

Pratiche embodied e formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria: potenzialità e prospettive di sviluppo

Embodied Practices and Initial Teacher Education in Secondary Schools: Potentials and Development Perspectives

PAOLO CREATI, PAOLA PELA, CLAUDIA MAULINI, FILIPPO GOMEZ PALOMA

Il contributo analizza il ruolo delle competenze relazionali, socio-emotive e riflessive nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria alla luce del recente riassetto normativo, esplorandone le potenzialità secondo la prospettiva embodied cognition, che interpreta l'insegnamento come pratica incarnata e situata.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE DOCENTI; EMBODIED COGNITION; PRATICA RIFLESSIVA; APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE; PROFESSIONALITÀ DOCENTE.

The contribution examines the role of relational, socio-emotional, and reflective competencies in the initial training of secondary school teachers in light of the recent regulatory reorganization, investigating their potential through the perspective of embodied cognition, which conceptualizes teaching as an embodied and situated practice.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; EMBODIED COGNITION; REFLECTIVE PRACTICE; EXPERIENTIAL LEARNING; TEACHER PROFESSIONALISM.

Introduzione

Insegnare è, anzitutto, una pratica di presenza. Prima delle parole, la classe incontra una postura, un ritmo, una distanza, un tono di voce: un corpo che organizza lo spazio e orienta l'attenzione. L'azione didattica prende forma, fin dalle prime interazioni, attraverso una dimensione incarnata che media la gestione delle relazioni e le modalità di partecipazione degli studenti.

Nella scuola secondaria, dove la pressione disciplinare e valutativa tende a privilegiare la dimensione cognitiva, tale materialità dell'insegnamento resta spesso implicita e affidata all'esperienza individuale, nonostante incida in modo decisivo sui processi educativi. In questo contesto, la formazione iniziale dei docenti si confronta con dinamiche stratificate che necessitano del superamento della dimensione meramente trasmissiva del sapere disciplinare. In particolare, il grado di istruzione preso in esame è caratterizzato da una marcata eterogeneità, non solo sul piano dei percorsi di apprendimento e delle appartenenze socioculturali, ma anche in relazione all'ampio arco evolutivo degli studenti, che si colloca indicativamente tra gli undici e i diciotto anni, ove si assiste all'instaurarsi di diverse fasi di trasformazione identitaria, cognitiva, emotiva e corporea.

L'esperienza scolastica dei discenti appartenenti a questa fascia di età si intreccia con le loro traiettorie di cambiamento rapide e spesso discontinue, conferendo all'interazione pedagogica una profonda densità relazionale¹. L'adolescenza, intesa come età di passaggio e di riorganizzazione, si configura come una fase in cui il corpo assume un ruolo centrale quale luogo privilegiato di espressione, regolazione e conflitto². La presenza studentesca si manifesta attraverso posture, movimenti, ritmi, modalità di occupazione dello spazio e dinamiche prossemiche che incidono in modo diretto sul clima della classe, sui processi di inclusione e sulle possibilità stesse dell'apprendimento³.

In tale scenario, l'agire docente richiede capacità di leggere e comprendere i segnali corporei del contesto, modulare la propria *agency* corporea e regolare

¹ G. Ravelli, *Il corpo in gioco: Educazione corporea e formazione degli insegnanti*, EDUCatt – Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica, Milano 2014.

² S. V. Finzi, A. M. Battistin, *L'età incerta*, Mondadori, Milano 2024.

³ C. M. Gnappi, *Gli spazi a scuola. Note dall'esperienza di tirocinio*, «Idee in form@zione», XII, 11 (2023), pp. 129–142.

l'interazione nell'ambiente di apprendimento in funzione dei bisogni emergenti del gruppo classe⁴.

Il recente riassetto della formazione iniziale, delineato dalla legge 79/2022 e dal DPCM 4/2023⁵, ha introdotto nuovi percorsi abilitanti e ridisegnato dispositivi, responsabilità e assetti organizzativi della preparazione professionale dei docenti. A partire dalle prime fasi di attuazione, emergono potenzialità quali maggiore strutturazione dei laboratori, connessione con il tirocinio e competenze trasversali, ma anche rilevanti criticità, tra cui disomogeneità applicative, vincoli organizzativi e una persistente difficoltà a riconoscere come pienamente 'curricolari' le capacità relazionali, socio-emotive e riflessive che sostengono l'azione didattica⁶. Tali competenze, pur essendo decisive per la qualità dell'esperienza educativa e per la sostenibilità del lavoro docente, faticano ancora a trovare un riconoscimento formale e valutabile all'interno dei nuovi impianti formativi.

Alla luce del quadro esposto, il paradigma dell'*embodied cognition* consente di nominare e tematizzare questa dimensione spesso invisibile, interpretando l'apprendimento professionale come processo incarnato, situato e relazionale⁷. Esso offre una cornice teorica capace di ricomporre la frattura tra sapere e agire, tra riflessione e azione, mettendo in relazione corpo, emozioni, cognizione e contesto⁸. Un'ottica in cui la professionalità docente non coincide soltanto con la padronanza di contenuti e strategie, ma include la capacità di leggere i segnali del gruppo, regolare le proprie reazioni, modulare la presenza e costruire contesti di partecipazione⁹.

⁴ F.P. Cassese (ed.), *Emozioni vs algoritmi in campo educativo: Ricerche in neuroscienze educative*, GAIA srl – Edizioni Universitarie Romane, Roma 2024.

⁵ Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 150, 29 giugno 2022.

⁶ Ministero dell'Università e della Ricerca, Decreto ministeriale n. 621 del 22 aprile 2024, *Avvio e disposizioni attuative per i percorsi dell'a.a. 2023/2024*; Ministero dell'Università e della Ricerca, Decreto ministeriale n. 156 del 24 febbraio 2025, *Avvio dei percorsi dell'a.a. 2024/2025 e autorizzazione dei posti*.

⁷ M. Wilson, *Six views of embodied cognition*, «Psychonomic Bulletin & Review», IX, 4 (2002), pp. 625–636; F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991; L. Shapiro, *Embodied cognition*, Routledge, London/New York 2011.

⁸ S. Digennaro, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2024, p. 9.

⁹ P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, «Review of Educational Research», LXXIX, 1 (2009), pp. 491–525; D.L. Roorda, H.M.Y. Koomen, J.L. Spilt, F.J. Oort, *The influence of affective teacher–student relationships on students' engagement and achievement: A meta-analytic approach*, «Review of Educational Research», LXXXI, 4 (2011), pp. 493–529; B.K. Hamre, R.C. Pianta, *Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes*, «Child Development», LXXII, 2 (2001), pp. 625–638.

Ne deriva l'interesse per pratiche formative che rendano osservabile e allenabile ciò che normalmente resta sotto traccia: consapevolezza corporea, prossemica, gestione delle transizioni, lavoro su voce e attenzione, fino alle routine riflessive che trasformano l'esperienza in sapere professionale¹⁰. Interrogare la formazione iniziale a partire da queste dimensioni significa ripensare i dispositivi formativi come spazi di apprendimento esperienziale, in cui corpo, relazione e riflessività concorrono alla costruzione di una professionalità docente consapevole, inclusiva e sostenibile.

Embodied cognition e pratica riflessiva nella professione docente

La pratica riflessiva si configura come uno strumento essenziale per supportare lo sviluppo professionale degli educatori, facilitando processi di cambiamento e la capacità di leggere, decostruire e ristrutturare la realtà educativa¹¹. Intesa come attitudine professionale alla rielaborazione critica del proprio agire educativo, si concretizza nella capacità di osservare l'esperienza formulando inferenze e distanziandosi dalla prassi attraverso il ricorso alla teoria¹². Questo processo di decostruzione e risignificazione è fondamentale per affrontare le sfide complesse della gestione della classe, della pianificazione didattica e di un'efficace integrazione tecnologica¹³. La riflessività è ampiamente riconosciuta come una strategia educativa centrale per lo sviluppo professionale, poiché sviluppa abilità metacognitive e accresce l'autoconsapevolezza¹⁴.

Risulta pertanto indispensabile integrarla all'interno dei percorsi di formazione per connettere la conoscenza teorica con l'esperienza e per consentire ai futuri docenti di riconoscere le problematiche pedagogiche e costruire un'identità

¹⁰ E.T. Hall, *The hidden dimension*, Doubleday, New York 1966; N. Roy, R.M. Merrill, S.D. Thibeault, R.A. Gray, E.M. Smith, *Prevalence of voice disorders in teachers and the general population*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», XLVII, 2 (2004), pp. 281-293.

¹¹ L. Balduzzi, A. Lazzari, *Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS*, «Educational Reflective Practices», II, 2 (2023), p. 37.

¹² N. Sansone, M. Fabbri, I. Bortolotti, *Boundary devices for reflexive teachers*, «Education Sciences», XIV, 1 (2024), p. 60.

¹³ D.P.M. Doval, *Unveiling metacognitive awareness in teacher training: A systematic review of the challenges in planning and carrying out teaching practicum*, «Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades», VI, 4 (2025), pp. 742-767.

¹⁴ M. Gläser-Zikuda et al., *Mixed methods research on reflective writing in teacher education*, «Frontiers in Psychology», XV, 1394641 (2024), pp. 1-12.

professionale solida¹⁵. Uno degli approcci maggiormente efficaci per potenziare la pratica riflessiva nella formazione iniziale dei docenti è rappresentato dall'*embodied cognition*, che interpreta l'apprendimento professionale come processo incarnato, situato e relazionale, portando l'attenzione sulle dimensioni corporee, sensoriali ed emotive dell'azione didattica. Attraverso attività di consapevolezza corporea, *micro-teaching* riflessivo e analisi delle interazioni educative, i futuri docenti possono esplorare come posture, movimenti, ritmo e tono di voce influenzano i processi di insegnamento-apprendimento. Queste pratiche favoriscono una comprensione più integrata e contestualizzata dell'esperienza educativa, sostenendo lo sviluppo di competenze relazionali, di autoregolazione emotiva e di giudizio professionale.

L'*embodied cognition* non si configura, quindi, come un'alternativa alla riflessione cognitiva, ma come un suo ampliamento, rendendo osservabili aspetti dell'azione professionale che tradizionalmente restano impliciti. La letteratura internazionale evidenzia come l'approccio *embodied* sia progressivamente integrato nei percorsi di *Initial Teacher Education*, in particolare nei contesti anglosassoni e nord-europei, attraverso tecniche di formazione che valorizzano il coinvolgimento corporeo, sensoriale ed emotivo dei futuri docenti. Programmi di formazione basati sulla consapevolezza corporea e sulla *mindfulness* mostrano ricadute significative sullo sviluppo di competenze socio-emotive, riflessive e relazionali, sostenendo una concezione dell'insegnamento come pratica incarnata e situata¹⁶. Analogamente, nei Paesi nordici, l'integrazione dell'*Outdoor Education* nei curricula universitari per la formazione dei docenti, ispirata al concetto di *Friluftsliv*¹⁷ (vita all'aria aperta), promuove forme di apprendimento esperienziale capaci di superare la dicotomia tra teoria e pratica con l'obiettivo di rafforzare una visione relazionale dell'azione educativa¹⁸. In Australia e nel Regno Unito, inoltre, l'utilizzo di approcci *drama-based* e di *role-playing embodied* nella formazione iniziale contribuisce allo sviluppo della consapevolezza professionale e alla gestione delle dinamiche di classe.¹⁹

¹⁵ S. Kaldi, S. Zafeiri, *Identifying reflective modes in pre-service teachers' written reflections on the implementation of project-based learning during the school practicum*, «Frontiers in Education», VII, 866331 (2023), pp. 1-15.

¹⁶ R.W. Roeser, K.A. Schonert-Reichl, A. Jha, M. Cullen, L. Wallace, R. Wilensky, E. Oberle, K. Thomson, C. Taylor, J. Harrison, *Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials*, «Journal of Educational Psychology», CV, 3 (2013), pp. 787-804.

¹⁷ F. Pepe, *Outdoor educazione senza confini*, Sperling & Kupfer, Milano 2025.

¹⁸ A. Scarinci, *Il bosco nell'aula: Progettare l'educazione ambientale*, Progedit – Progetti editoriali srl, Bari 2024.

¹⁹ A. Romano, L. Occhini, *Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VIII, 1 (2020), pp. 510-531.

Nel contesto italiano, sebbene l'integrazione delle pratiche incarnate nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria appaia ancora discontinua e marginale, si registrano esperienze significative nei percorsi universitari, nei TFA²⁰ e nei più recenti percorsi abilitanti²¹. In particolare, laboratori di *micro-teaching* riflessivo, pratiche di *body awareness* e analisi delle interazioni educative incorporate, sviluppati soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale e dell'inclusione scolastica, mostrano come il coinvolgimento corporeo favorisca una maggiore capacità di lettura delle dinamiche emotive e relazionali della classe e contribuisca alla costruzione dell'identità professionale docente²². Ulteriori sperimentazioni riguardano l'integrazione dell'*Outdoor Learning* e dell'educazione in natura nei tirocini e nei laboratori didattici, evidenziando il valore dell'apprendimento situato nel promuovere benessere, riflessività e competenze trasversali nei futuri insegnanti²³. Pur non essendo ancora pienamente riconosciute nei curricula ufficiali, tali pratiche mostrano un rilevante potenziale trasformativo nella costruzione di una professionalità docente orientata alla cura e alla qualità delle relazioni educative. Affinché tale potenziale si realizzi, è necessario integrare la dimensione corporea nei percorsi di formazione iniziale, attraverso interventi formativi strutturati orientati all'azione.²⁴

Laboratori con tecniche di consapevolezza di sé per il benessere dei docenti

Se la presenza docente è un dispositivo relazionale, la sua sostenibilità dipende dalla capacità di autoregolazione e dalla cura di sé come competenza non

²⁰ Tirocinio Formativo Attivo (TFA), percorso post-laurea di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento, istituito con Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, ai sensi della legge 24 dicembre 2007, n. 244, e successivamente modificato dal Decreto ministeriale 25 marzo 2013, n. 81.

²¹ A. Cuccaro, C. Gentilozzi, C. Maulini, *Beyond the teacher's desk: neuroscience, the body and narrativity in teacher training*, «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», IX, 1 (2025); C. Gentilozzi, C. Cuccaro, F. Paloma, *La formazione ec-based: una prospettiva di intervento in ambito accademico*, «Nuova Secondaria», XLI, 7 (2024), pp. 181-190.

²² Z. Aarsal, *Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching*, «European Journal of Teacher Education», XXXVII, 4 (2014), pp. 453-464; Leigh, J. (ed.), *Conversations on embodiment across higher education: Teaching, practice and research*, Routledge, London/New York 2019.

²³ M. Costa, *Verso un nuovo paradigma agentivo e capacitante dell'outdoor learning*, in *Outdoor learning e formazione docente. Direzioni pedagogiche per il cambiamento antifragile*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.

²⁴ S. Palmieri, G. Lotti, M. Bisson, E. D'Ascenzi, C. Spinò, *Fostering embodied and attitudinal change through immersive storytelling: a hybrid evaluation approach for sustainability education*, «Sustainability», XVII, 7885 (2025), pp. 1-28.

accessoria. L'evoluzione verso un'identità professionale situata e olistica, capace di agire competenze affettivo-relazionali e inclusive, non può prescindere dalla cura della dimensione soggettiva degli insegnanti, chiamati oggi a confrontarsi con stati di vulnerabilità e prolungate esposizioni a stress lavoro-correlato (SLC)²⁵. La professionalità richiesta nell'attuale panorama educativo e sociale, li sottopone a un consistente investimento emotivo a fronte della pluralità di compiti che sono chiamati ad assolvere e alle numerose relazioni cui devono far fronte: studenti, colleghi, famiglie²⁶.

Per interagire con la classe sono richieste competenze relazionali eterogenee, in particolare nella scuola secondaria, dove ci si rapporta con le variabili delicate e turbolente dell'adolescenza, mentre con i pari emergono difficoltà di comunicazione, la mancanza di supporto reciproco e di collaborazione, alimentando problematiche relazionali, ansie e frustrazioni che, se non correttamente elaborate, influenzano il benessere del docente con ricadute sul comportamento degli studenti, la pratica didattica e il processo di insegnamento-apprendimento²⁷. Non è scontato che gli insegnanti possiedano le competenze socio-emotive necessarie per gestire tali dinamiche e questa eventuale mancanza di strumenti può essere, a sua volta, causa di affaticamento o insicurezze, generando un circolo vizioso di stress che incide ulteriormente sull'equilibrio dell'educatore.

Nell'insieme, gli atteggiamenti descritti, soprattutto quando trascurati e protratti nel tempo, rischiano di portare i docenti a ignorare i propri bisogni e le necessità degli alunni, di innescare comportamenti alienanti o reattivi, di sfociare nel senso di fallimento professionale e di mancata realizzazione personale, fino a stati di *burnout*²⁸. Da qui l'importanza di promuovere una cultura olistica del *well-being* riconoscendo la persona che sta dietro al docente, prestando attenzione alla sua soggettività, intesa come insieme di vissuti emotivi, costrutti mentali,

²⁵ Accordo quadro europeo sullo stress nei luoghi di lavoro, 8 ottobre 2004; D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81 *Testo unico sulla salute e sicurezza sul lavoro*, art. 28.

²⁶ F. Botticelli, F. Burla, E. Lozupone, R. Pellegrino, *Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout*, «International Journal of Psychoanalysis and Education», IV, 1 (2012), pp. 7–15.

²⁷ I. Stanzione, I. Bortolotti, *L'influenza dei fattori di stress e protettivi sulle pratiche didattiche: un'indagine sui docenti in formazione*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 658–663; A. Mura, D. Bullegas, A. Mallus, *Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XV, 26 (2023), pp. 259–260.

²⁸ F. Valbusa, R. Bombieri, I. Traina, R. Silva, A. Bevilacqua, M. Ubbiali, *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, «Ricerca», XIV, 2 (2022), p. 42.

potenzialità e vulnerabilità²⁹, considerando che per prendersi cura degli altri è necessario saper innanzitutto prendersi cura di sé stessi³⁰. In tal senso, il *Social and Emotional Learning* (SEL)³¹ assume un ruolo significativo nella prospettiva di una formazione docente in cui le capacità relazionali si sviluppano a partire dall'osservazione consapevole dei propri vissuti e della prassi educativa, così da poter trasmettere agli studenti competenze trasversali non cognitive e tradurre in opportunità educative concrete le indicazioni legislative in materia³². Come evidenziato da Mura, Bullegas e Mallus, analizzando diversi studi internazionali sui programmi di SEL, la formazione alle competenze socio-emotive consente di sviluppare consapevolezze rilevanti per promuovere riflessività, autoefficacia e dialogo. Ciò contribuisce a rafforzare la professionalità degli insegnanti che, adottando comportamenti prosociali, diventano modelli di riferimento per gli alunni, con ricadute positive sui processi di insegnamento-apprendimento, sulla gestione della classe e sul clima scolastico³³.

Diventa prioritario, pertanto, sin dal percorso accademico, pensare a una formazione che includa il benessere individuale degli insegnanti, assi portanti del sistema educativo, validando sia il ruolo dell'interiorità nel plasmare il clima relazionale, sia l'influenza che il contesto ha sulla dimensione interiore, affinché si trasformi in un percorso di crescita e un processo consapevole. Le Tecniche di *Mindfulness* risultano particolarmente idonee a tale scopo, promuovendo l'autoconsapevolezza, la riduzione dello *stress* e la salute psicofisica della persona, condizioni che appaiono ideali per maturare le competenze affettivo-relazionali necessarie a migliorare gli ambienti di apprendimento. Le possibilità di applicazione in ambito educativo, con studenti e insegnanti, sono attualmente oggetto di ricerca accademica e sperimentazione sul campo.

²⁹ A. Baroncelli, C. Facci, D. Carpenzano, E. Ciucci, *La cura dell'insegnante come persona e come professionista: evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento*, «Ricercazione», XV, 1 (2023), pp. 176–182

³⁰ P.A. Jennings, A.A. DeMauro, P. Mischenko, *Cultivating awareness and resilience in education. The CARE for teachers program*, in a cura di I. Ivztan, *Handbook of mindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy*, Routledge, London/New York 2019; F. Valbusa, R. Bombieri, I. Traina, R. Silva, A. Bevilacqua, M. Ubbiali, *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, vol. XIV, cit., p. 46.

³¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition*, Chicago, 2015.

³² Legge 19 febbraio 2025, n. 22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche*, in G.U. n. 53 del 5 marzo 2025.

³³ A. Mura, D. Bullegas, A. Mallus, *Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. XV, cit., pp. 261–266.

In questa cornice e in prospettiva *embodied education*, si inseriscono i 'Laboratori di consapevolezza di sé' con approccio *mindfulness*³⁴ incentrati su tecniche di *body scan*, attività di gruppo, esercizi di movimento e respiro consapevole, che aiutano a sciogliere eventuali blocchi psicosomatici integrando la sfera emotiva con quella cognitiva³⁵. Sono pratiche laiche, situate, sostenibili e inclusive che rispettano una visione olistica dell'essere umano in cui l'interazione corpo, mente, emozioni e ambiente caratterizza i processi di insegnamento/apprendimento, la qualità della vita e delle scelte³⁶.

Avere una maggiore comprensione delle proprie emozioni e di eventuali fallimenti è un'apertura verso sé stessi che si traduce nell'apertura verso il mondo, è un'esperienza di sé che favorisce quella mente relazionale le cui attitudini e competenze sono profondamente radicate nella corporeità e modellate dall'esperienza interpersonale, diventando una caratteristica del docente capace di estendersi nel contesto educativo e agli alunni³⁷. La *mindfulness* promuove una forma di autosservazione intenzionale non giudicante dei propri stati interni, riducendo il rimuginio mentale e i carichi emotivi a partire dalla consapevolezza corporea, che favorisce il contatto con il momento presente e con percezioni positive³⁸. Ne consegue un atteggiamento di gentilezza verso sé stessi che aiuta a riconoscere, con serenità, le reazioni automatiche dannose e i fattori da cui scaturiscono per correggere comportamenti dissonanti e far emergere atteggiamenti propositivi, autentici ed equilibrati. Si tratta di un lavoro su di sé responsabile e intenso, ma anche piacevole e costruttivo, poiché i laboratori con attività di autoconsapevolezza si caratterizzano come spazi in cui rigenerarsi, sperimentare ambienti fecondi e accoglienti, acquisire autostima, superare stereotipi per riconoscere nuove possibilità. In tal senso la valenza trasformativa del gruppo riveste un ruolo fondamentale grazie all'esperienza condivisa delle tecniche e alle attività

³⁴ A. Cuccaro, C. Gentilozzi, D. Brancato, P. Damiani, *Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), p. 197.

³⁵ C. Gentilozzi, A. Cuccaro, P. Pela, L. Lucaccioni, *Physical Literacy and Mindfulness Attitude: A Meeting of Motor Competence and Self-Awareness*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», VIII, 4 (2024); F. Scafuto, S. Ghiroldi, N.F. Montecucco *et al.*, *The Mindfulness-Based Gaia Program Reduces Internalizing Problems in High-School Adolescents: a Cluster Randomized Controlled Trial*, «Mindfulness», XIII, 7 (2022), pp. 1804-1815.

³⁶ F. Gomez Paloma, P. Damiani, *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach*, Scholé, Brescia 2023.

³⁷ P. Damiani, *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'embodied cognition. Basi teoriche e metodologiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2022, pp. 90-93.

³⁸ J. Kabat-Zinn, *Vivere momento per momento*, Corbaccio, Milano 1993.

laboratoriali, aventi anche carattere ludico, che favoriscono un'interazione sinergica con gli altri. Sono spazi arricchiti da pratiche di *Circle Time* e *Inquiry* per esplorare l'esperienza appena vissuta, utili a riscoprire le potenzialità e i punti di forza della relazione, che a volte possono sfuggire a causa di pregiudizi o atteggiamenti difensivi, aprendo a una comprensione più autentica e reciproca. La consapevolezza che ne deriva permette di riconoscere le dinamiche di gruppo disfunzionali, assumersi serenamente la responsabilità del proprio ruolo in esse, trovare soluzioni per riposizionarsi in maniera costruttiva senza depersonalizzazione, chiudersi o essere in balia dell'emotività. L'esperienza vissuta nei laboratori può, così, trasformarsi in una competenza trasversale del docente che acquisisce maggior sicurezza nella lettura e nella gestione del contesto classe identificando i bisogni individuali e collettivi degli allievi. L'autoregolazione emotiva e lo sviluppo di competenze affettivo-relazionali, incarnate e vissute, diventano bagaglio della persona e del professionista, riflettendosi sul clima scolastico, promuovendo maggiore collaborazione con i colleghi, calma nelle situazioni sfidanti, ambienti educativi più inclusivi e interazioni più empatiche con gli studenti³⁹. I Laboratori di consapevolezza di sé non vogliono rappresentare un ulteriore carico formativo per gli educatori, bensì tempi dedicati alla cura di sé, sottratti alla pressione della fretta e orientati alla costruzione di spazi protetti di incontro e riflessione condivisa, occasioni di sospensione e rigenerazione che favoriscono processi di consapevolezza soggettiva e professionale. Non si tratta di interventi episodici o pratiche di *self-help*, ma di percorsi di crescita consapevole in una prospettiva evolutiva, riconducibili a un'educazione alla cura capace di promuovere ritmi di vita più sostenibili e rispettosi delle esigenze individuali, con ricadute positive sulla qualità della vita personale, scolastica e sociale. Interpretare la *mindfulness* esclusivamente in chiave utilitaristica, come strumento volto ad accrescere l'efficienza e la produttività del docente, comporterebbe il rischio di sollevare le istituzioni scolastiche dalla responsabilità di affrontare le condizioni organizzative e culturali che alimentano il disagio professionale. L'introduzione di programmi finalizzati alla riduzione di stress, ansia e *burnout*, se non accompagnata da interventi sulle criticità sistemiche che ne sono all'origine, rischierebbe infatti di sottovalutare il peso dei fattori contestuali che

³⁹ A. Cuccaro, C. Gentilozzi, D. Brancato, P. Damiani, *Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS*, vol. XII, cit., p. 198.

incidono profondamente sull'esperienza professionale e sulla vita delle persone⁴⁰. La dimensione della cura di sé va oltre, precede e definisce l'ambito professionale, costituisce la qualità della vita e il fondamento del diritto alla salute, oggi più che mai rappresentato dal benessere fisico, mentale e sociale della persona⁴¹. È auspicabile, pertanto, nella formazione iniziale, come nei percorsi in itinere, per gli insegnanti di scuola secondaria, promuovere esperienze di benessere individuale e strumenti per maturare competenze socio-emotive e riflessive, affinché il docente possa effettivamente svolgere, con motivazione e appagamento, il ruolo centrale di mediatore umano, affettivo e culturale a cui è chiamato.

Conclusioni

In sintesi, le sfide che attraversa oggi la scuola secondaria – dall'inclusione alla gestione della diversità, dalla complessità relazionale al crescente carico emotivo del lavoro docente – evidenziano l'importanza di una formazione iniziale capace di preparare insegnanti capaci di abitare contesti educativi complessi con consapevolezza, responsabilità e competenza relazionale⁴², riconoscendo il carattere dinamico e profondamente umano dell'azione didattica.

Il recente riassetto dei percorsi abilitanti rappresenta un passaggio che apre spazi di ripensamento dei dispositivi formativi, ma che evidenzia, al contempo, persistenti difficoltà nel riconoscere come pienamente curricolari le competenze socio-emotive, riflessive e relazionali che sostengono l'insegnamento quotidiano⁴³. Assumere il paradigma dell'*embodied cognition* consente di superare una visione della professionalità docente ancorata a un'impostazione prevalentemente cognitiva e trasmissiva, e di interpretare l'apprendimento professionale come processo incarnato, situato e relazionale⁴⁴. In quest'ottica, la presenza corporea del docente, la gestione delle distanze e delle transizioni, così come la capacità di leggere e regolare le proprie risposte emotive, assumono

⁴⁰ M. De Simone, *La Mindfulness per la formazione professionale: perché coltivare la consapevolezza?*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), p. 86.

⁴¹ Organizzazione Mondiale della Sanità, *Carta di Ottawa per la promozione della salute*, WHO, Ginevra 1986.

⁴² F. Castillo-Retamal, A.A. Fierro, *Las actividades en la naturaleza en la formación inicial docente*, «Educação e Pesquisa», XXXVIII, 3 (2012), p. 667.

⁴³ I. Mercone, P. Sandri, *Ambienti musicali coevolutivi: uno studio di caso nella scuola secondaria di I grado*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XVII, 30 (2025), pp. 95-115.

⁴⁴ R. Forgasz, *Embodiment: a multimodal international teacher education pedagogy?*, in *Advances in Research on Teaching*, Emerald Publishing, Bingley 2015, p. 115.

valore formativo e diventano dimensioni centrali dell'agire professionale. L'integrazione di pratiche *embodied* e di dispositivi riflessivi nei percorsi formativi – laboratori esperienziali, *micro-teaching* riflessivo, analisi delle interazioni educative, pratiche di consapevolezza corporea – non può essere intesa come un arricchimento opzionale o una risposta emergenziale alle sfide della complessità in aula, ma come una componente strutturale della professionalità insegnante. Tali pratiche, se progettate in modo coerente e sistematico, contribuiscono allo sviluppo di competenze relazionali, etiche e socio-emotive, sostenendo la costruzione di un'identità professionale che sappia coniugare efficacia didattica, benessere e responsabilità educativa. In conclusione, ripensare la formazione iniziale dei docenti alla luce dell'*embodied cognition* significa interrogare in modo critico le finalità, i contenuti e i dispositivi della preparazione professionale⁴⁵, riconoscendo il corpo come luogo di apprendimento e di relazione, e la riflessività come pratica incarnata. La formazione docente può, così, configurarsi come un processo integrale e continuo, orientato non solo allo sviluppo di competenze tecniche, ma alla costruzione di una professionalità consapevole, resiliente e capace di promuovere contesti educativi inclusivi e sostenibili⁴⁶.

PAOLO CREATI
University of Teramo

PAOLA PELA
University of Chieti "d'Annunzio"

CLAUDIA MAULINI
University of Napoli "Parthenope"

FILIPPO GOMEZ PALOMA
University of Cassino and Lazio Meridionale

⁴⁵ E. Zambianchi, S. Scarpa, *Embodied cognition and self-formation: Towards an enactive approach to the study of the educational relationship*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 2 (2020), pp. 128–143.

⁴⁶ G. Del Gobbo, P. Malavasi, *Education and training for ecological transition: competences and professionals for sustainability / Educazione e formazione per la transizione ecologica: competenze e professionalità per la sostenibilità*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», XXIV, 1 (2024), pp. 1–7.