costi, trasporti, coperture assicurative e coerenza con risultati di apprendimento. *Durante* trovano spazio osservazione, soste, conversazioni, note di campo, mappe, fotografie o registrazioni, quando appropriate e autorizzate. *Dopo*, l'esperienza viene ripresa attraverso rielaborazione disciplinare, confronto delle interpretazioni, restituzione agli interlocutori e revisione critica dei prodotti.

Nel dispositivo il docente progetta e facilita, predisponendo condizioni formative e di sicurezza; gli studenti osservano, interpretano e documentano; gli interlocutori territoriali possono concorrere alla definizione delle domande e all'interpretazione dei risultati, senza essere ridotti a semplici informatori. Anche la valutazione può riflettere questa pluralità in quanto osservazioni, note o portfolio, elaborati disciplinari, autovalutazioni, restituzioni collettive e produzioni riflessive possono integrarsi, evitando una contrapposizione rigida tra prove "situate" e "scritte". I criteri potrebbero riguardare l'accuratezza delle osservazioni, le connessioni tra esperienza e teoria, la qualità argomentativa, la riflessività sul proprio posizionamento e collaborazione. Prestazione fisica ed esposizione personale restano estranee alla valutazione, così da evitare vantaggi impliciti legati a specifiche condizioni corporee o modalità comunicative.

La documentazione acquista significato in relazione agli obiettivi formativi e alle forme di conoscenza che si intendono rendere osservabili. Ad esempio, le note di campo possono sostenere l'accuratezza descrittiva, le mappe rendere leggibili relazioni e configurazioni spaziali, le fotografie conservare tracce visuali dell'esperienza, le registrazioni documentare conversazioni autorizzate e gli elaborati multimodali integrare linguaggi e modalità espressive differenti. Anche la valutazione può attingere a evidenze prodotte nelle diverse fasi del percorso, includendo sia i materiali raccolti in situazione sia le successive rielaborazioni, comprese le produzioni scritte finali. La scrittura, in questa prospettiva, non entra in contraddizione con l'*embodied learning*, purché resti ancorata all'esperienza e dialoghi con strumenti capaci di documentarne il processo, la riflessività e l'applicazione situata. Una rubrica condivisa tra le diverse modalità di partecipazione dovrebbe pertanto riferirsi ai medesimi risultati di apprendimento, evitando che velocità, distanza percorsa, esposizione verbale o autonomia motoria si traducano, anche implicitamente, in criteri di merito. La Tabella 1 sintetizza i principi del dispositivo, le attività corrispondenti, le evidenze valutative e gli adattamenti inclusivi.

Tabella 1. Principi e scelte progettuali per il cammino universitario.

Principio	Attività	Apprendimenti/evidenze e valutazione	Adattamenti inclusive
Corporeità e percezione	Osservazione lenta e soste sensoriali	Lettura disciplinare; note e descrizioni; valutazione: rubrica delle note di campo	Tempi flessibili; punti equivalenti; supporti audio/visivi/tattili
Dislocazione e riflessività	Diario e mappe-diario	Connessione esperienza-teoria; memo/autovalutazione; valutazione: memo riflessivo e autovalutazione	Formati espressivi alternativi; nessun obbligo di esposizione personale
Relazionalità	Conversazioni e piccoli gruppi	Ascolto, negoziazione; restituzione e feedback; valutazione: feedback tra pari e del docente	Ruoli differenziati; canali scritti/digitali; ritmi compatibili
Responsabilità territoriale	Lettura di barriere, risorse e conflitti	Giustizia spaziale; mappa o analisi critica; valutazione: analisi argomentata della mappa o del prodotto	Audit di accessibilità/sicurezza; itinerari equivalenti o modalità ibride
Co-costruzione	Domande e restituzioni con le comunità	Responsabilità epistemica; prodotto co-interpretato; valutazione: rubrica e feedback degli interlocutori territoriali	Co-progettazione degli adattamenti con le persone interessate

Il legame con gli obiettivi del corso richiede di essere esplicitato fin dalla progettazione. Se collocata ai margini del curriculum come attività aggiuntiva, l'esperienza in mobilità rischia infatti di risultare più facilmente accessibile a chi dispone di maggiori risorse di tempo, economiche o organizzative. La sua integrazione didattica presuppone, al contrario, che essa costituisca una modalità equivalente per il conseguimento dei risultati di apprendimento previsti dall'insegnamento. Anche sicurezza e fattibilità concorrono alla qualità pedagogica del dispositivo: il sopralluogo dell'itinerario, la predisposizione di alternative in caso di condizioni meteorologiche avverse, l'individuazione di punti di uscita, le procedure di comunicazione in emergenza, l'organizzazione dei trasporti, la copertura assicurativa, il consenso relativo a immagini o registrazioni e la chiara definizione delle responsabilità incidono direttamente sulle condizioni effettive di partecipazione. Tali aspetti partecipano alla definizione stessa dell'accessibilità e dell'equità dell'esperienza formativa.

6. Inclusività, cura e responsabilità territoriale

Una progettazione inclusiva invita ad ampliare il concetto di cammino fino a ricomprenderlo in quello di mobilità situata. Il valore pedagogico si gioca nella possibilità di entrare in relazione con luoghi e persone attraverso modalità accessibili, più che nell'atto biomeccanico del camminare. Per studenti con disabilità motorie e per chi utilizza o ausili ciò comporta percorsi verificati, superfici e soste accessibili, accompagnamento quando richiesto e attività equivalenti. Le disabilità sensoriali possono richiedere audiodescrizioni, mappe tattili, materiali ad alto contrasto e

tecnologie di supporto; patologie croniche, dolore, affaticamento o ridotta resistenza sollecitano tempi flessibili, pause e possibilità di partecipazione parziale o ibrida.

L'inclusività investe anche la dimensione delle neurodivergenze e della sicurezza percepita. Condizioni quali il rumore, l'imprevedibilità del contesto, la densità del gruppo o il sovraccarico sensoriale possono rendere necessari dispositivi di anticipazione dell'itinerario, consegne più esplicite, articolazioni in piccoli gruppi e spazi o tempi di regolazione. Anche il genere, i processi di razzializzazione, l'appartenenza culturale e il grado di familiarità con i luoghi contribuiscono a modulare la percezione del rischio, mentre nelle esperienze di più giorni assumono particolare rilievo le barriere economiche, temporali e familiari. In questa prospettiva, l'impossibilità o la scelta di non percorrere il medesimo tragitto non dovrebbe tradursi in una penalizzazione. Ad esempio, attività equivalenti, anche in forma remota o organizzate attorno a punti accessibili, dovrebbero consentire di perseguire i medesimi obiettivi formativi e fare riferimento agli stessi criteri di valutazione. Gli adattamenti risultano inoltre più coerenti con una prospettiva realmente inclusiva quando vengono definiti insieme alle persone interessate, anziché predisposti unilateralmente per loro.

Una simile impostazione sposta l'inclusione dalla logica dell'eccezione a quella della progettazione. Il partecipante implicito non può essere dato per autonomo, fisicamente resistente e disponibile a adattarsi a un percorso già definito. L'accessibilità entra quindi fin dall'inizio nel dispositivo: verifica dei tracciati, raccolta anticipata dei bisogni senza esposizioni non necessarie, possibilità di scegliere ruoli e strumenti, alternative equivalenti e revisione degli adattamenti sulla base del feedback dei partecipanti. L'equivalenza riguarda l'accesso agli stessi obiettivi formativi con dignità e senza penalizzazioni, anche quando le azioni concretamente svolte differiscono.

Questa attenzione appartiene alla cura educativa e alla responsabilità sociale dell'università. La collaborazione con territori e comunità acquista consistenza quando costruisce reciprocità e riconosce i saperi situati, superando una logica di trasferimento unilaterale della conoscenza (Bagnall, 2013; Wang et al., 2026). Il cammino può allora configurarsi come pratica di ascolto e co-presenza, purché vulnerabilità e comunità non divengano oggetti didattici e trovino spazio restituzione, negoziazione delle finalità e responsabilità rispetto agli effetti prodotti.

La cura, entro questa prospettiva, riguarda le condizioni materiali, relazionali ed emotive dell'esperienza e non si esaurisce in una sua componente affettiva (Palmieri, 2024). La co-costruzione implica la possibilità, per interlocutori e comunità, di contribuire quando appropriato alla formulazione delle domande, indicare ciò che non desiderano venga documentato e discutere le interpretazioni prima della restituzione pubblica. La responsabilità territoriale può essere letta così anche attraverso la qualità delle relazioni che l'università costruisce e lascia nei luoghi attraversati, oltre che attraverso ciò che gli studenti apprendono.

7. Conclusioni

Il cammino può offrire una via per ricomporre il rapporto tra corpo, sapere e territorio, purché il suo valore educativo non venga assunto come proprietà intrinseca dell'esperienza. Esso prende forma nell'intreccio tra intenzionalità pedagogica, dispositivi riflessivi, inclusività, valutazione plurale e responsabilità verso le comunità. La *dislocazione formativa* prova a nominare questo intreccio attraverso una riconfigurazione delle condizioni spaziali, corporee, relazionali ed epistemiche del conoscere.

La proposta resta deliberatamente sul piano teorico e progettuale. Le *walking methodologies* e la vignetta del Laboratorio del Cammino non consentono di verificare empiricamente l'efficacia del dispositivo; indicano piuttosto questioni che studi futuri potranno esaminare in differenti discipline e contesti, considerando apprendimenti, adattamenti e forme di valutazione. Sul piano curricolare, l'eventuale integrazione stabile di pratiche di mobilità situata invita a riconoscere corpo, luoghi e relazioni come dimensioni costitutive della produzione del sapere, assicurando opportunità equivalenti di partecipazione.

Più che postulare la trasformatività del cammino, il contributo propone di assumerla come esito da interrogare, osservando se, come e a quali condizioni la dislocazione incida sulle forme dell'attenzione, dell'interpretazione e della relazione. La sua integrazione nei curricula universitari richiede, pertanto, di valutare criticamente tali effetti, senza far coincidere il valore formativo dell'esperienza con il suo carattere eccezionale o con la sua intensità.

Riferimenti bibliografici

- Altman, R., Stires, S., & Weseen, S. (2015). Introduction: Claiming the promise of place-based education. *Occasional Paper Series*, 33. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1011>
- Bagnall, R. G. (2013). The engaged university: International perspectives on civic engagement. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 852–854. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.828373>
- Bonetta, G. (2018). *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando
- Casadei, R. (2025). Il corpo come strumento e campo di accordi, sintonia e risonanza. Quali proposte educative contemplare? *Studium Educationis*, 26(1), 81–88.
- Corbella, L., Ferri, N., & Gamelli, I. (2020). Changing posture: The perspective of embodied pedagogy. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4(4 Sup.), 93–100. https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4_sup.248
- Dorman, E., & Grassi, E. (2020). Willing to turn to the body: Contemplative and embodied practices in higher education. *Journal of Contemplative Inquiry*, 7(1), 91–113.
- Fidyk, A. (2021). Walking meditations: Becoming place, place becoming. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 18(2). <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40660>
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). *Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective*. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (pp. 229–247). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12
- Fredriksen, B. C. (2016). Attention on the edge: Ability to notice as a necessity in learning, teaching and survival. *Visual Inquiry*, 5(1), 105–115. https://doi.org/10.1386/vi.5.1.105_1
- Gamelli, I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell'educatore. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3(4), 27–34. <https://doi.org/10.32043/gsd.v3i4.148>
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 38(10), 270–282.
- Kelan, E. K. (2011). Moving bodies and minds: The quest for embodiment in teaching and learning. *Higher Education Research Network Journal*, 3, 39–46.
- Kiefer, M., & Trumpp, N. M. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 15–20. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.07.002>

- King, A. C., Woodroffe, J., & Orpin, P. (2015). *Finding our feet: Walking interviews for qualitative inquiry with older adults*. SAGE Research Methods Cases. SAGE.
- Lazzarini, L., & Mareggi, M. (2021). *Experiential walks for challenging planning education: The case of Laboratorio del Cammino*. In B. E. A. Piga, D. Siret, & J.-P. Thibaud (Eds.), *Experiential walks for urban design* (pp. 303–321). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76694-8_18
- Lynch, J., & Mannion, G. (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330–345. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271>
- Macrine, S. L., & Fugate, J. M. B. (2021). Translating embodied cognition for embodied learning in the classroom. *Frontiers in Education*, 6, 712626. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712626>
- Mannion, G., & Lynch, J. (2015). *The primacy of place in education in outdoor settings*. In B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson (Eds.), *International handbook of outdoor studies* (pp. 85–94). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768465.ch8>
- Mariani, A. (2020). Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 7–14. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/12261>
- Ottolini, L., & Guerra, M. (2018). Learning by walking. In the city and in nature. EDULEARN18 Proceedings, 9036–9041. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.2087>
- Palmieri, C. (2024). Introduzione. Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico. *Civitas Educationis*, 2, 19–23.
- Rodríguez-Jiménez, R.-M., & García-Merino, S. (2017). Enactive and embodied learning in higher education. *Functional Neurology, Rehabilitation, and Ergonomics*, 7(4), 5–9.
- Spadolini, B., Grasselli, B., & Ansini, L. (Eds.). (2007). *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici*. Armando Editore.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315231914>
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474–487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Stratford, E., Waitt, G., & Harada, T. (2020). Walking city streets: Spatial qualities, spatial justice, and democratising impulses. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 45(1), 123–138. <https://doi.org/10.1111/tran.12337>
- Tau, R., Kloetzer, L., & Henein, S. (2022). The dimension of the body in higher education: Matrix of meanings in students' diaries. *Human Arenas*, 5, 441–468. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00206-1>
- Wang, R.-J., Hsueh, C.-M., Chiang, W.-W., Shih, Y.-H., Lin, J. C., & Pang, P. (2026). University Social Responsibility (USR) programs and the transformation of Taiwan's higher education: Pathways to sustainability and local engagement. *Frontiers in Education*, 11, 1756071. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1756071>