

---

# Apprendimento, emozioni e relazioni: il corpo adolescente

---

Francesca Addona<sup>1</sup> e Genny Testa<sup>2</sup>

## Sommario

Il contributo offre uno spunto di riflessione sull'Embodied Education, un'applicazione del paradigma dell'Embodied Cognition (Gomez Paloma, 2013) in ambito educativo. Ricerche dimostrano come l'integrazione delle esperienze corporee e delle emozioni possa facilitare un ambiente educativo inclusivo e partecipativo, favorendo l'engagement degli studenti (Immordino-Yang e Damasio, 2007) e fungere così da strumento di mediazione dell'apprendimento (Gomez Paloma e Damiani, 2015).

Vengono presentate due esperienze didattiche rivolte a studenti di scuola Secondaria di Secondo Grado, con l'obiettivo di indagare il ruolo della corporeità, dell'intersoggettività ed eterogeneità come elementi significativi nello sviluppo e nella costruzione del sé e nell'apprendimento in adolescenza. La prima proposta prevede la rappresentazione grafica del corpo come strumento di relazione, conoscenza reciproca e condivisione di emozioni non altrimenti verbalizzabili. La seconda focalizza l'attenzione sull'importanza della postura e della collocazione del corpo nello spazio in relazione al processo di apprendimento. Le proposte, oltre a valorizzare il corpo come strumento di narrazione del sé e costruttore di relazioni significative con l'altro, hanno permesso a tutti gli studenti di avere una maggiore consapevolezza del proprio corpo e di partecipare attivamente alla costruzione dell'apprendimento creando un ambiente inclusivo, capace di rispondere efficacemente ai bisogni educativi di ciascuno (Ianes, 2013).

## Parole chiave

Apprendimento, emozioni, incarnato, adolescenza, relazioni.

---

<sup>1</sup> Insegnante sul posto di sostegno presso l'Istituto-Tecnico G.Marconi L.Pilla, Campobasso.

<sup>2</sup> Insegnante sul posto di sostegno presso l'Istituto-Tecnico G.Marconi L.Pilla, Campobasso.

---

# Learning, emotions, and relationships: The adolescent body

---

Francesca Addona<sup>3</sup> and Genny Testa<sup>4</sup>

## Abstract

The paper offers food for thought on Embodied Education, an application of the Embodied Cognition paradigm (Gomez Paloma, 2013). Research highlights how the integration of bodily experiences and emotions can foster an inclusive and participatory learning environment, promoting student engagement (Immordino-Yang e Damasio, 2007) and serving as a tool to mediate learning (Gomez Paloma e Damiani, 2015). Two educational experiences involving secondary school students are presented, with the aim of exploring the role of corporeality, intersubjectivity, and heterogeneity as key elements in the development and construction of the self, as well as in the learning process during adolescence. The first activity involves the graphic representation of the body as a relational tool, facilitating mutual understanding and the expression of emotions that might otherwise remain unspoken. The second activity focuses on the importance of posture and bodily positioning in relation to the learning process.

These proposals not only emphasize the body as a tool for self-narration and the creation of meaningful interpersonal relationships, but also allow all students to develop greater bodily awareness and to actively engage in the learning process. This approach contributed to create an inclusive environment capable of effectively addressing the diverse educational needs of all learners (Ianes, 2013).

## Keywords

Learning, emotions, embodied, adolescence, relationships.

---

<sup>3</sup> Insegnante sul posto di sostegno presso l'Istituto-Tecnico G.Marconi L.Pilla, Campobasso.

<sup>4</sup> Insegnante sul posto di sostegno presso l'Istituto-Tecnico G.Marconi L.Pilla, Campobasso.

## Introduzione

Il presente contributo si inserisce in un filone teorico che considera superata la dualità corpo-mente, appoggiando invece gli studi che hanno evidenziato una interazione circolare tra corpo, mente e ambiente. Tale approccio, tipicamente ricondotto all'Embodied Cognition, è supportato dalle nuove scoperte neuropsicologiche e neurofisiologiche che evidenziano l'importanza dell'interazione dell'organismo con l'ambiente circostante e convalidano le teorizzazioni proprie del modello biopsicosociale che riconoscono un approccio multifattoriale alla comprensione dei fenomeni che caratterizzano le persone (Gallese, 2005; 2006; Rizzolatti e Voza, 2007).

In questa direzione, quindi, l'apprendimento non può essere puro immagazzinamento di informazioni ma necessariamente deve essere considerato come un processo attivo, costruito sull'interazione e relazione tra gli attori coinvolti (insegnante-discente-contesto).

Il corpo, dunque, assume un valore fondamentale diventando mediatore attivo nella comprensione della realtà e nell'acquisizione di conoscenze e competenze, importanti per la realizzazione del processo formativo. La conoscenza assume la caratteristica di essere «incarnata» ovvero «radicata in un corpo vivo», e come tale, attraverso l'esperienza sensoriale, motoria e percettiva diventa più stabile, duratura e significativa (Gomez Paloma et al., 2016).

L'approccio dell'Embodied Cognition non si limita alla dimensione sensoriale, ma riconosce al corpo anche una forte dimensione relazionale e una stretta connessione con gli aspetti emotivi della persona (Corona e Cozzarelli, 2012). Pertanto, un contesto di apprendimento caratterizzato da emozioni positive, così come sottolinea anche il filone teorico della «warm cognition», rappresenta un fattore che favorisce la costruzione di significati, influenzando positivamente attenzione, motivazione, strategie e strutture di pensiero (Lucangeli, 2019; Fredrickson, 2001). In quest'ottica, appare utile e necessario favorire didattiche educative orientate alla costruzione di consapevolezza rispetto alle proprie risorse, siano esse fisiche, mentali ed emotive e al loro utilizzo.

Una didattica così concepita, basata sulla centralità del corpo e sulla circolarità tra corpo, mente, emozioni e contesto di apprendimento si potrebbe rivelare efficace e funzionale in ogni fase del processo di costruzione di significati lungo tutto l'arco della vita. Tale approccio appare ancor più rilevante nella fase evolutiva dell'adolescenza.

Questo periodo, infatti, è caratterizzato da cambiamenti non solo fisici ma anche emotivi e relazionali che influenzano la costruzione del sé, la percezione di autoefficacia, con rilevanti ripercussioni sulla propria autostima (Nicolò e Ruggiero, 2016). Durante l'adolescenza si assiste alla ristrutturazione anche dei punti di riferimento che non restano solo all'interno del nucleo familiare ma si estendono alle relazioni amicali e educative. Le relazioni sociali, dunque, spe-

cialmente quelle tra pari, diventano di primaria importanza e attività didattiche che coinvolgono movimento e interazione corporea, diventano uno strumento funzionale per favorire sintonizzazione, comprensione, cooperazione creando un clima di classe positivo e di supporto all'apprendimento (Gamelli, 2019).

Una didattica basata sui principi dell'Embodied Cognition (EC) si dimostra inoltre efficace anche per favorire l'inclusività; infatti, ponendo la persona al centro e consentendo l'uso e l'interazione di molteplici canali espressivi, asseconda stili diversi di apprendimento e partecipazione (Ianes, 2013).

In questo contributo, dopo un breve inquadramento teorico, vengono presentate e discusse due esperienze didattiche: la prima incentrata sulla rappresentazione grafica del corpo come strumento di relazione, conoscenza reciproca e condivisione emotiva, e la seconda focalizzata sull'importanza della postura e della collocazione del corpo nello spazio in relazione al processo di apprendimento. Attraverso l'indagine del ruolo della corporeità, dell'intersoggettività e dell'eterogeneità, queste proposte mirano a mostrare come l'integrazione di esperienze corporee ed emotive possa facilitare un ambiente educativo inclusivo e partecipativo, favorendo l'engagement degli studenti e fungendo da strumento di mediazione dell'apprendimento (Immordino-Yang e Damasio, 2007). Vengono quindi riportati gli esiti per ciascuna delle attività e, a conclusione vengono proposte delle riflessioni e dei suggerimenti utili al miglioramento delle attività stesse.

## **Framework teorico**

In letteratura sono presenti diversi studi che indagano la relazione tra corpo e mente. In particolare, l'approccio dell'Embodied Cognition (EC) considera mente e corpo interconnessi e situati in un contesto biologico e culturale, pertanto il corpo assume un ruolo centrale nel processo di apprendimento e di insegnamento, diventando parte integrante del processo cognitivo. Questo approccio trae origine dall'idea che la conoscenza è «incarnata», muove, cioè, da un «cogito radicato in un corpo vivo», completamente integrato con l'ambiente fisico e sociale. È dall'ambiente esterno che affluiscono informazioni sensoriali e motorie che vengono strutturate in apprendimenti e comprensione della realtà (Gomez Paloma et al., 2016).

L'apprendimento incarnato valorizza il corpo come mediatore didattico, riducendo il divario tra astrazione e dato sensibile (Gomez Paloma e Damiani, 2015). Inoltre, il lavoro congiunto e circolare tra mente e corpo permette l'interiorizzazione delle conoscenze acquisite, rendendole più durevoli e significative e riconoscendo alla modalità conoscitiva un aspetto più stabile e strutturato (Gomez Paloma, 2013; Gomez Paloma et al., 2016).

Anche studi neuropsicologici hanno dimostrato che il movimento aiuta a creare modelli interni e immagini mentali che la memoria conserva in modo più

stabile, stimolando nuovi pattern neurali (Gomez Paloma et al., 2016). Le attività motorie e sportive, in particolare, sono intrinsecamente embodied e coinvolgono l'integrazione mente-corpo-ambiente (Allen-Collison e Hockey, 2009) contribuendo allo sviluppo delle funzioni esecutive (attenzione, memoria, controllo inibitorio, ecc.) (Banich, 2009; Fischer et al., 2007; Diamond, 2006; Stern, 2005), ma anche all'apprendimento più strutturato quale quello della letto-scrittura. È stato dimostrato infatti che un apprendimento manipolativo, tattile e motorio, oltre che uditivo e visivo, può ridurre la complessità del sistema di conversione grafema/fonema (Gomez Paloma et al., 2016).

Ancora in questa direzione vanno le scoperte scientifiche neurobiologiche (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Gallese, 2007) che hanno contribuito a dimostrare quanto il successo formativo sia favorito da un atteggiamento attivo e partecipativo e meno dalla memorizzazione di rappresentazioni astratte. Pertanto, utile è favorire la sperimentazione pragmatica del sapere attraverso l'esperienza vissuta (Caruana e Borghi, 2013).

L'EC, tuttavia, non limita la centralità del corpo alla mera esperienza sensoriale, bensì riconosce al corpo una dimensione relazionale fortemente legata agli aspetti emotivi propri della persona. In quest'ottica la cognizione è anche «un sistema esteso», composto da una vasta gamma di risorse (Wilson e Golonka, 2013), tra le quali ricoprono un ruolo centrale le relazioni sociali tra pari e il rapporto tra discente e insegnante. Principio centrale dell'approccio dell'EC, e della sua applicazione in ambito educativo e didattico, è l'idea che il corpo dell'insegnante e quello del discente siano profondamente interconnessi e tale relazione corporea e interpersonale è fondamentale per la cognizione e l'apprendimento (Sibilio, 2014).

Le relazioni nei contesti di apprendimento diventano quindi elementi cruciali nella riuscita del processo. In particolare, esperienze relazionali in grado di promuovere emozioni positive, sono fondamentali per la motivazione e per un apprendimento significativo e duraturo. Il neuroscienziato Panksepp ha evidenziato come la rabbia, la paura e la tristezza determinano comportamenti di evitamento e chiusura verso l'esperienza, al contrario la cura, il gioco, la ricerca associate a sensazioni positive determinano comportamenti proattivi (Panksepp, 1998).

L'approccio della «warm cognition» sottolinea questa relazione, evidenziando come le emozioni (specialmente quelle positive) siano fondamentali per stimolare l'azione dell'imparare (Lucangeli, 2019). Le emozioni influenzano l'attenzione, la motivazione, la scelta delle strategie di apprendimento e le strutture di pensiero (Fredrickson, 2001) ed è per questo che un clima sereno e incoraggiante è fondamentale per favorire un apprendimento significativo perché, come la stessa Lucangeli sostiene, «*l'intelligenza intelligente al meglio quando è felice*».

La centralità del corpo e la circolarità tra corpo, emozioni e contesto di apprendimento sono elementi da tenere in grande considerazione in ogni fase evolutiva

ma ancor più nella fase adolescenziale. L'adolescenza infatti è un periodo caratterizzato da intense trasformazioni fisiche ed emotive che, determinando cambiamenti nella percezione del sé e del mondo, richiedono un processo di adattamento e di accettazione non sempre semplice e lineare e che spesso necessita di essere sostenuto e guidato (Nicolò e Ruggiero, 2016). Tali trasformazioni accompagnano la costruzione della propria identità, della propria autostima e della capacità di autodeterminazione. Pertanto una didattica basata sui principi dell'EC che valorizzi le esperienze corporee e che aiuti gli adolescenti a riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, può rivelarsi particolarmente funzionale ai processi di apprendimento e alla costruzione del sapere in modo più stabile e profondo.

Inoltre nell'adolescenza le relazioni sociali, specialmente quelle tra pari, assumono un'importanza primaria pertanto attività didattiche, che coinvolgono il movimento e l'interazione corporea (anche nel senso di «postura» e «collocazione» relazionale), possono favorire la sintonizzazione emotiva, la comprensione reciproca, la cooperazione e un clima di classe positivo (Gamelli, 2019), aspetti fondamentali per sostenere l'apprendimento degli adolescenti.

Inoltre tali pratiche sono efficaci anche per favorire l'inclusività poiché, ponendo al centro la persona nella sua globalità e unicità, con la sua complessa e diversa funzionalità, consente l'uso e l'interazione di più canali espressivi permettendo di assecondare stili diversi di apprendimento nonché modalità diverse di partecipazione (Ianes e Cramerotti, 2013).

È in questa direzione che si spinge il presente lavoro, volendo offrire spunti operativi, adatti a ragazzi della scuola superiore di secondo grado, in grado di valorizzare il ruolo del corpo, potenziarne la consapevolezza e favorire atteggiamenti proattivi e autodeterminanti.

## **Attività proposte: «Il museo dei corpi vissuti» e «Un riflesso per riflettere»**

### *«Il museo dei corpi vissuti»*

L'attività è stata realizzata in una classe quarta di un istituto professionale, nell'ambito del percorso di educazione alla consapevolezza di sé e delle emozioni all'interno del gruppo classe. L'obiettivo centrale è stato quello di favorire un processo di auto-esplorazione corporea, emotiva e simbolica, promuovendo la conoscenza di sé e dell'altro attraverso la riflessione condivisa.

L'attività si inserisce nel quadro teorico dell'Embodied Education (EE), un approccio operativo dell'EC, che propone pratiche corporee integrate alla didattica che possono rendere visibili e simbolici aspetti che spesso rimangono impliciti, aiutando gli studenti a elaborare vissuti, emozioni e pensieri. Come afferma Damasio, infatti, le emozioni *«usano il corpo come loro teatro»* (Damasio, 2000).

L'attività «Il museo dei corpi vissuti», di matrice ludico-educativa, può essere suddivisa in tre macromomenti: preparazione e accoglienza, fase creativa e esposizione e condivisione.

Il primo macromomento prevede la valutazione dei tempi dell'intera attività (generalmente 3 ore) e l'individuazione di uno spazio ampio, adeguato e funzionale allo svolgimento della stessa e al numero dei partecipanti. Gli studenti vengono divisi in coppie in maniera casuale oppure su proposta degli educatori valutando i bisogni emersi all'interno del gruppo classe.

Ciascun partecipante riceve un cartellone bianco, dei pennarelli e dei gessetti. Gli studenti vengono invitati a scegliere liberamente la postura da assumere sul cartellone, che possa rappresentare come si sentono in quel momento. Questa libertà simbolica è fondamentale per connettere la dimensione fisica con quella espressiva e identitaria. Gli studenti tracciano, alternandosi, la sagoma dell'altro nel pieno rispetto del corpo e dello spazio altrui.

Il secondo macromomento prevede lo svolgimento pratico dell'attività. Una volta completata la traccia corporea, ogni studente lavora in autonomia sulla propria sagoma riempiendo lo spazio interno del disegno con colori, frasi, immagini, forme o metafore che esprimono il proprio sentire, il proprio stato d'animo o aspetti della propria identità. Il lavoro può essere accompagnato da musica di sottofondo, anche scelta dagli studenti, e da indicazioni non direttive, in modo da lasciare massima libertà espressiva. Gli studenti sono incoraggiati a non giudicare ciò che producono, ma a viverlo come una narrazione visiva e corporea del sé. Terminata la fase creativa, nel terzo macromomento le sagome vengono esposte nello spazio dell'aula. Si crea così una sorta di «museo dei corpi vissuti», in cui ciascuna presenza è resa visibile e riconoscibile nella sua unicità. Ai ragazzi viene concesso un tempo definito per osservare tutte le sagome realizzate.

Segue un momento di circle time, durante il quale gli studenti sono invitati, partendo da quello che hanno realizzato, a condividere il proprio vissuto, ciò che hanno scoperto su di sé o notato negli altri, in un clima di ascolto, rispetto e non giudizio. La fase di confronto può essere caratterizzata da libere riflessioni, scambio di domande e opinioni senza tuttavia forzare nessuna narrazione.

Gli insegnanti coinvolti fungono da facilitatori, aiutando a dare parola alle emozioni e valorizzando la pluralità di significati emergenti. Allo stesso tempo, sono invitati a mettersi in gioco partecipando in prima persona all'attività su un piano di parità con gli studenti dimostrando sensibilità, disponibilità e apertura. Tale approccio si rivela utile a promuovere comportamenti di valorizzazione del sé e dell'altro, di riconoscimento e contenimento di stereotipi e pregiudizi e di gestione del conflitto (Di Modica, Di Rienzo e Mazzini, 2005). Tuttavia, pur partecipando attivamente al confronto, l'insegnante mantiene anche la responsabilità di tutelare la funzionalità della dinamica dell'attività.

*Esiti prima attività*

Gli studenti hanno manifestato un atteggiamento iniziale di diffidenza nei confronti di una pratica educativa inusuale rispetto all'orientamento del loro percorso formativo. Tuttavia, con il procedere dell'attività l'interesse e la partecipazione sono cresciuti progressivamente.

La fase legata al disegno delle sagome e al riempimento delle stesse si è svolta in un clima complessivamente tranquillo e sereno. Diversi sono stati gli approcci riscontrati, in particolare: raccomandazioni reciproche per evitare di sporcarsi con i pennarelli; espressioni di disagio legate alla difficoltà di colorare superfici ampie con i gessetti; atteggiamenti di precisione nel delineare i contorni delle sagome o nel selezionare con cura i colori più rappresentativi e una marcata attenzione alla salvaguardia del proprio elaborato, spesso collocato in spazi ristretti con il rischio di essere calpestato dai propri compagni. Le posture adottate dai ragazzi sono state molteplici tra le quali la più rappresentata è stata quella in posizione supina con le braccia distese di fianco al corpo. Altri hanno scelto di posizionarsi con le braccia conserte, in posizione prona oppure con le braccia incrociate sotto la nuca.

Nella fase di rappresentazione la maggior parte degli studenti ha scelto di raffigurarsi per come erano vestiti quel giorno arricchendo il disegno con frasi e numeri per loro significativi. Qualche ragazzo, invece, ha proposto una rappresentazione più astratta e creativa del proprio corpo come, ad esempio, un grande cuore disegnato al centro del tronco oppure la sagoma riempita da tanti post-it colorati o ancora raffigurando i tratti del proprio aspetto enfatizzandoli in maniera caricaturale.

La fase di confronto in circle time si è rivelata particolarmente densa di spunti e riflessioni. Durante la discussione, gli studenti, dapprima restii a esporsi, si sono via via predisposti alla condivisione e allo scambio di riflessioni personali. Un ragazzo, ad esempio, nel verbalizzare il significato del cuore disegnato, ha espresso la difficoltà di far comprendere agli altri la sua emotività («*anche io ho un cuore*») nonostante atteggiamenti riservati. Altri studenti hanno condiviso momenti del loro passato particolarmente significativi mentre un numero ridotto, probabilmente bisognosi di maggiori stimoli, si è limitato a rispondere in modo sintetico alle domande poste dall'insegnante o dagli stessi compagni. Al termine del momento relativo alla discussione, gli studenti hanno proposto un applauso e hanno chiesto di poter conservare le loro sagome in classe.

*Un riflesso per riflettere*

L'attività è stata svolta in una classe quinta di un istituto tecnico con l'obiettivo principale di promuovere una riflessione consapevole sul rapporto tra il

linguaggio corporeo, la predisposizione allo studio e l'apprendimento significativo. L'attività si inserisce in un più ampio progetto didattico volto a valorizzare l'educazione incarnata come strumento di empowerment e benessere scolastico.

L'attività è strutturata in tre momenti distinti ma interdipendenti, incentrati sull'analisi della corporeità in relazione alle diverse discipline, sia nella dimensione statica sia in relazione allo spazio dell'aula. In conclusione, è stato proposto un momento di riflessione metacognitiva e di confronto volto a evidenziare l'importanza di un linguaggio corporeo attivo e consapevole, soprattutto in relazione ai processi di apprendimento.

Nel primo momento, l'insegnante ha presentato l'attività indicando a turno una disciplina (es. matematica, italiano, educazione fisica, storia, ecc.) e a seconda della propria percezione soggettiva di gradimento o non gradimento verso quella materia, ogni studente è stato invitato ad assumere una posizione corporea che esprimesse fisicamente il proprio sentire. L'insegnante ha esplicitato che non esisteva un modo giusto o sbagliato di rappresentare il proprio sentire, e ha incoraggiato la libertà espressiva nel rispetto reciproco.

Nel secondo momento, si è lavorato sulla dimensione spaziale. L'insegnante ha riproposto a turno le discipline e gli studenti sono stati invitati a collocarsi fisicamente nello spazio dell'aula che ritenevano esprimesse la loro relazione nei confronti della materia. In entrambi i momenti, le posture assunte dagli studenti sono state fotografate dall'insegnante e sono state raccolte in una photo gallery sul PC. Le foto scattate sono state rese visibili a tutti gli studenti attraverso la LIM così da poter essere oggetto di riflessioni e narrazioni condivise.

Il terzo momento caratterizzato dal confronto e dalla discussione in circle time ha consentito agli studenti di verbalizzare le loro scelte e di riflettere su quello che gli altri percepiscono attraverso il nostro corpo. In conclusione, gli studenti sono stati invitati a fare delle considerazioni sul ruolo attivo che ciascuno ha in relazione a ciò che apprende e sulla possibilità di cambiamento attraverso un approccio di maggiore apertura.

### *Esiti seconda attività*

Gli studenti hanno manifestato un atteggiamento iniziale di sorpresa dovuto alla proposta di una pratica educativa inusuale nel loro percorso di studi. Tuttavia, si sono dimostrati sin da subito incuriositi e ben disposti a partecipare contribuendo a creare un clima sereno e divertito. Seppur si sia rilevata una generale disinvoltura e proattività da parte degli studenti durante lo svolgimento dell'attività, è emersa qualche criticità sulla difficoltà a distaccarsi da posture convenzionali e sull'impossibilità di ripetere lo scatto («*Ma come, una sola foto*»). In generale è stato riscontrato un approccio creativo da parte di alcuni studenti contrapposto all'adozione di posture più convenzionali da parte di altri. Durante

la fase del confronto, gli studenti hanno avuto modo di verbalizzare le posture assunte attribuendo significati e narrazioni alla propria corporeità e a quella dei propri compagni.

È possibile individuare alcuni spunti meritevoli di riflessione. In relazione alla postura corporea assunta ci sono stati ragazzi che hanno espresso la propria difficoltà verso la materia mettendo le mani nei capelli («Aiuto!!!») oppure di spalle («Non la capirò mai!»). Al contrario posture erette aperte e distese sono state accompagnate da riflessioni di maggior gradimento, qualcuno che si sentiva particolarmente competente si è posizionato seduto con mano alzata («So tutto!»). In relazione al posizionamento all'interno dello spazio aula, la vicinanza alla porta è stata giustificata con la possibilità di evasione («Fuga dalla matematica»), così come il posizionamento in fondo all'aula («Speriamo che non mi veda»), mentre una posizione centrale per qualcuno ha significato una sicurezza nei confronti della materia e per qualcun altro invece una rassegnazione («Tanto sempre mi chiama»).

In alcuni casi, si sono creati piccoli gruppi spontanei relativi ad alcune discipline, che hanno dato origine a un confronto sul perché alcune materie generano coinvolgimento o, al contrario, resistenza. L'attività si è conclusa con riflessioni condivise sul ruolo attivo e centrale del proprio corpo e sull'importanza della consapevolezza dello stesso come strumento essenziale per gestire in modo efficace il proprio approccio allo studio.

## Riflessioni e suggerimenti

Le attività proposte, inserite nel quadro teorico dell'Embodied Education, possono essere collocate nell'ambito di una progettazione educativa che individua il corpo come mediatore didattico per l'apprendimento significativo ma anche come strumento attraverso cui conoscere sé stessi e gli altri inserendosi in maniera consapevole nella relazione sociale e educativa.

Ogni contesto di apprendimento è pertanto figurabile come situazione, ossia spazio nel quale si strutturano circostanze ricche di variabili: spaziali, temporali, prestazionali, tecniche, che richiedono continuamente agli studenti di operare delle scelte (Gomez Paloma, 2016). In questo contesto, diventa centrale il ruolo della consapevolezza dell'espressione corporea in relazione a se stessi e agli altri al fine di effettuare scelte partecipate e consapevoli.

Tale processo di consapevolezza si è strutturato gradualmente e progressivamente. Nel corso delle attività, infatti, si è osservato un cambiamento nell'approccio degli studenti che è passato da una dimensione iniziale di incertezza, disagio o sorpresa a una spontaneità, consapevolezza e coinvolgimento via via maggiori. La dimensione corporea, incoraggiata alla libera espressione, ha permesso agli

studenti di esprimersi in modo autentico e spontaneo, sperimentando nuove modalità comunicative e stimolando processi di riflessione e consapevolezza rispetto alla conoscenza di se stessi, alla narrazione del proprio sentire e alla relazione con l'altro. Gli studenti hanno potuto riflettere, dunque, su come proprio il corpo non sia solo un supporto passivo dell'apprendere, ma un protagonista attivo del processo educativo e relazionale.

L'attività, inoltre, si è svolta in un clima di classe sereno e disteso, espressione dell'apertura degli studenti nei confronti di pratiche educative che, seppur non immediatamente inquadrabili nel loro percorso didattico, favoriscono un ruolo attivo e consapevole nel contesto formativo sia in riferimento al singolo che al gruppo. Tuttavia, nel proporre le attività agli studenti e tutelarne la funzionalità, è sempre opportuno fare adeguate valutazioni sulla classe e adattare gli interventi alle peculiarità degli allievi tenendo conto anche dei bisogni educativi speciali per garantire il massimo livello di inclusione. La didattica basata sull'approccio dell'EC, infatti, si dimostra una pratica efficace in termini di inclusività e sensibilità ai bisogni educativi speciali permettendo di adattare gli stili di apprendimento e valorizzare la diversa partecipazione degli studenti. Inoltre, tali attività sono utili strumenti di *team building* poiché permettono di lavorare sulle dinamiche del gruppo classe favorendo relazioni positive, inclusive e creando un ambiente accogliente, elemento funzionale a un processo didattico-educativo efficace.

Di fronte a particolari dinamiche, potrebbe essere opportuno coinvolgere, all'interno di esperienze di questo tipo, altre figure professionali quali l'assistente alla comunicazione (se presente) e lo psicologo, che possono offrire un supporto valido e inclusivo sia nella gestione delle dinamiche evidenziate sia nelle interpretazioni degli esiti.

Una considerazione meritevole di approfondimento riguarda il ruolo degli educatori coinvolti nell'attività che sono chiamati a rivedere le proprie modalità di intervento. È fondamentale superare l'approccio educativo tradizionale, caratterizzato da una relazione frontale e asimmetrica, per adottare invece una postura relazionale più orizzontale, basata sull'ascolto, sulla partecipazione e sulla reciprocità. Questo non significa rinunciare alla propria funzione educativa, ma piuttosto esercitarla in modo più consapevole e autentico, favorendo un clima di fiducia e apertura.

In questa prospettiva, si apre uno scenario più ampio che riconosce un ruolo centrale alle pratiche educative autentiche, inclusive e che favoriscano lo sviluppo globale dell'allievo.

Il circle time, a tal riguardo, si è rivelato uno strumento potente e inclusivo che attraverso una comunicazione fluida e paritaria ha favorito il confronto, la riflessione e la co-costruzione del sapere all'interno del gruppo, dimostrando quanto questa pratica educativa possa essere efficace anche in età adolescenziale.

Al termine delle attività è opportuno rilevare delle criticità meritevoli di miglioramento. In particolare, affinché le attività risultino significative, è importante non concepirle come un'esperienza isolata, ma inserirle in un percorso più ampio, prevedendone la reiterazione nel tempo per consolidarne l'efficacia. Inoltre, al fine di rilevare le percezioni sull'esperienza vissuta e comprendere l'effettiva validità degli interventi, è opportuno prevedere un feedback ex post dai ragazzi, fornendo un questionario di valutazione delle attività. Potrebbe essere utile sottoporre tale questionario a distanza di una settimana, così da ottenere delle considerazioni, risultato di un ulteriore processo di riflessione.

In conclusione, le esperienze fin qui descritte hanno permesso di confermare come l'approccio educativo incarnato in accordo con quello autobiografico, di racconto del sé, fornisca, la possibilità di apprendere in maniera significativa, di conoscere meglio sé stessi e di narrare il proprio sentire favorendo il sempre difficile compito di costruzione identitaria. Quest'ultimo processo è particolarmente delicato nell'adolescenza, pertanto, definire una didattica che lo valorizzi e lo sostenga è di fondamentale importanza. Infine, l'approccio educativo incarnato mira a promuovere una costruzione del sapere condiviso, in cui si dà valore all'espressività corporea, all'ascolto reciproco e alla parola, collegando il pensiero alle emozioni, il vissuto scolastico a quello soggettivo, sperimentando la possibilità di raccontarsi attraverso il corpo e altri codici linguistici. È proprio il trasferire contenuti di sé da un canale percettivo all'altro che offre potenziali momenti di riconoscimento, consapevolezza e, dunque, di apprendimento consolidato e trasformazione.

## Bibliografia

- Allen-Collinson J. e Hockey J. (2009), *The essence of sporting embodiment: Phenomenological analyses of the sporting body*, «The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences», vol. 4, n. 4, 71-81.
- Banich M.T. (2009), *Executive function: The search for an integrated account*, «Current Directions in Psychological Science», vol. 18, pp. 89-94.
- Caruana F. e Borghi A.M. (2013), *Embodied Cognition. Una nuova psicologia*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 40, n. 1, pp. 23-48.
- Corona F. e Cozzarelli C. (2012), *Mind mapping and working memory: La rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*, San Cesario di Lecce, LE, Pensa Editore.
- Damasio A.R. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi.
- Diamond A. (2006), *The early development of executive functions*. In E. Bialystok e F.I.M. Craik (a cura di), *Lifespan cognition mechanisms of change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 70-95.
- Di Modica V., Di Rienzo A. e Mazzini R. (2005), *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma, Carocci.
- Fredrickson B.L. (2001), *The role of positive emotions in psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion*, «American Psychologist», vol. 56, n. 3, pp. 218-226.
- Fischer K.W., Daniel D., Immordino-Yang M.H., Stern E., Battro A. e Koizumi H. (2007), *Why*

- mind, brain, and education? Why now?*, «Mind, Brain, and Education», vol. 1, n. 1, pp. 1-2.
- Gallese V. (2005), *Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 4, n. 1.
- Gallese V. (2006), *Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism*, «Cognitive Brain Research», vol. 1079, pp. 15-24..
- Gallese V. (2007), *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, «Rivista di Psicoanalisi», vol. 53, n. 1 pp. 197-208.
- Gamelli I. (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Milano, FrancoAngeli.
- Gamelli I. (2019), *Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell'educatore*, «Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva», vol. 3, n. 4, pp. 27-34.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Gomez Paloma F., Angelino F., Pastena N., Raiola G., Lipoma M. e Tafuri D. (2016), *Il corpo come mediatore didattico nell'apprendimento della letto-scrittura*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 3, pp. 326-341.
- lanes D. (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base del DM 27/12/2012 e della Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013*, Trento, Erickson.
- lanes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Immordino-Yang M.H. e Damasio A.R. (2007), *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*, «Journal of Mind», vol. 1, n. 1, pp. 3-10.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erickson.
- Nicolò A.M. e Ruggiero I. (a cura di) (2016), *La mente adolescente e il corpo ripudiato*, Milano, FrancoAngeli.
- Panksepp J. (1998), *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*, New York, NY, Oxford University Press.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Rizzolatti G. e Voza L. (2007), *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli.
- Sibilio M. e Galdieri M. (2022), *Il potenziale corporeo nell'azione didattica*. In V. Boffo, G. Del Gobbo e F. Torlone (a cura di), *Educazione degli adulti: Politiche, percorsi, prospettive*, Firenze, Firenze University Press, pp. 191-201.
- Stern E. (2005), *Pedagogy meets neuroscience*, «Science», vol. 310.
- Wilson A.D. e Golonka S. (2013), *Embodied Cognition is not what you think it is*, «Frontiers in Psychology», vol. 4.