

Corpo, respiro ed emozioni: le tecniche di consapevolezza di sé nei contesti educativi

Body, Breath and Emotions: Self-Awareness Techniques in Educational Contexts

Paola Pela¹ and Chiara Gentilozzi²

1 Università di Macerata; e-mail: paolapela14@gmail.com;

2 Università Pegaso; e-mail: chiara.gentilozzi@unipegaso.it;

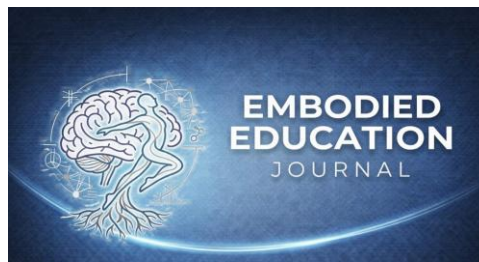
* Corresponding author: Paola Pela; paolapela14@gmail.com;

Abstract: The article, based on recent findings in Neuroscience and Embodied Cognitive Science (ECS), aims to explore how the inclusion of self-awareness techniques in school contexts can generate positive impacts for students and teachers, Promoting psycho-physical well-being, meaningful learning, cross-functional skills development and inclusive environments. These practices are based on conscious listening to the body and emotions in favor of a stable mental presence, effective in reducing performance anxiety, fear of judgment and school stress (Schonert Reichl & Roeser, 2016), factors which are increasingly common also in primary school students. It becomes essential, therefore, to create relaxed educational spaces that offer opportunities for authentic contact with oneself, with positive emotions, with others. Self-awareness practices are transformative tools (Mezirow, 1991), able to facilitate changes of perspective in the ways of seeing and understanding the world. The school, in this sense, can become a laboratory to train these skills and contribute to the construction of a more sustainable and empathetic society. Therefore, an experimental project will be presented in a primary school in order to highlight the impact and observe the qualitative impact of self-awareness techniques on the well-being of pupils.

Keywords: Self-awareness, Embodied Cognitive Science, Well-being at School, Inclusive Education, Embodied Education

Riassunto: L'articolo, muovendo dalle recenti acquisizioni delle Neuroscienze e dell'Embodied Cognitive Science (ECS), intende approfondire come l'inserimento delle tecniche di autoconsapevolezza nei contesti scolastici possa generare ricadute positive per studenti e insegnanti, promuovendo benessere psicofisico, apprendimento significativo, sviluppo di competenze trasversali e ambienti inclusivi. Tali pratiche si basano sull'ascolto consapevole del corpo e delle emozioni a favore di una presenza mentale stabile, efficace nel ridurre ansia da prestazione, paura del giudizio e stress scolastico (Schonert Reichl & Roeser, 2016), fattori sempre più diffusi anche negli studenti della scuola primaria. Diventa essenziale, dunque, creare spazi educativi distesi, che offrano occasioni per il contatto autentico con sé stessi, con emozioni positive, con gli altri. Le pratiche di consapevolezza di sé si configurano come strumenti trasformativi (Mezirow, 1991), capaci di facilitare cambiamenti di prospettiva nei modi di vedere e comprendere il mondo. La scuola, in tal senso, può diventare un laboratorio per allenare queste competenze e contribuire alla costruzione di una società più sostenibile ed empatica. Pertanto si andrà a presentare un progetto sperimentale condotto in una scuola primaria allo scopo di evidenziare l'incidenza e osservare l'impatto qualitativo delle tecniche di consapevolezza di sé sul benessere degli alunni.

Parole chiave: Consapevolezza di Sé, Embodied Cognitive Science, Benessere Scolastico, Didattica Inclusiva, Embodied Education.



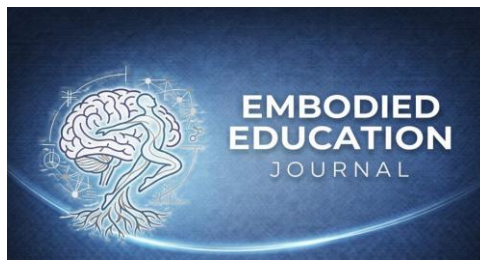
1. Introduzione

Secondo la prospettiva ECS, corporeità ed emozioni non sono separate dalla razionalità, ma hanno un ruolo centrale nei processi cognitivi; essi avvengono nelle strutture sensoriali, motorie ed emotive del nostro corpo (Lakoff & Johnson, 1999), pertanto garantire il benessere psicofisico degli alunni diventa importante per promuovere la loro formazione, agevolando la costruzione attiva delle conoscenze alla luce della centralità che l'intelligenza emotiva assume nell'organizzazione degli apprendimenti (Gomez Paloma, 2017). Questa visione risponde anche alla crescente necessità di supportare gli studenti nella gestione dell'ansia che, negli ultimi anni, risulta un fattore rilevante del loro malessere emotivo a scuola e ne influenza il rendimento, i comportamenti, le relazioni sociali (Melchiori, 2018). Il fenomeno emerge sin dalla scuola primaria dove gli insegnanti riscontrano l'aumento di comportamenti aggressivi e il calo dell'attenzione (Ansia e stress tra studenti, 2023).

Un quadro che rivela l'urgenza di promuovere programmi che supportino i docenti di fronte a queste evidenze quotidiane e sociali, e accompagnino gli alunni, sin da piccoli, a sviluppare autostima, motivazione ed empatia attraverso l'educazione socio-emotiva a scuola (OCSE, 2024). Nella riduzione di ansia e stress si sono rivelate efficaci le tecniche di consapevolezza di sé (mindfulness), poiché interrompono il rimuginio mentale (Shapiro & Carlson, 2009) a favore del contatto con stati d'animo positivi che liberano l'apprendimento (Lucangeli, 2019) grazie all'armonizzazione e all'integrazione di tutte le dimensioni dell'individuo (Ghiroldi, 2019), fisica, emotiva, cognitiva.

Tali pratiche sono considerate fra gli strumenti più idonei per coltivare la calma mentale e il benessere integrale, oltre che per la riduzione dello stress, poiché favoriscono un rapporto più sano, profondo e saggio con sé stessi, con il corpo e con la realtà complessa del vivere umano (Kabat-Zinn, 2003); inserirle in ambito scolastico può, dunque, agevolare lo sviluppo di life skills, di abilità emotive e sociali, in un'ottica lifewide e lifelong learning. Una formazione all'interiorità e all'equilibrio psicologico che rientra nel concetto attuale di salute, intesa non soltanto come assenza di malattia, ma come uno stato di benessere integrale, fisico e mentale (OMS, 1946), enfatizzando l'importanza di saper gestire le emozioni, sviluppare capacità personali e sociali (OMS, 1986), fra cui l'autocoscienza, individuata una delle life skills più importanti da coltivare per bambini e adolescenti (OMS, 1993).

Il benessere socio-emotivo a scuola, dunque, diventa presupposto fondamentale al fine di promuovere la salute mentale (Agenda 2030, ONU, 2015), un apprendimento autentico, significativo e duraturo, e affrontare le sfide proposte dall'attuale società in transizione, liquida (Bauman, 2008), altamente tecnologica, plasmata dalle conseguenze post pandemiche, che proprio in quanto sospesa, incerta e destrutturata (Bordoni, 2022) offre l'opportunità di essere ripensata in modo sostenibile e olistico.



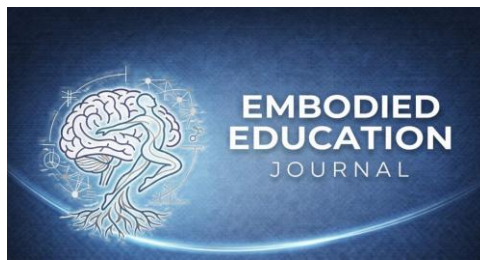
2. Consapevolezza di sé per il benessere scolastico e l'apprendimento

Le tecniche di Consapevolezza di sé emergono come strumenti fondamentali per il benessere integrale da cui creare ambienti collettivi più inclusivi e cooperativi. Nascono come esercizi di crescita interiore in ambiti filosofici e spirituali, esistono da millenni, sia in oriente che in occidente, e oggi sono state riformulate in chiave scientifica e laica, trovando solide basi di applicazione grazie alle numerose validazioni scientifiche degli ultimi decenni e al dialogo tra diversi ambiti di ricerca. L'etimologia della parola consapevolezza (da cum + sapere) traduce l'idea che il sapere sia un sapore, una qualità che coinvolge anche i sensi. Non deriva esclusivamente da ragionamenti astratti, ma dal collegamento circolare fra più sfere dell'essere umano dove il sentito viene osservato, ascoltato intenzionalmente e quindi compreso, creando un'esperienza che porta a conoscere e conoscersi, ad interagire in modo nuovo con l'ambiente.

La consapevolezza del Sé, in questa prospettiva, è uno stato di coscienza integrato, agisce come un collante che tiene insieme le diverse parti del sé, un processo di integrazione neurale che consente di collegare sensazioni, emozioni, pensieri e comportamenti, favorendo coerenza interna, presenza mentale, resilienza e apertura all'altro (Siegel, 2010). È una pratica che chiama in causa due qualità fondamentali: l'intenzione e l'attenzione. È intenzionale, si utilizza con uno scopo, e necessita dell'attenzione cosciente, la capacità di restare presenti all'esperienza momento per momento in una predisposizione specifica, quella di relazionarsi a ciò che si osserva con curiosità, accoglienza e non giudizio (Kabat-Zinn, 2003). Non solo un atto di introspezione, ma una competenza dinamica, relazionale e trasformativa, in grado di modificare il modo in cui percepiamo e abitiamo la nostra esperienza (Shapiro & Carlson, 2009).

Essere consapevoli di sé emerge, dunque, come una competenza di base da coltivare, da allenare sin da piccoli, per favorire la costruzione di un'identità responsabile e solida, affettiva e relazionale, attraverso un processo formativo e trasformativo autentico, sostenibile e olistico che rispetti le varie dimensioni dell'essere umano e abbia ritmi più naturali. La scuola consente di offrire a studenti e insegnanti tempi distesi e spazi di rigenerazione che la società non prevede, ma essenziali per imparare a trovarsi bene con il proprio mondo interiore e con quello degli altri. Gli spazi vuoti e i momenti di sospensione creati attraverso la mindfulness sono in realtà pieni, fertili e concreti, permettono di interrompere automatismi cognitivi ed emotivi offrendo al cervello l'opportunità di creare nuove connessioni neurali e di sviluppare risposte più adattive e flessibili (Hölzel et al., 2011; Siegel, 2012).

In sostanza, bambini e ragazzi che ogni giorno in aula possono vivere momenti di respiro e ascolto corporeo, contattano dimensioni introspettive che favoriscono l'apprendimento, hanno l'opportunità di riconoscere i propri bisogni e costruire relazioni significative. Possono elaborare e prevenire gli stati di ansia e stress, dovuti anche alla mancanza di spazi e tempi per sé stessi, familiarizzando con gli strumenti e le competenze per gestire i conflitti e le emozioni. Quando a scuola prevalgono la preoccupazione o la paura di svolgere un compito, può scattare lo stato di alert,



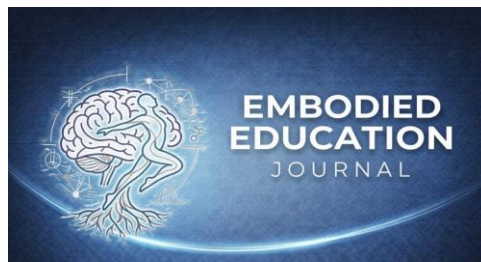
la reazione immediata dell'organismo alla minaccia, consumando energia biopsichica (Lucangeli, 2019).

L'allerta non dipende solo dall'evento in sé, ma da come la persona lo percepisce e valuta (Lazarus, 1991), è utile per riconoscere un pericolo o un bisogno, ma se il tentativo di resistere persiste oltre le capacità di adattamento, indebolisce le risorse della persona (Selye, 1976) e può inibire la neuroplasticità avendo ripercussioni anche sul piano emotivo (McEwen, 2013). Non poter agire per mettersi al sicuro porta un senso di costrizione, aumentando in eccesso la produzione del cortisolo, l'ormone che genera stress. Un meccanismo che, se ripetuto nel tempo, consolida nella memoria dello studente l'associazione negativa tra apprendimento e disagio, le sensazioni scomode vengono associate all'attività didattica, al contesto classe e all'ambiente scolastico creando inadeguatezza, riducendo autostima e autoefficacia.

Per superare e prevenire tale correlazione, è fondamentale promuovere il benessere emotivo degli alunni attraverso ambienti di apprendimento sereni, accoglienti e motivanti, in grado di stimolare emozioni positive (Rosa & De Vita, 2017). Un tale contesto educativo, a sua volta, insieme all'abilità di gestire le emozioni e incanalarle, può favorire lo stato di flusso che stimola la capacità di mantenere alta l'attenzione senza sforzo (Goleman, 1997) con aumento di motivazione e memoria, efficacia e creatività. Quando il clima affettivo e relazionale è gioioso, sereno e collaborativo, dove anche l'errore, se accolto con empatia, diventa una risorsa potente per l'apprendimento (Lucangeli, 2023), si promuovono relazioni autentiche, inclusive e costruttive che influenzano direttamente il benessere mentale e favoriscono l'integrazione neurale, attivando risorse cognitive più efficienti (Siegel, 2021).

Le sensazioni piacevoli vengono associate all'esperienza didattica, al luogo in cui sono state vissute, alle persone con cui sono state condivise diminuendo i conflitti interiori e interpersonali, i timori e la noia, in favore della capacità di trasformare emozioni destabilizzanti, superare incomprensioni e frustrazioni che vengono, così, comprese e convertite in esperienze di crescita (Lucangeli, 2019). Le tecniche di consapevolezza di sé sono strumenti specifici volti proprio a favorire ambienti armonici, creativi e rinnovanti, più inclusivi, supportivi e collaborativi (Schonert-Reichl & Roeser, 2016), a generare nelle persone stati emotivi positivi trasformando quelli spiacevoli attraverso l'ascolto attivo del corpo e delle emozioni (Montecucco, 2023) e liberando dall'abitudine di sentirsi in ansia, spesso ritenuta normale o amplificata dal non sapere come uscirne, offrendo la possibilità di gestirla anche in autonomia.

Non si tratta di rifiutare eventuali vulnerabilità, proprie o altrui, ma di vederle come esperienze di vita, imparare a non lottare contro di esse, ad accoglierle con gentilezza, accettando così anche se stessi. Inglobare la fragilità e trasformare l'imperfezione in opportunità ha una valenza pedagogica (Biasin, 2024) che aiuta a costruire, individualmente e con gli altri, nuovi valori, soprattutto a scuola, dove il disagio di sentirsi deboli è fra i principali fattori di ansia e irritabilità, non solo in relazione al voto, alla paura del fallimento e di deludere le aspettative, ma anche al timore dell'esclusione, al senso di inadeguatezza, alle difficoltà di inserimento e al bullismo.

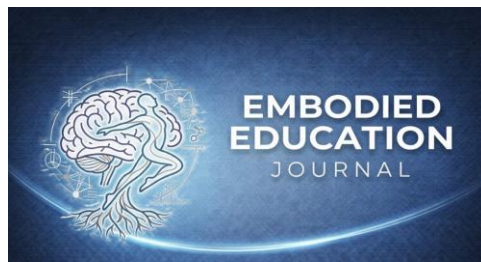


L'utilizzo delle tecniche di consapevolezza di sé migliorando l'autostima, la comunicazione e le relazioni interpersonali (Gentilozzi et al., 2024) si rivela utile nella gestione di criticità, di situazioni complesse, bisogni educativi speciali (BES), disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), deficit di attenzione e si è dimostrato valido in contesti socio-culturali difficili. Un recente studio condotto dall'Ospedale Bambino Gesù in collaborazione con l'Università di Udine (Santonastaso et al., 2020) ha verificato l'efficacia della mindfulness su un gruppo di 25 bambini tra i 7 e gli 11 anni con diagnosi di ADHD. I risultati hanno evidenziato miglioramenti di concentrazione, qualità del sonno e memoria di lavoro, controllo dell'impulsività, con riduzione dei sintomi comportamentali riportati dai genitori.

Negli adolescenti a rischio in ambienti urbani, è stato osservato come l'aumento della consapevolezza di sé abbia portato in loro cambiamenti di prospettiva significativi e un senso di trasformazione personale positivo, la capacità di gestire meglio lo stress quotidiano, la riduzione della conflittualità nelle relazioni interpersonali insieme alla diminuzione del disagio emotivo e all'incremento dell'impegno scolastico (Kerrigan et al., 2011). L'autoconsapevolezza incide anche sul lungo termine rivelandosi la base per sviluppare competenze trasversali, migliorare la capacità decisionale e la promozione di comportamenti responsabili a supporto di uno stile di vita sostenibile e del benessere sociale (Sehgal & Kaur, 2024). Le persone con alti livelli di mindfulness aderiscono prevalentemente a valori intrinseci come la crescita personale, le relazioni autentiche, la cura per l'ambiente, tendono ad adottare stili di vita più consapevoli che favoriscono il benessere proprio e della collettività.

La ripetizione delle tecniche e la creazione di spazi in cui praticarle a scuola, consolida le associazioni positive con l'attività didattica, le emozioni piacevoli si rafforzano, maturano diventando qualità dell'individuo e azioni proficue. Grazie a questo circolo virtuoso l'ambiente educativo e relazionale ne va a beneficiare permettendo all'insegnante di creare apprendimenti significativi (Natalini, 2022), relazioni costruttive e ambienti inclusivi. (Poggi, Bartolucci, & Violini, 2021). A tale scopo, promuovere la consapevolezza emotiva dei docenti è importante, poiché anche le loro emozioni hanno un impatto diretto sul benessere e sull'apprendimento degli alunni (Jennings & Greenberg, 2009). Le emozioni sono parte integrante del processo di apprendimento e devono essere riconosciute, gestite e valorizzate nel contesto scolastico (Natalini, 2022).

Non solo, oggi più che mai è fondamentale che i gli insegnanti si prendano cura di se stessi trovando momenti per rigenerarsi profondamente, in primis come persone, per elaborare lo stress scolastico, le ansie personali, prevenire sintomi di burnout, riscontrati da quasi il 50% dei docenti italiani (Scuola, stress cronico e burnout, 2025) e affrontare meglio, in chiave costruttiva, le sfide di un mondo che corre sempre più veloce, complesso e globalizzato. La necessità di mettere in discussione metodi di insegnamento, ripensare la didattica con un approccio più esperienziale, tecnologico e in chiave onlife (Floridi, 2015), sviluppare nuove risorse interiori e relazionali, può destabilizzarli, ma costituisce l'opportunità per cambiare le proprie convinzioni (Mezirow, 2016), rivedere il proprio ruolo educativo e a adottare nuove prospettive.



Una delle esperienze più consolidate nel panorama nazionale per l'educazione alla consapevolezza che prevede la formazione dei docenti è il Progetto Gaia promosso dall'Istituto di Psicosomatica PNEI dell'Associazione Villaggio Globale di Lucca. Dal 2010 sta contribuendo in modo significativo alla costruzione di ambienti scolastici orientati al benessere psicosomatico e allo sviluppo integrale della persona attraverso iniziative per la scuola. Gli interventi hanno evidenziato notevoli miglioramenti nella riduzione di ansia e stress con un parallelo aumento di empatia, capacità relazionali e benessere globale. In particolare è stato evidenziato come un intervento di mindfulness scolastico può ridurre significativamente i problemi emotivi e comportamentali nei bambini con diminuzione dell'aggressività e della trasgressione delle regole. Il miglioramento è stato osservato anche nei bambini con livelli clinici di difficoltà, i quali hanno mostrato una riduzione delle problematiche dopo l'intervento (Ghiroldi et al., 2020).

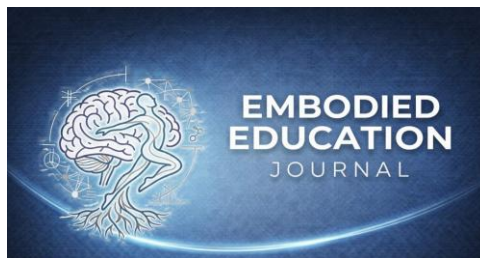
I risultati suggeriscono che le tecniche di autoconsapevolezza integrate nel contesto scolastico e condotte da insegnanti formati, sono efficaci per l'autoregolazione emotiva e comportamentale dei bambini. Gli interventi promossi dal Progetto Gaia si basano specificatamente sul Protocollo Mindfulness Psicosomatica (PMP), che aiuta nello scioglimento dei blocchi fisici, emotivi e cognitivi, attraverso un metodo che pone al centro il corpo non più oggetto passivo di osservazione, ma soggetto attivo, attraverso cui la mente impara ad osservare e ad accogliere l'esperienza presente (Montecucco, 2023). La prospettiva invita a considerare le pratiche di consapevolezza come un percorso evolutivo che favorisce il risveglio di una coscienza profonda e integrata dove tutte le dimensioni del Sé trovano armonia. Si entra in contatto col corpo, perché è il luogo in cui si realizza ogni esperienza cosciente, ci parla del mondo e di noi, ci mette direttamente in contatto con la realtà, prima di ogni riflessione o analisi.

È il mezzo con cui percepiamo, dove la coscienza è radicata e si realizza (Merleau-Ponty, 2003). Riportare l'attenzione alle percezioni corporee significa distoglierla dall'eccesso di narrazione mentale, che può generare ansia e costrizione, in favore dell'esperienza presente costantemente influenzata dal corpo e dall'ambiente circostante, per costruire un sé integrato, flessibile, capace di orientarsi tra corporeità, mente e relazioni interpersonali senza restare bloccato in una sola, favorendo benessere, empatia, resilienza e un apprendimento più autentico (Berkovich-Ohana, Glicksohn, & Goldstein, 2019).

In linea con la cornice teorica di riferimento, è stato sviluppato uno studio sperimentale finalizzato a valutare l'efficacia di un intervento basato su tecniche di consapevolezza di sé nella scuola primaria, con l'obiettivo di promuovere il benessere percepito dagli alunni, monitorare gli stati di rilassamento, calma, soddisfazione, felicità e le ricadute sull'ambiente educativo. Di seguito si espongono le modalità con cui l'indagine è stata progettata e condotta.

3. Un progetto sperimentale con le tecniche di consapevolezza di sé

Il presente studio sperimentale è stato ideato con l'intento di esplorare l'efficacia di un intervento basato su tecniche di consapevolezza di sé nella scuola primaria e di indagare in che modo attività



mirate alla percezione corporea, alla gestione emotiva e alla regolazione dell'attenzione, possano contribuire a migliorare il benessere scolastico degli alunni. In particolare, la ricerca si è proposta di analizzare: l'impatto dell'intervento sulle emozioni percepite dagli studenti; l'accettabilità e la fruibilità delle tecniche proposte nel contesto scolastico; la qualità delle relazioni e delle dinamiche collaborative tra i compagni; la possibilità di elaborare un protocollo operativo replicabile in altri contesti educativi. Il progetto ha coinvolto un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo non equivalente, il primo ha partecipato attivamente all'intervento, mentre il gruppo di controllo, composto da una sola sezione, non ha svolto alcuna delle attività previste.

I dati raccolti si basano principalmente su strumenti qualitativi, con analisi delle risposte degli alunni a un questionario aperto somministrato al termine del ciclo di incontri. Oltre al questionario qualitativo, è stato somministrato anche il QBS – Questionario del Benessere Scolastico, (Marzocchi, Tobia, 2015) uno strumento strutturato volto a indagare la percezione del benessere scolastico da parte degli alunni. Il QBS ha permesso di raccogliere dati più sistematici relativi a diverse dimensioni del benessere, come il clima relazionale, la motivazione, il senso di appartenenza e la percezione delle emozioni a scuola. La combinazione tra strumenti qualitativi e quantitativi ha offerto una visione più ampia e articolata dell'impatto dell'intervento, consentendo di affiancare all'esplorazione narrativa delle esperienze una misurazione più oggettiva e confrontabile tra gruppi e classi. Il campione è composto da 120 alunni della scuola primaria, di età compresa tra 8 e 10 anni.

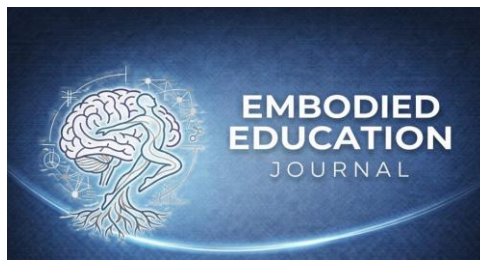
Di questi circa 90 hanno preso parte all'intervento sperimentale, mentre i restanti hanno costituito il gruppo di controllo. L'intervento si è articolato in otto incontri a cadenza settimanale, ciascuno della durata di circa 40 minuti. Ogni incontro ha seguito una struttura ricorrente suddivisa in tre fasi principali:

Introduzione e attivazione iniziale (5–10 minuti): momento di accoglienza e presentazione del tema della giornata, spesso svolto in cerchio per favorire la connessione tra i partecipanti.

Pratica centrale (10–15 minuti): svolgimento delle tecniche di consapevolezza di sé, tra cui mindfulness psicosomatica, body scan, movimenti di energetica ed esercizi di respirazione. Le pratiche sono state adattate in forma ludica e creativa per garantire l'accessibilità a tutti gli alunni.

Condivisione e verbalizzazione dell'esperienza (10–15 minuti): spazio finale dedicato al confronto tra pari, alla narrazione delle emozioni provate e alla riflessione sull'esperienza vissuta, anche attraverso il disegno o l'utilizzo di strumenti musicali.

L'intervento ha privilegiato un approccio inclusivo, rispettoso dei tempi e delle caratteristiche individuali di ciascun bambino, favorendo la partecipazione attraverso modalità espressive diversificate (verbale, corporea, simbolica). Al termine del percorso, è stato somministrato al gruppo sperimentale il questionario qualitativo, costituito da domande aperte finalizzate a raccogliere informazioni sulle emozioni vissute durante l'intervento, le attività più apprezzate, eventuali difficoltà riscontrate e la percezione del lavoro in gruppo. Le risposte sono state successivamente



analizzate mediante una codifica tematica che ha permesso di identificare categorie ricorrenti (es. felicità, rilassatezza, energia positiva, stanchezza/negatività), con il conteggio delle occorrenze e il calcolo delle percentuali relative per classe.

Per il presente progetto sono state selezionate le tecniche ritenute più idonee per migliorare la gestione delle emozioni, sviluppare l'osservazione di sé e del mondo esterno, pratiche di ascolto del ritmo corporeo e attenzione consapevole al sentire quali Mindfulness Psicosomatica, Body Scan, Movimenti di Energetica ed Esercizi di Respirazione. Sono state integrate con l'immaginazione creativa, attività laboratoriali di musica, strumenti musicali e disegno, sviluppando i movimenti di energetica con varianti ludiche, inclusive, collaborative, dedicando sempre spazio al momento del respiro consapevole che favorisce silenzio e integrazione.

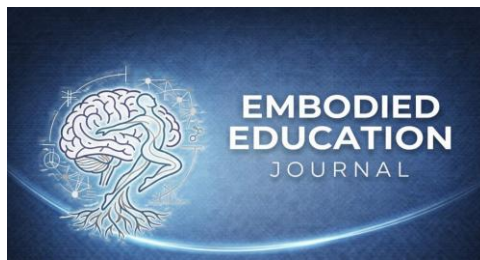
La restituzione verbale dell'esperienza è avvenuta durante e dopo lo svolgimento delle tecniche; durante la pratica, soprattutto in alcuni passaggi del Body Scan e dei Movimenti Energetici, veniva chiesto agli studenti di dare un nome alle sensazioni emergenti nel corpo mentre si manifestavano e verbalizzare eventuali stati d'animo del momento per poterli accompagnare nell'accoglierli, se disarmonici, respirando per ammorbidirli e accorgersi di saper padroneggiare il processo; al termine della pratica si svolgeva una condivisione per consentire agli alunni di comunicare ed empatizzare, di diventare consapevoli dei cambiamenti positivi, di esternare eventuali difficoltà e sistematizzare l'esperienza, interiorizzarla anche in modo discorsivo.

Questi momenti di verbalizzazione condivisa sono estremamente importanti sia per i bambini che per educatori, esperti esterni e insegnanti, la parola ha un valore di integrazione emotiva, non solo rende esplicite le emozioni, ma afferma il diritto all'esistenza di quelle esperienze interiori e favorisce l'autenticità del rapporto con sé stessi e con gli altri (Iori, 2009). Nel complesso l'impostazione data agli incontri vuole rendere l'attività coinvolgente senza snaturarla, inclusiva e idonea anche in situazioni complesse.

Le tecniche di consapevolezza di sé sono, infatti, laiche, adatte a tutti indipendentemente da cultura e credo; i movimenti non sono esercizi ginnici, presuppongono l'adattabilità a seguito dell'ascolto del corpo, delle situazioni o di eventuali limiti fisici, in questi casi si può essere affiancati dall'insegnante o aiutati dai compagni, anche solo con la presenza, e l'attività si può adattare in modo creativo e inclusivo; durante l'attenzione al respiro è il silenzio a favorire la comunicazione e la comprensione profonda, la restituzione finale può essere mediata, avvenire con un disegno, usando liberamente i colori, con gesti, con dei suoni o in modalità create appositamente, a seconda del contesto.

4. Discussione

L'analisi dei risultati emersi dalla sperimentazione, ancora in fase di elaborazione, ha permesso di registrare un impatto favorevole sul benessere scolastico e sulle competenze trasversali degli studenti, la maggioranza dei quali ha percepito il progetto in modo molto positivo, esprimendo forte apprezzamento per le attività proposte. In particolare, in diverse classi gli alunni hanno indicato la



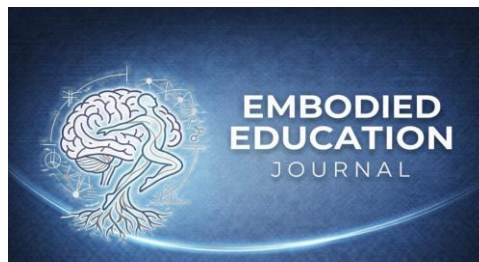
felicità come stato emotivo prevalente durante l'intervento, seguita da una diffusa percezione di rilassatezza. Sebbene i dati raccolti siano ancora in fase di analisi più approfondita, i risultati finora disponibili suggeriscono già buone prospettive per la strutturazione di un protocollo operativo replicabile. L'impatto positivo rilevato in termini di benessere percepito, partecipazione attiva e qualità delle relazioni costituisce un primo passo significativo verso la costruzione di interventi stabili e adattabili ad altri contesti scolastici.

L'eterogeneità dei feedback ha inoltre offerto indicazioni preziose per l'ottimizzazione del percorso, rendendolo più flessibile, inclusivo e sostenibile nel tempo.

Le criticità osservate richiedono ulteriori approfondimenti e interventi mirati, alcune difficoltà segnalate suggeriscono possibili aree di miglioramento, come il fornire supporti aggiuntivi per il disegno, mentre strategie per ridurre l'imbarazzo durante le attività di gruppo potrebbero aumentare il benessere degli alunni. Inoltre, l'analisi qualitativa sottolinea l'importanza di integrare interventi che stimolino motivazione e coinvolgimento, garantendo al contempo un ambiente di apprendimento piacevole e inclusivo. Per quanto riguarda l'osservazione e la valutazione in itinere dell'esperienza svolta, è emerso un progressivo miglioramento del benessere nei bambini man mano che il progetto proseguiva evidenziando come la ripetizione permettesse di familiarizzare con le tecniche nel corso dei mesi e inneschasse, gradualmente, benefici sempre più evidenti e condivisi fra cui la competenza di sapersi rilassare.

Alcuni studenti hanno raccontato, infatti, di aver respirato consapevolmente per calmarsi in momenti di agitazione a scuola e di essersi sentiti più tranquilli e sereni. Sul piano emotivo sono emersi cambiamenti di atteggiamento nei confronti di alcune emozioni scomode. La rabbia, ad esempio, descritta da alcuni bambini, nei primi incontri, come piacevole da sentire, associata al percepirsi forti, a un senso di potenza da esternare e sfogare, ha perso gradualmente questa connotazione aggressiva lasciando spazio a una forza interiore più equilibrata. Prima di iniziare gli incontri sovente i bambini, alla domanda come stai dichiaravano di sentirsi ansiosi, spesso nell'attesa di una verifica o interrogazione, oppure stanchi, perché avevano fatto tante cose o avevano tante cose da fare e a cui pensare, per poi condividere di aver trovato calma e maggiore energia dopo l'attività.

Gli alunni hanno parlato delle loro emozioni con facilità, dimostrando di saperle identificare grazie a lavori creativi svolti in classe e visione di film in famiglia, ma sentirle e verbalizzarle in uno spazio protetto ha permesso loro di conoscerle davvero, descriverle in modo autentico e favorire l'attenuarsi dell'incidenza di emozioni negative. Questo è stato ravvisato anche dalle maestre durante gli incontri e nelle ultime settimane del progetto grazie al manifestarsi sempre più frequente di rilassamento, felicità e contentezza, come evidenziato dai risultati qui presentati, creando in classe un clima favorevole. Per consolidare gli esiti positivi e generarne di nuovi, osservare le ricadute su apprendimento, consapevolezza e gruppo classe, oltre alle aree di miglioramento già esposte, sarebbe auspicabile che gli alunni possano avere più spesso momenti di respiro e attenzione consapevole a scuola.



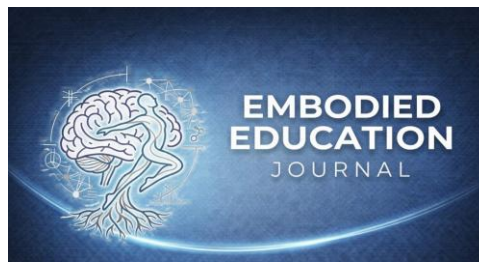
La ripetizione delle tecniche le rende familiari e sviluppa la capacità di autoregolazione emotiva e ascolto consapevole a lungo termine.

A tale scopo si può pensare di aumentare la durata complessiva dell'attività per l'intero anno scolastico facendola rientrare nella prassi educativa. Un altro aspetto rilevante è agevolare il coinvolgimento dei docenti in modo da evitare frammentazioni e favorire anche in loro i benefici individuali e relazionali che si generano con la condivisione dell'esperienza mindfulness. Soprattutto strutturare e promuovere una formazione teorico/esperienziale per gli insegnanti, con approcci di autoconsapevolezza, in modo che possano, poi, praticare quotidianamente le tecniche insieme agli alunni, integrarle nella didattica creando un ambiente educativo inclusivo, rassicurante e gioioso.

5. Conclusioni

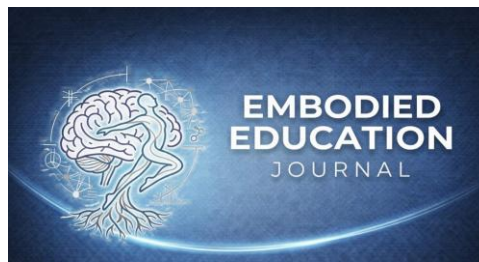
Alla luce di quanto esposto le tecniche autoconsapevolezza si configurano come rilevanti nell'azione pedagogica, validi strumenti che permettono di bilanciare a qualsiasi età le percezioni corporee ed emotive a favore del benessere scolastico, con ricadute positive sull'apprendimento, supportando lo sviluppo di competenze trasversali e la costruzione di ambienti inclusivi. In questo periodo storico la formazione alla consapevolezza è più che mai importante, richiesta in ogni ambito, relazionale e psicofisico, etico ed ecologico, nell'uso delle tecnologie, dei social media e dell'audiovisivo. In particolare, nell'attuale panorama socio-culturale, ricco di sfide e contraddizioni, l'essere umano sta vivendo il passaggio verso la consapevolezza di essere un sistema complesso in cui corpo, mente, emozioni e ambiente sono interconnessi (Gomez Paloma & Damiani, 2021) e la cui interazione determina chi siamo, la costruzione delle conoscenze, le scelte e le azioni, i valori, i comportamenti e le relazioni interpersonali.

Non è più solo il pensiero astratto a definirci, l'identità è un processo in costruzione continua, che si sviluppa nell'esperienza corporea, affettiva e relazionale. (Gallagher, 2005; Immordino-Yang, 2016). Pertanto se da un lato di fronte al virtuale e alla globalizzazione può esserci la perdita di punti di riferimento legati proprio all'identità, sia personale che sociale, dall'altro questa fase di transizione presenta sfide che possono stimolare verso un rinnovamento basato su nuovi obiettivi e competenze che già oggi si stanno ridefinendo e attuando secondo una visione olistica, inclusiva e sostenibile. Un passaggio evolutivo in cui l'essere umano è chiamato a sviluppare quello stato di coscienza integrato che le pratiche con approccio mindfulness favoriscono, intese non solo come tecniche per stare bene, ma come strumenti che accompagnano la formazione di una Consapevolezza di Sé situata e incarnata a favore di scelte responsabili individuali e per la collettività.



References

- Bauman, Z. (2008). *Paura liquida*. Laterza
- Berkovich-Ohana, A., Glicksohn, J., & Goldstein, A. (2019). Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. *Progress in Brain Research*, 244, 355–385. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>
- Biasin, C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 123–124). Franco Angeli
- Bordoni, C. (2021). *Post-società. Il mondo dopo la fine della modernità* (Trad. italiana). Roma: Luiss University Press. (Original work published 2020 as *Post-Society. Social Life After the Pandemic*, Cambridge: Polity)
- Ghiroldi, S. (2019). *Il corpo e la riparazione del Sé. Mindfulness psicosomatica e neuroscienze*. Moretti & Vitali.
- Ghiroldi, S., Scafuto, F., Montecucco, N. F., Presaghi, F., & Iani, L. (2020). Effectiveness of a school-based mindfulness intervention on children's internalizing and externalizing problems: The Gaia program. *Mindfulness*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01473-9>
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Corpo, movimento, apprendimento. Le nuove sfide per l'educazione*. Erickson.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, S. (2021). *Embodied Education: La centralità del corpo nei processi educativi*. Pensa MultiMedia.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1) 36–43 <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2010.08.006>
- Immordino-Yang, M. H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Traduzione di Giulia Cavalli; cura di Antonella Marchetti. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Iori, V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Franco Angeli.
- Istituto di Psicosomatica PNEI. (2023). *Progetto Gaia – Educare alla consapevolezza e alla responsabilità globale*. Villaggio Globale di Bagni di Lucca.
- Istituto di Psicosomatica PNEI. (2023). *Progetto Gaia – Educare alla consapevolezza e alla responsabilità globale*. Villaggio Globale di Bagni di Lucca. www.progettogaia.eu
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (2003) *Vivere momento per momento. Mindfulness per ritrovare il benessere affrontando lo stress, il dolore, la malattia*. Bologna: Tea Pratica. (Edizione italiana di Full Catastrophe Living).
- Kerrigan, D., Johnson, K., Stewart, M., Magyari, T., Hutton, N., & Ellen, J. M. (2011). Perceptions, experiences, and shifts in perspective occurring among urban youth participating in a mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 17(2), 96–101 <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2010.08.003>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson
- Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*. Milano: De Agostini
- Marzocchi, G. M., & Tobia, V. (2015). *QBS 8-13: Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: Vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. *Neuron*, 79(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.06.028>
- Melchiori, F. (2018). Scuola e benessere degli studenti: L'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 315–332. https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-01-18_25
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (F. Cappa & G. Del Negro, a cura di; trad. italiana). Raffaello Cortina Editore.



- Montecucco, F. N. (2023). *Mindfulness psicosomatica: Un nuovo paradigma evolutivo*. Alpes Italia.
- Natalini, A. (2022). *Emozioni, processi di apprendimento e cultura emotiva*. FrancoAngeli.
- Nazioni Unite (ONU). (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- OECD (2024). *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (1946). *Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*. WHO.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (1986). *Carta di Ottawa per la promozione della salute*. WHO
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2)*. WHO.
- Ospedale Bambino Gesù & Università di Udine. (2020). *Gli effetti positivi della mindfulness sui bambini con ADHD*.
- Poggi, I., Bartolucci, M., & Violini, P. (2021). *Emozioni. Un'arma per l'apprendimento*. Carocci.
- Rosa, R., & De Vita, T. (2017). *Emozioni e cognizioni nei processi di apprendimento*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(3).
- Santonastaso, O., Zaccari, V., Crescentini, C., Fabbro, F., Capurso, V., Vicari, S., & Menghini, D. (2020). *Clinical application of mindfulness-oriented meditation: A preliminary study in children with ADHD*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6916. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186916>
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, P. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Scuola, stress cronico e burnout: ecco perché il 35% dei prof pensa di licenziarsi. (2025, 22 gennaio). *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/cronaca/2025/01/22/news/scuola_stress_cronico_e_burnout_ecco_perche_il_35_dei_prof_pensa_di_licenziarsi-423954203/
- Sehgal, R., & Kaur, A. (2024). *Role of mindfulness and stress management in enhancing life skills for sustainable living*. *Edu Mania: An International Multidisciplinary Journal*, 2(2), 289-294. <https://icertpublication.com/wp-content/uploads/2024/04/160.-ROLE-OF-MINDFULNESS-AND-STRESS-MANAGEMENT.pdf>
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth.
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association.
- Siegel, D. J. (2012). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: W. W. Norton & Company.
- Siegel, D. J. (2021). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale (3ª ed.)*. Raffaello Cortina.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale (A. Prunas, Trad.)*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 2010)

Websites

- ANSA. *Ansia e stress tra studenti già dalle elementari, studio*. (2023, 2 novembre). ANSA. https://www.ansa.it/canale_legalita_scuola/notizie/benessere_psicologico_studenti/2023/11/02/ansia-e-stress-tra-studenti-gia-dalle-elementari-studio_eb2e14be-8d7d-4da4-a988-4f139113bfa7.html