

THE BODY BETWEEN THE DESKS OF THE CLASSICAL HIGH SCHOOL

Il corpo tra i banchi del liceo

Maria Chironna^{1,*}

¹ ADI – Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani; marisachironna@gmail.com;

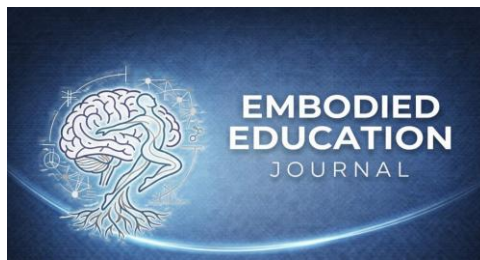
* Corresponding author: marisachironna@gmail.com;

Abstract: Is it possible to teach by overcoming the opposing dualities of mind-body, rational-emotional, cognitive-relational, individual-group? Certainly yes and it is also necessary, as the various sciences demonstrate, in order to leave a mark on the student's life. One must not choose between two different teaching practices, the first, that subordinates the achievement of disciplinary objectives - knowledge of contents, skills, competences - to the relationship and the second one, on the contrary, focusing only on these goals, ignores the centrality of bodies. The teaching experience in the Classical High School shows that the body of the adolescent, of the teacher and of the class group itself, with its emotional charge, is predominantly considered as a third wheel rather than as a resource for learning. If, however, one assumes the performative, pragmatic and agentic conception of the human being who becomes himself thanks to the relationship between bodies, the role of the teacher itself takes on new characteristics. It can promote the grounding considered as the student's contact with the biological and emotional basis of his existence and learning. Clearly, this mind-body integration has to be recognized as valid and necessary not only for the student, but also for himself as a teacher. The teaching method that best responds to this paradigmatic revolution is enactivism. By giving back to the student - and to the group he composes - the power of the word, it enhances his experience in the construction of subject contents.

Keywords: body; relationship; word; enactivism; grounding

Riassunto: È possibile insegnare superando le dualità oppostive mente-corpo, razionale-emotivo, cognitivo-relazionale, individuo-gruppo? Certamente sì ed è anche necessario, come le diverse scienze dimostrano, affinché resti un segno nella vita dello studente. Non si deve scegliere tra l'approccio didattico che subordina il conseguimento di obiettivi disciplinari – conoscenze di contenuti, abilità, competenze – alla relazione e l'altro che, focalizzandosi solo su questi, ignora la centralità dei corpi. L'esperienza di insegnamento nel Liceo Classico mostra che il corpo dell'adolescente, dell'insegnante e dello stesso gruppo classe, con la sua carica emotiva è prevalentemente considerato come un terzo incomodo più che come una risorsa per l'apprendimento. Se, però, si assume la concezione performativa, pragmatica e agitiva dell'essere umano che diviene sé stesso grazie alla relazione tra corpi, il ruolo stesso dell'insegnante assume caratteristiche nuove. Può favorire il grounding inteso come contatto dello studente con la base biologica ed emotiva della sua esistenza e dell'apprendimento, a condizione, però, che questa integrazione sia riconosciuta necessaria e valida oltre che per lo studente, per se stesso come insegnante. La didattica che meglio risponde a questa rivoluzione paradigmatica è l'enattivismo. Restituendo allo studente - e al gruppo che compone - il potere della parola, ne valorizza l'esperienza nella costruzione dei contenuti.

Parole chiave: corpo; relazione; parola; enattivismo; grounding



1. Il lessico delle emozioni si può imparare

C'è un rito che gli studenti dell'ultimo anno - del Liceo Cagnazzi in cui insegno - attendono, preparano. Celebrano l'ultimo giorno di scuola: un canto liberatorio a squarciagola che con gli acuti fa tramare la terra. 200 – 250 che con tutta la forza che hanno in corpo scandiscono Notte prima degli esami di Venditti. È da brividi. Ridono, piangono, di gioia, timore, addii, rabbia, risentimenti, rimpianti...si abbracciano. Si tengono. Si congedano. Continuano a scegliere la scuola come luogo di quel rito. E io ne sono fiera. Se scelgono quel luogo è perché significa.

Quello che nessuna AI (Artificial Intelligence) potrà mai fare è l'esperienza di quell'energia di corpi né accenderla. Se solo noi insegnanti riuscissimo a riconoscere e proteggere quel fuoco che purtroppo a volte spegniamo anche senza volerlo!

Non vasi da riempire ma persone in carne e ossa, con un passato, con una storia di esperienze cognitive, relazionali ed emozionali e un presente fatto di motivazioni, noia, curiosità, frustrazioni, schemi comportamentali, pregiudizi, bisogni...un mondo di circuiti neuronali che possono essere accesi....

E noi insegnanti, anche senza saperlo e/o volerlo, mettiamo in campo le medesime componenti.

Il corpo entra nell'esperienza didattica, nell'attivazione sensoriale ed emozionale che negli adolescenti è più forte, basta interpellarlo per capire dove sono gli studenti, dove siamo. Il corpo parla anche senza verbalizzazione. Parlano i silenzi di concentrazione, di avversione, di destabilizzazione, di sorpresa, di confusione...sta a noi legittimare e sostenere gli studenti nel riconoscimento e nella verbalizzazione di emozioni e sentimenti che col corpo creano un unico e a volte confuso addensato. Parlano le smorfie dal controllo sfuggite, i gesti, i rumori.

Antonio, limpida intelligenza relazionale, ama la Storia, si interessa a temi di geopolitica, soffre lo studio sistematico, chiede quasi ogni ora di uscire. Spesso mostra segni di stanchezza. Alla fine dell'anno è visibilmente dimagrito. Dopo un'interrogazione:

- Antonio, sei uscito sbattendo la porta, cosa succede?

- Niente prof, mi scusi.

- Vedo che sei teso, non è per la porta sbattuta...leggo un disappunto...se volessi esprimere quello che senti con una o più parole?

- Niente, è che avevo studiato...non lo so, sento salire un nervoso quando studio e i risultati non sono buoni.

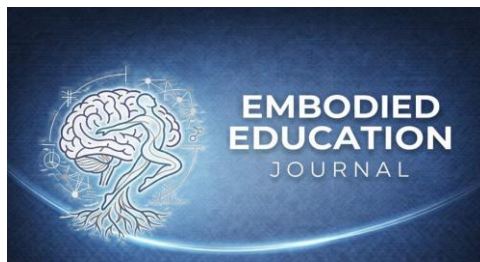
- Nervoso...un po' generico...abbiamo tutti avvertito la carica con cui hai sbattuto la porta.

- (Riferendosi al voto appena sufficiente) mi fa rabbia...ore e ore per questo risultato.

- Quindi sei arrabbiato...con chi? Giuseppe, sentiti libero, se sei arrabbiato con me, non temere, al massimo piango dopo.

Interviene Carla:

- Forse, professoressa, si sente frustrato, ieri ha studiato con me e le garantisco che conosceva i contenuti...



- Bene, rabbia e frustrazione: Giuseppe ti senti più arrabbiato o frustrato?

- E che ne so...forse un po' l'uno e un po' l'altro.

- Emozioni e sentimenti hanno diritto di esistere, vi ricordate quali sono le emozioni primarie e la differenza con i sentimenti? Ora troviamo la differenza tra rabbia e frustrazione. In 3 minuti la fila di sinistra completa la frase «quando sono arrabbiato/a mi sento..., sento nel corpo...» la fila di destra «quando sono frustrato/a mi sento..., sento nel corpo...». Scrivete sul foglio e poi condividete in coppia (delle due diverse file).

Dopo 5 minuti:

Allora? Ci siamo? Qualcuno vuole condividere il risultato della condivisione in coppia?

Io registro alla lavagna, i risultati sono chiari: la rabbia accende l'aggressività, la frustrazione è una sorta di ripiegamento.

- Ti ritrovi Antonio? da 1 a 5 quanta rabbia e quanta frustrazione?

- Boh... forse 3 di rabbia e 2 di frustrazione.

- Come ti senti ora?

- Meglio, a volte non mi controllo, mi spiace...

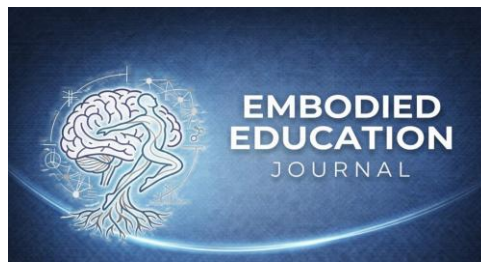
Un lessico delle emozioni si può imparare e insegnare. Come quello di ogni disciplina. E certamente non in ore dedicate. Semplicemente perché le emozioni e i sentimenti si provano in situazione. Il punto è decidere se hanno diritto al riconoscimento e alla loro elaborazione ovviamente da parte nostra, come docenti, prima di tutto con i nostri, e poi con quelli degli studenti. Non si può insegnare ciò che non riconosciamo e/o non ha valore per noi.

Se l'approccio adottato è integrato, embodied, è inutile e controproducente relegare in uno specifico grappolo di ore l'Educazione all'affettività/emotività. Si amplierebbe la già diffusa prassi didattica basata sulla rigidità dell'insegnamento disciplinare insufficiente a elaborare la «globalizzazione dell'indifferenza» (Morelli, 2014) e la sempre più diffusa mancanza di «rispecchiamento emozionale» (acuiti dal periodo di isolamento per il Covid19 e causa di sempre più frequenti e ingiustificate aggressioni e atti di violenza).

A scuola si può imparare ad avere la consapevolezza delle proprie emozioni e ad apprendere la differenza tra emozione e agito.

Il corpo è la persona dello studente e rispetto a esso abbiamo due possibilità: o nutrire la fede nella sua ricchezza esperienziale-emotiva-cognitiva o ignorarlo e procedere con la nostra lezione (frontale e non) che non chiama in causa quella ricchezza ritenendo che l'apprendimento nasca dalle nostre giuste istruzioni. E queste certamente servono, ma solo se si inseriscono in una condizione di apertura, anche a elementi perturbativi, in un terreno che è quello del dialogo in cui l'insegnante valorizza l'esperienza di ogni singolo studente stimolando l'apertura del suo mondo o la sua incerta costruzione, o, ancora, l'esplorazione di un ignoto e quindi la scoperta.

E questa apertura non può essere ingenuamente creata, o affidata al caso, se è vero che il dialogo – e il necessario riconoscimento dell'altro –, base dell'esperienza formativa e cognitiva, serve azzerare bias più o meno espliciti sugli studenti e sull'adolescenza. Perché gli adolescenti in carne e ossa sono lì, di fronte a noi, e possiamo essere per loro opportunità, per aprire mondi o croci da sopportare sull'inevitabile Calvario



della scuola superiore fatto prevalentemente di ingozzamento nozionistico (Lucangeli, 2022) e qualche significativa esperienza.

Non è certamente questa la sede, ma una riflessione sulle discipline, sui loro contenuti, e sul rapporto tra le stesse, urge insieme a una riflessione sulla frammentazione e confusione indotti dall'introduzione di ore dedicate a PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento), Orientamento, Educazione Civica.

Da dove ripartire? Dalla centralità dello studente e da quello che è: un adolescente in un gruppo di pari. Queste le due fondamentali coordinate. Il corpo allora diventa tesoro. E dovremmo usare il plurale: i corpi dell'interazione didattica, insegnante compreso. Perché i corpi parlano. Le parole danno corpo ai pensieri. E all'esistenza. Come i silenzi.

2. Il terzo incomodo

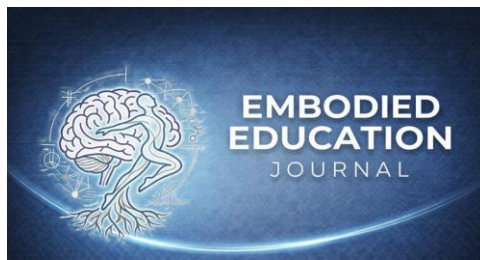
Molti di noi docenti, specie nei licei, si aspettano piccoli adulti pronti ad affrontare l'arduo compito della preparazione alla vita dimenticando che, come diceva Dewey (2004), la scuola è la vita stessa.

Quando mi capita di leggere il prologo del Fedro o di altri dialoghi di Platone, gli studenti sono sempre meravigliati dalla cura per la relazione, per il benessere del corpo, per la serenità dell'animo come prerequisito per la ricerca di un sapere che, con Platone, diventa uno dei fondamenti della civiltà occidentale.

E' possibile che gli anni trascorsi a scuola, e soprattutto il ginnasio, – insegno Storia e Filosofia nel triennio di un Liceo Classico – hanno radicato negli studenti il convincimento che sacrificio, rinuncia, e in alcuni casi mortificazione del corpo, sono spesso il prezzo da pagare per raggiungere il risultato del successo scolastico. Molto più probabilmente questa concezione del rapporto direttamente proporzionale tra mortificazione del corpo e risultati scolastici ha origine nella non sanata frattura tra le due culture (Snow, 1970) - scientifica e umanistica - che ha segnato la storia dell'Occidente e di cui si tenta una ricucitura da più di mezzo secolo.

«La vita di un individuo è la vita del suo corpo. Poiché il corpo vivente comprende la mente, lo spirito e l'anima, vivere la vita del corpo significa avere una vita mentale, spirituale e sentimentale piena. Se questi aspetti della nostra natura sono carenti, è perché non viviamo interamente dentro o con il nostro corpo. Lo trattiamo come uno strumento o come una macchina. Sappiamo che se si guasta siamo nei guai...» (Lowen, 2000). E l'allarme lanciato dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) sul progressivo peggioramento della salute mentale degli adolescenti non lascia dubbi.

Nella mia esperienza, gli studenti di Liceo Classico sono studiosi, curiosi, disposti al sacrificio, competitivi. Spesso sentono il peso delle aspettative dei genitori e di loro stessi. Intelligenti e sensibili come tutti gli adolescenti. Chiedono qualità, insegnanti preparati, conoscenza di contenuti e competenze per accedere all'Università e per stare nel mondo. Molti soffrono di ansia, dormono poco – studiano fino a tardi –, sono disposti a sacrificare la vita privata (sport, relazioni...), sono tutti preoccupati per il futuro. Vorrebbero una scuola diversa. Raramente si sentono adeguati.



Paura di esporre il proprio punto di vista, ansia di sbagliare, confusione di un mancato obiettivo con il fallimento personale, sfiducia nei confronti del contesto scolastico e mancanza del senso di appartenenza ad un gruppo sono alcuni degli elementi che, con diverse gradazioni, caratterizzano la quotidianità scolastica.

Spesso capita anche a noi insegnanti di sperimentare direttamente o indirettamente quanto la gioia dell'apprendimento, quel continuo mettersi in gioco, man mano che si passa dalle elementari alle superiori, diventa esperienza dimenticata, esperienza di bambini preclusa agli adulti.

L'insegnamento socratico e platonico resta fossilizzato nei manuali che spesso della vitalità dei testi originali non conserva nulla. Il corpo, con tutte le sue emozioni, da essere perno dell'esperienza intellettuale, e pertanto degno di cura, diviene nella relazione didattica insegnante-alunno un terzo scomodo. Siamo ancora lontani da quanto Goleman (1994) affermava più di trent'anni fa: «gli insegnanti sanno benissimo quanto i turbamenti emotivi interferiscano con la vita mentale. Quando sono ansiosi, adirati o depressi gli studenti non imparano».

E qui serve riflettere sulla base corporea dello studente e sulla base corporea dell'insegnante.

Molto frequentemente nell'ambiente scolastico la base di appoggio della personalità di studenti e docenti è «l'immagine di sé dell'io» (Lowen, 2003a) a fronte della quale il corpo sembra quasi soffocato con risultati negativi sull'apprendimento e insegnamento, sulla creatività e sui rapporti sociali.

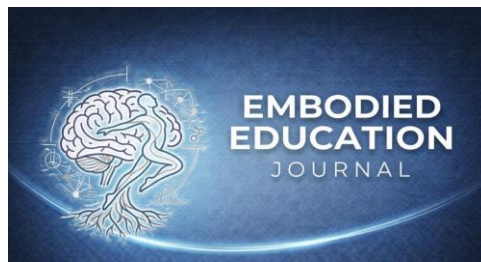
È molto frequente raccogliere tra gli studenti casi di ansia, casi di depressione che, se non sempre hanno origine nell'ambiente scolastico, non sono da questo compresi e se sono compresi non trovano risposte adeguate.

Il corpo a corpo della maieutica ha origine con Socrate e persino il suo allievo, Platone, per quanto svaluti la sensibilità ai fini della conoscenza del vero, non può non riconoscere il valore dell'incontro fisico tra due o più persone come lo spazio della ricerca e del sapere: lo schiavo Menone, se adeguatamente supportato dal maestro, può conoscere.

Purtroppo, l'accettazione acritica della scissione mente-corpo, radicata nella nostra cultura occidentale, non ci consente di accettare quanto le neuroscienze hanno da tempo dimostrato: «le strutture cerebrali implicate nella regolazione biologica di base sono anche parte della regolazione del comportamento, e sono indispensabili per l'acquisizione e il normale operare dei processi cognitivi. L'ipotalamo, il midollo allungato e il sistema limbico intervengono nella regolazione corporea e in tutti quei processi neurali su cui si basano i fenomeni mentali: ad esempio percezione, apprendimento, ricordo, emozione, sentimento e ragionamento e creatività» (Damasio, 1994).

E per quanto Damasio affermi che «non sembra sensato lasciare emozioni e sentimenti fuori da ogni concetto globale di mente» generalmente nella relazione didattica emozioni e sentimenti sono vissuti più come elementi di imbarazzo o disturbanti, che come preziosi indicatori dell'effettivo processo di apprendimento. È come se l'esperienza intellettuale dovesse necessariamente soffocare tutte le sensazioni corporee, le uniche che forniscono informazioni sul dove si è.

Per fare un esempio, se si chiede a degli studenti cosa pensano di una determinata proposta o di un'affermazione problematica, si constaterà che essi spesso fanno fatica a trovare le parole, o anche la forza



per esporre il proprio punto di vista e nei casi più problematici assecondano le aspettative del professore. Oppure non sanno cosa rispondere. E se si chiede loro quale emozione suscita una proposta o un comportamento non sanno contattarla o definirla.

Ma se si rimandano le emozioni colte sui volti – smorfia di disgusto, fronte corrugata, occhi spalancati per lo spavento oppure sorriso di condivisione o apprezzamento – e se si riparte dal corpo, comincia il vero dialogo.

Non di rado colgo la difficoltà da parte dei ragazzi di gestire con naturalezza non solo lo spazio interno delle proprie emozioni, ma anche quello esterno che è lo spazio delle relazioni, dell'incontro con l'altro. Sempre più spesso mi arrivano segnali più o meno espliciti di isolamento. È come se lo spazio della comunicazione virtuale stesse riassorbendo quello della comunicazione reale e pertanto corporea, con il duplice effetto di ampliare a dismisura l'ideale, «l'immagine di sé dell'io» (Lowen, 2003), e dall'altro di marcare progressivamente la distanza della mente dal corpo del singolo, ma anche dai corpi degli altri componenti del gruppo.

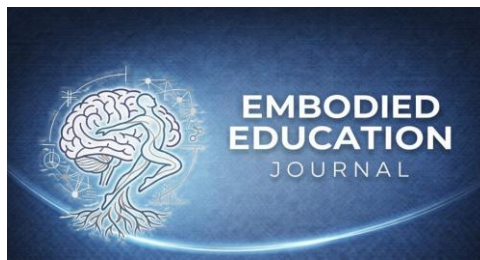
Nonostante sia passato già un secolo dalla rivoluzione freudiana (Freud, 1979) ancora siamo lontani dall'accettarci come corpo e quindi come complesso di emozioni, sentimenti e ragione. Tranne che per le esperienze artistiche che ne giustificano la liceità, le emozioni sono relegate nel privato ed espunte dall'esperienza di apprendimento quasi ne costituissero una minaccia. Con danni incalcolabili non solo per la crescita della singola persona, ma anche per la crescita della collettività: la progressiva dissociazione dal proprio corpo e il parallelo ampliamento dell'immagine di sé dell'io, crea le condizioni per il narcisismo (Lowen, 2003a). La storia del Novecento mostra inoltre come la mobilitazione degli apparati emozionali sia stata una leva decisiva nella costruzione del consenso di massa (Mosse, 1975; Caillois, 1983).

Purtroppo, la nostra cultura ha sopravvalutando l'ego e ha investito - e continua a investire - tutte le sue risorse nello sviluppo della dimensione intellettuale negando la verità del corpo. «Per l'ego, il corpo è un oggetto che deve essere controllato. L'ego si sviluppa attraverso il suo controllo delle funzioni corporee. Ma quando ci si spinge fino al punto di considerare il corpo come una macchina si rischia di perdere di vista l'unica verità che può salvare la salute mentale in quest'epoca confusa» (Lowen, 2003b). Per "verità del corpo", Lowen intende la consapevolezza dei movimenti, degli impulsi e delle limitazioni corporee, ossia di ciò che avviene nel corpo (Lowen, 2003b).

Imparare o reimparare a comprenderlo attraverso le sensazioni che ci rimanda è una sfida che in tempi di surrogati virtuali è ulteriormente significativa. Oggi sappiamo cosa accade nel nostro cervello, che a dire il vero non è più confinato nel nostro cranio, sappiamo cosa accade nella nostra mente che non è più limitata dal nostro corpo ma è estesa (Clark, 2005) al mondo artificiale ed è relazionale (Siegel, 2020). Si è già consumata una rivoluzione epistemologica grazie alle neuroscienze che superando il dualismo cartesiano, ci rimandano a una razionalità che è incarnata e relazionale (Gallese e Morelli, 2024).

3. Il corpo dell'adolescente

Se rinunciamo all'ideale dello studente e lo consideriamo come adolescente dovremo partire dai suoi tre fondamentali compiti di sviluppo: sviluppo fisico-corporeo e sessuale; sviluppo cognitivo e dimensione relazionale. Se poi oltre a questi si considerano anche altri cambiamenti come l'ordine di scuola e la



necessità di orientarsi in un ambiente fino ad allora sconosciuto, «si può convenire con la teoria dell'accumulo di eventi stressanti, secondo la quale nella prima adolescenza possono essere carenti le motivazioni alla prestazione scolastica e all'accettazione delle regole istituzionali».

Il costo energetico dell'adolescenza resta alto e «un eventuale calo di rendimento scolastico, non deve esser drammatizzato» (Palmonari, 2001). A livello biologico, un ruolo importante è assunto anche dallo sviluppo del cervello: «nel passaggio dall'infanzia all'età adulta il cervello va incontro a profonde ristrutturazioni: la corteccia cerebrale cresce progressivamente dai 12 anni in poi, e il volume della sostanza grigia si riduce fino alla prima età adulta. In più, si verifica una calibrazione fine del cervello: il suo hardware subisce, per così dire, una potatura, mediante la quale i collegamenti inutili sono tagliati e quelli utili rinforzati».

Senza allarmismi e alcun rischio di determinismo, è necessario sapere che «in genere le fasi di ristrutturazione neuronale rendono più vulnerabili ad anomalie nell'esperienza e nel comportamento. Non stupisce pertanto che le malattie psichiche si manifestino nella pubertà. In più, le singole regioni cerebrali hanno tempi di maturazione differenti. In particolare la corteccia frontale, che ha un ruolo nel controllo dei sentimenti e degli impulsi, è una ritardataria, attivandosi a pieno regime solo intorno ai 25 anni. Ciò spiegherebbe non solo le oscillazioni emotive generali, ma anche perché «lo Sturm und Drang giovanile è spesso l'anticamera della comparsa della depressione» (Wolf, 2013).

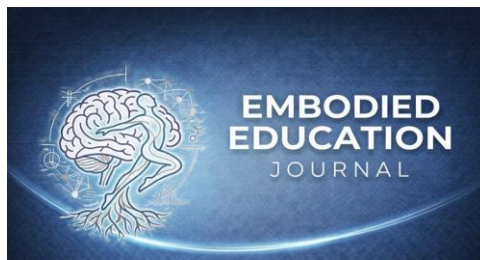
Tornando ai cambiamenti corporei, nei primi anni dell'adolescenza (Gonfalonieri e Grazzani Gavazzi, 2005) il «vissuto relativo a tali cambiamenti è uno squilibrio fra la maturità corporea conseguita o in via di veloce conseguimento e una ancora sostanziale immaturità psichica». Finché non porta a termine il compito di sviluppo relativo ai cambiamenti fisici e corporei, e quindi, finché non raggiunge una buona integrazione mente-corpo, l'adolescente coglie una distonia fra mente e corpo, vivendo in modo esagerato i segnali corporei.

Considerato il tempo che i ragazzi adolescenti trascorrono a scuola e il tempo impegnato per la scuola nei compiti a casa e in tutte le altre attività a essa connesse – partecipazione a progetti di approfondimento, corsi di recupero, corsi di lingua –, la scuola è, insieme alla famiglia, l'agenzia di formazione maggiormente rilevante durante l'adolescenza.

E se teniamo conto che il modo in cui il sistema formativo si presenta agli studenti e funziona nei loro confronti incide fortemente sulla loro crescita cognitivo-affettiva e sociale, allora diventa chiaro come per la fascia compresa tra i 14 e i 18 anni, il processo di crescita deve essere considerato interdipendente con il tipo di relazione che esiste tra gli adolescenti e gli insegnanti e formatori.

Passando da una fase in cui condividevano con gli adulti motivazioni e aspettative, gli adolescenti esplorano nuove possibilità di autonomia cercando un senso nelle attività imposte per decreto ministeriale. Si interrogano sul perché dello studio, sul valore delle discipline, sul nesso tra sapere e saper fare. E il ruolo dell'educatore è saper cogliere quelle richieste e quei bisogni dei ragazzi strettamente legati ai compiti di sviluppo che li impegnano.

Gli adolescenti si aspettano dagli insegnanti spiegazioni chiare, collegate a temi significativi e soprattutto vogliono essere considerati come persone ancora in ricerca ma con proprie idee che intendono confrontare con quelle adulte anche per una valorizzazione personale.



Lo spazio destinato al confronto è quello del gruppo classe. Nel gruppo formale di pari guidato dall'insegnante, l'adolescente sperimenterà l'integrazione mente-corpo o in altri termini l'integrazione della dimensione corporea, emotiva e cognitiva. I rimandi dei pari e la qualità del rispecchiamento dell'insegnante incideranno sulla stima di sé e, in definitiva, sul suo processo di crescita. Ecco perché è necessaria da parte degli insegnanti la conoscenza delle caratteristiche dell'adolescenza e soprattutto del ruolo dei pari. Provando a indagare le motivazioni della cautela - se non resistenza - ad intervenire liberamente con intuizioni, associazioni, risposte nelle fasi di brain storming, sintonizzazione, costruzione partecipata dei contenuti - interpretazione di testi -, o semplicemente nella condivisione delle difficoltà incontrate nello studio a casa, gli studenti dichiarano esplicitamente il timore di essere giudicati dai compagni di classe, oltre che dallo stesso insegnante. Il gruppo classe, che ancora resta fuori dalle coordinate valoriali degli adulti, è inteso a volte dagli stessi adolescenti come un pericolo.

4. Il grounding

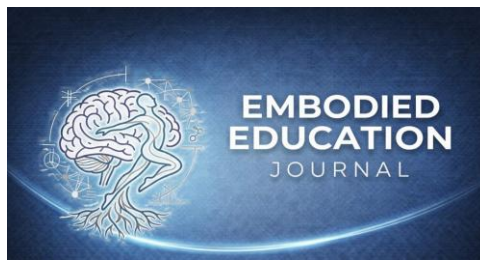
Tra gli anni '50 e la fine degli anni '60 Rogers aveva già tracciato le linee guida per il processo educativo perfettamente riuscito (Rogers, 1973, 2007): «un processo educativo perfettamente riuscito, cioè tale da promuovere uno sviluppo psicologico ottimale» che consenta agli studenti di diventare persone capaci di esprimere pienamente tutte le potenzialità del loro organismo, realistiche, capaci di valorizzarsi, ben integrate dal punto di vista sociale, in grado di comportarsi in maniera appropriata, creative, in grado di trasformarsi incessantemente.

Un modello integrato, tanto valido da risultare semplicemente ampliato dai più recenti framework istituzionali e scientifici (Gomez Paloma e Damiani, 2021). Quanto di quel modello è entrato nelle scuole italiane di secondo grado e soprattutto nei Licei? Non esistono dati oggettivi ma a giudicare dal disagio degli studenti, poco.

Come realizzare una relazione didattica-educativa sufficientemente buona? Con quali risorse? Frequentando il corso di formazione per Counseling a mediazione corporea presso la SIAB (Società Italiana di Analisi Bioenergetica) di Roma ho ritrovato nella relazione insegnante-studente le stesse caratteristiche della relazione counseling-cliente: accettazione incondizionata, empatia e congruenza, ma soprattutto la condizione fondamentale valida per l'insegnante e per gli studenti: avere fiducia in se stessi. Condizioni meglio declinate come competenze specchio (Gomez Paloma e Damiani, 2021) a cui si aggiunge la sfida della metacognizione.

Per una buona relazione didattica è necessario, infatti, un costante riallineamento tra gli statuti disciplinari e i programmi ministeriali da un lato, e dall'altro l'individuazione e la definizione degli obiettivi dei singoli e del gruppo senza temere discussioni e contraddittori tra gli studenti, ma anche tra gli studenti e l'insegnante. Il conflitto, infatti, occasione di confronto esplicito tra contrapposti punti di vista o istanze, oltre a essere occasione di esposizione e assertività, è occasione di apprendimento delle sue possibili risoluzioni: chiusura, scontro aggressivo, generazione di soluzioni negoziate.

Lo spazio fisico dell'aula diventa il parlamento in cui si apprende a praticare il diritto di parola e ad argomentare il proprio punto di vista, ma soprattutto ad ascoltare attentamente l'altro valorizzandone l'esperienza e l'unicità. È necessario, perciò, creare un clima di fiducia reciproca nel gruppo classe e negli



individui che lo compongono, rendendo espliciti, ogni volta che se ne presenti l'occasione, le barriere della comunicazione (Gordon, 2013). A tal fine il gruppo classe deve essere avvertito come un ambiente protetto in cui le fasi dell'elaborazione dei contenuti di apprendimento devono essere distinte da quelle della verifica e della valutazione. Operazione non facile ma fondamentale. Come rimettere al centro gli adolescenti con un modello pedagogico integrato?

In primo luogo, promuovendo il grounding, inteso da Lowen (1979) come «contatto dell'individuo con le realtà base della sua esistenza», risorsa importante per superare il dualismo mente-corpo, base biologica della cognizione, dell'adolescenza e in definitiva della vita. Operazione che potrebbe risultare in controtendenza e difficoltosa. In controtendenza, poiché con il grounding l'abbassamento del centro di gravità che genera sicurezza (Lowen, 2003a) va in una direzione opposta a quella che i modelli culturali e la consuetudine didattica seguono, e cioè dal basso verso l'alto e - in alcuni casi - con una dichiarata svalutazione di tutto ciò che è corporeo.

Difficoltosa perchè per l'adolescente mettere insieme le due polarità mente-corpo risulta essere un nodo particolarmente problematico. Ma possibile se l'educazione alla corporeità entra nella didattica ordinaria. A tale scopo un modello che nella mia esperienza didattica si è rivelato valido è quello strutturato da Col (2011) per la pratica sportiva. Con la differenza che se il campo di azione per Col è quello della pallavolo, con al centro il grande valore formativo della palla, il campo di azione della pratica educativa quotidiana, estendibile a tutte le discipline, è quello dell'aula.

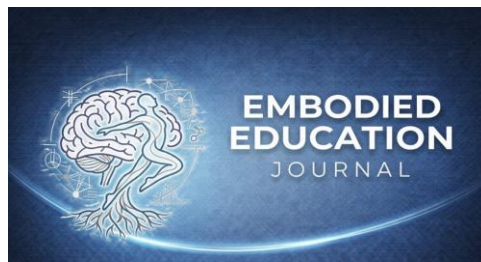
Il valore formativo della palla inteso come «scambio relazionale, come elemento di realtà, come limite, come confine, come sviluppo sano del nostro sé» può essere individuato nella parola con le sue molteplici funzioni.

Considerata la condizione di esistenza sospesa dell'adolescente come una risorsa e le due polarità di radicamento e sospensione come una sfida per «approfondire e integrare un discorso sull'adolescenza che non tralasci l'aspetto della corporeità e una sua possibile implicazione educativa, non solamente a livello teorico» (Fiorini, 2011), ho avviato una la seguente attività. Per «relazione didattica rilevante» si intende qui un momento significativo della relazione docente-alunno, come un'interrogazione o un intervento nella forma dell'esposizione di un punto di vista argomentato.

Ho posto, in una classe, queste domande richiedendo una risposta scritta: 1. Quali sono le reazioni fisiche che avverti quando sei in una relazione didattica rilevante? 2. Quali sono le emozioni che hai sentito corrispondenti alle reazioni fisiche?

Queste le relazioni tra reazioni corporee ed emozioni che io stessa ho riportato alla lavagna man mano che gli studenti prendevano la parola per una condivisione libera nel gruppo classe: accelerazione del battito cardiaco/ansia; freddo/timore; nodo alla gola/paura; brividi/indecisione; tremolio delle mani e della voce/insicurezza; rossore/vergogna. Sconvolgimento viscerale, stimolo di bisogni fisiologici, balbettio e abbassamento della voce non hanno trovato precise emozioni e sentimenti corrispondenti. Qualcuno ha parlato anche di confusione, difficoltà a pensare e perdita della memoria.

Tutti concordiamo sulle finalità della formazione della scuola secondaria superiore: autonomia, autoregolazione, autonomia critica, ma ridare potere allo studente considerando le sue esperienze come risorsa e rendendolo parte attiva del processo di apprendimento resta un obiettivo non facile da conseguire.



«In genere, negli ambienti scolastici, gli allievi hanno poco potere e poca autorità rispetto agli insegnanti. Per l'adolescente le problematiche del potere e dell'autorità sono molto salienti.

Per imparare ad assumersi le proprie responsabilità come fanno gli adulti, gli adolescenti devono poter controllare almeno in parte quello che fanno e come lo fanno: quindi gli ambienti scolastici possono essere stressanti per gli adolescenti nella misura in cui li esautorano» (Geldard K e D, 2013).

E se si considera che il ruolo educativo della scuola sta nell'empowerment, nella creazione di un ambiente ricco di stimoli per la fabbricazione di nuovi neuroni, allora la didattica enattiva che pone «al centro la relazione tra il proprio vissuto e i processi di conoscenza, tra i problemi che si vivono e le strategie di soluzione» (Rossi, 2011), potrà essere considerata un proficuo riferimento metodologico.

«La simultaneità tra regolazione e azione, l'interazione tra l'aspetto pedagogico e quello disciplinare del docente» consentirà di far fiorire le meraviglie di questa fase di vita che chi ha dei figli e chi lavora con gli adolescenti può sperimentare ogni giorno - empatia, vitalità, creatività, l'ottimismo - non dimenticando, come affermano i Geldard, che «gli adolescenti hanno il cuore in mano, il sistema limbico in tumulto e la corteccia frontale che cerca disperatamente di regolare le emozioni».

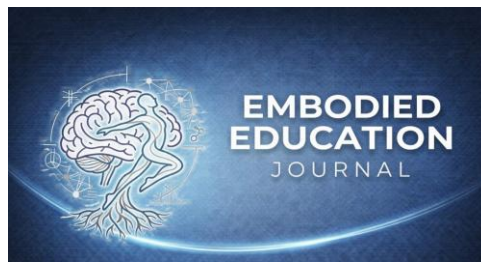
In definitiva, per l'insegnante è possibile trovare, attraverso il contatto con il proprio corpo e con una rinnovata relazione con i singoli corpi degli studenti e con il gruppo classe, una terza possibilità rispetto a due tipi di pratica didattica. L'una, che puntando sulla relazione, svuota progressivamente la pratica didattica rendendola ininfluyente rispetto al conseguimento dei suoi obiettivi – conoscenze, abilità, competenze. L'altra, tutta incentrata sul conseguimento di questi obiettivi con strategie didattiche rigorose ma che spesso, puntando solo sulla razionalità, rendono la quotidianità faticosa sia per l'insegnante sia per lo studente.

A partire dal corpo è possibile integrare la libertà della persona dello studente, la sua unicità, la fiducia nelle sue possibilità creative con il rigore degli specifici statuti disciplinari in una condizione di benessere. «Se partiamo dalla relazione, dobbiamo partire dal corpo, quindi da un concetto performativo, pragmatico e agentivo dell'essere umano, che si individua e diviene sé stesso grazie alla relazione» (Gallese e Morelli 2024).

Lo spazio dell'aula (purtroppo simbolico nella quasi totalità dei casi e non fisico a causa di ostacoli architettonici e fortissime resistenze al cambiamento da parte dei docenti e spesso delle famiglie) può essere organizzato per consentire agli studenti ma anche ai docenti di recuperare la corporeità propria e degli altri, consentendo a tutti di ascoltarsi, di guardarsi e di costruirsi come gruppo (Yalom e Leszcz 2009).

E per questo «riconoscere il segnale di allarme del corpo con le sue contratture e tensioni e riconoscere i momenti di particolare tensione nella classe [...] può essere di aiuto per ristabilire l'equilibrio psicocorporeo dell'insegnante e degli alunni» (Imbergamo, 2007).

Il corpo viene chiamato in campo attraverso il linguaggio, medium necessario della relazione. «La difficoltà è convincere quelli che non vogliono sentir parlare del corpo, che parlando del corpo non si esautorano il linguaggio, ma si considera il linguaggio in modo diverso. Lo si vede emergere in un altro modo, cioè dal corpo» (Gallese e Morelli, 2024) nel brain storming, con libere associazioni verbalizzate su uno stimolo,



con attribuzione di significati ad un concetto, con la scrittura individuale schematica, con riflessioni o con risposta a domande.

Volendo coinvolgere tutta la classe, dopo la scrittura, si chiede di condividere in coppie o in triadi e poi liberamente nel gruppo classe. È l'atto di esplorazione all'interno della propria esperienza che ha lo scopo di cercare elementi già presenti o di pensarli per la prima volta, che crea il primo passo per la sintonizzazione con l'argomento oggetto di studio. Ma ha anche lo scopo di coinvolgere la persona dello studente, di dare ad essa dignità come portatrice di un vissuto - anche cognitivo - e responsabilità nel processo.

«Coerentemente con le teorie dell'azione, l'approccio enattivo vede fortemente connessi il comprendere e l'agire, un fare complesso che è a un tempo conoscere e manipolare, rapportarsi e trasformare. La rappresentazione del mondo e del sistema non è precedente all'azione, ma si sviluppa con essa, nella relazione interna al sistema che coniuga i soggetti tra di loro e con l'ambiente» (Rossi, 2011).

Il cognitivo si intreccia all'emotivo nella realtà di persone che si incontrano, di aggregati che diventano gruppi, di interferenze perturbative che aprono nuovi mondi, della sintonizzazione con il tema da sviluppare, elementi questi che costituiscono la struttura della didattica enattiva (Prenna, 2014).

5. La sintonizzazione emotiva e cognitiva

Il brain storming e/o la condivisione dei personali punti di vista degli studenti come attività di sintonizzazione emotiva e cognitiva, focalizzando l'attenzione sul tema proposto, indicano la direzione verso cui andare, consentendo a ognuno di rispettare i propri tempi in relazione ai tempi del gruppo. Il dover dar corpo, in senso metaforico e vocale, ai propri pensieri confrontandosi con le proprie emozioni o sentimenti senza farsene sopraffare, il tentativo di rendere congruente quanto si dice, da un lato, con quanto si pensa e con il tema proposto, dall'altro, inducono a contattare i propri limiti e quelli dello spazio della relazione didattica.

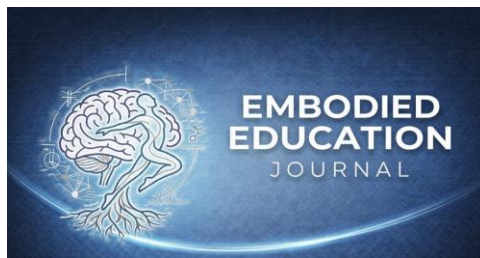
Il rispetto dei tempi di questa, indicati dall'insegnante e spesso concordati, la presenza degli altri – insegnante compreso – rappresentano il confine dell'intervento dello studente. L'insieme dei fattori sopra elencati consentono allo studente di misurare le sue possibilità corporee-intellettive in relazione con gli altri, nell'accettazione di eventuali fallimenti e nell'essere riconosciuti nel gruppo. Tutti questi elementi contribuiscono alla crescita dell'autostima e alla costruzione oltre che al riconoscimento del vero sé.

Hanno anche la funzione di integrare il codice affettivo (emozionale-cognitivo) maschile con quello femminile dell'accoglienza, della vulnerabilità e dell'ascolto (Gallese e Morelli, 2024).

In quest'ultimo anno scolastico, avendo colto durante le interrogazioni un livello di ansia superiore alla media delle classi e avendo recepito preoccupanti indicazioni da alcuni studenti, ho deciso di attivare una breve rilevazione anonima attraverso Google Moduli.

Dopo il mio feedback sull'interrogazione e voto insufficiente:

- *Prof, Francesco ha studiato, è solo molto ansioso.*
- *Lo avete detto ieri anche di Sara.*
- *Anche Sara lo è.*
- *In molti lo siete.*



- Loro di più.
 - Mi state dicendo che ci sono super ansiosi, cioè?
 - Sara e Francesco di sicuro, ma ce ne sono altri, stanno davvero molto male quando devono sostenere un'interrogazione.
 - Ce ne sono altri allora!
 - Sara, che ti succede quando ti interrogo?
 - Mi sento così agitata che non connetto più.
- (Negli ultimi 3 minuti dell'ora)
- Potreste scrivermi su bigliettini i nomi dei super ansiosi?

Li raccolgo, a casa li leggo. Attivo un Modulo Google con le seguenti domande:

Chi sono i super ansiosi della classe? Quanto consideri il tuo stato ansioso da 0 a 5? Quali sono le manifestazioni fisiche dell'ansia? In una scala da 0 a 5, quanto ritieni che l'ansia da te provata comprometta il tuo lavoro? Cosa pensi di te quando provi ansia? Cosa pensi degli altri? Quanto ti fa male l'errore? L'ultima domanda è stata suggerita da Lucangeli (2023).

Inviato nel pomeriggio il link del modulo sul gruppo WhatsApp, su 25 nel pomeriggio hanno risposto in 24. Risposte precise. Si è aperto un mondo. Il giorno dopo abbiamo commentato i risultati proiettando le risposte anonime sulla LIM (Lavagna Interattiva Multimediale).

- Ho capito le difficoltà di alcuni super ansiosi – e non solo - ma è emerso un dato preoccupante. Alcuni studenti hanno fatto riferimento a ferite causate da comportamenti umilianti e svalorizzanti di alcuni docenti. Mi hanno aiutata a sentire e capire.

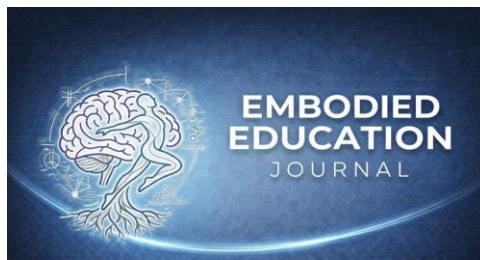
-Mi spiace per quello che è accaduto ad alcuni di voi, mi sento mortificata. Ora il quadro è più chiaro e riesco a comprendere anche l'esito di alcune interrogazioni dello scorso anno. Ora però bisogna tornare alle interrogazioni, come possiamo renderle meno stressanti per i super ansiosi?

-Prof, dia più tempo, accetti le incertezze iniziali, anche la confusione. Se hanno studiato, si vedrà.

Ho seguito il loro consiglio monitorata costantemente dalla loro attenzione. Ha funzionato. Tranne per due casi in cui gli studenti hanno continuato a evitare lo studio della disciplina. Recupereranno a Settembre.

In una quarta Liceo Classico, studiando Cartesio. Abbiamo letto e commentato l'incipit del Discorso sul Metodo, bisogna entrare nel suo mondo fatto di dubbio e *pars destruens*. Chi a quella età non ha avvertito già la morsa del dubbio? Quale studente non ha mai sognato un sapere diverso da quello sperimentato a scuola? Il corpo è chiamato in causa per le emozioni e/o sentimenti legati all'esercizio del dubbio e alla voglia di cambiare o demolire la scuola. Anche in un senso non metaforico. Non sono temi lontani da quelli di Cartesio: edificio del sapere e dubbio. Ci sono elementi validi per la sintonizzazione.

Questo il compito: Scrivi due brevi testi intitolati *L'edificio del sapere che vorrei; Il ruolo del dubbio nella mia vita e i risultati da esso sortiti*. Tutti hanno scritto. La condivisione è stata libera. Il terreno pronto. Domenico ha detto - I due temi sono in realtà collegati-. Alessandra ha ammesso che si è ritrovata a riflettere per la prima volta sul suo dubitare.



Tornare a Cartesio è stato semplice con il movimento che così può essere schematizzato: dallo studente al gruppo classe. Dal gruppo classe a Cartesio.

Chiedendo un feedback sul coinvolgimento nell'attività, dal 1 a 5 hanno dichiarato una media di 4,5. Tutti hanno lavorato in silenzio. Hanno seguito me quando ho esposto il passaggio dal dubbio metodico al dubbio iperbolico e il tema centrale della sua metafisica: la fondazione del sapere.

Il corpo entra nell'apprendimento non come un ospite scomodo ma come alleato. Come sede dell'attività intellettuale con una storia già scritta e un presente da vivere in modo integrato.

Alleato di altri corpi (compreso quello dell'insegnante), di altre storie, in uno spazio sicuro, privo di giudizio, in cui non c'è errore perché ognuno porta se stesso. È lo spazio dell'incertezza, a volte della costruzione di un pensiero.

- Prof, non so come dire...

- Non preoccuparti, di' come ti viene: questa non è una verifica. Sentitevi liberi. E soprattutto non giudicatevi.

Sì perché i primi censori sono loro stessi.

- Cosa pensi Giulia? - Non so, prof, forse è banale....

- Non devi giudicarlo...i vostri contributi sono importanti, aprono molto spesso prospettive a cui non avrei pensato. E poi, venticinque teste pensanti più la mia sono meglio di una.

Scrivere e condividere nel gruppo classe: due operazioni non scontate.

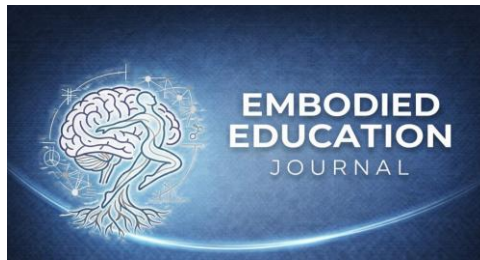
Scrivere quello che osservano in prima persona. Passare dalla forma impersonale, dal manuale e/o dall'esposizione dell'insegnante alla prima persona è un cambio di prospettiva radicale: soltanto dopo diverse sollecitazioni gli studenti si danno il diritto di scrivere quello che osservano, che sentono, che pensano. All'inizio della relazione didattica al terzo anno, alcuni non intendono bene cosa significhi la consegna. A volte chiedono ulteriori spiegazioni ed esempi.

Secondo passaggio: condividere nel gruppo classe. Non tutte le classi sono uguali, è vero, ma un dato è oggettivo: la iniziale resistenza alla condivisione aperta. Servono tempo e lavoro affinché si sentano sicuri.

Sempre nella stessa quarta, ho come obiettivo il coinvolgimento cognitivo ed emotivo della classe (Chironna, 2025) e «chiedo di scrivere su un foglio di carta: 1. Cosa intendono per emancipazione; 2. Se e in quali contesti a loro noti possono osservarla; 3. Se richiede particolari condizioni d'animo; 4. Se espone a rischi. Il gruppo classe è pronto per il testo kantiano Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo? Molto di quanto hanno condiviso sarà nella prima parte del testo kantiano, compreso sapere aude, poi potranno scoprire il ruolo interessato dei tutori e molto altro».

6. Gli elementi perturbativi

A volte, un'osservazione inaspettata, una difficoltà, una domanda apparentemente inconferente di uno studente perturba l'equilibrio in divenire di una lezione. Sentirsi infastiditi, far finta di non aver ascoltato,



procrastinare la risposta o accettare la sfida sono le possibili risposte ma questo varco aperto può essere l'occasione di nuove e più potenti connessioni con la disciplina, con il gruppo classe e con se stessi.

Nella classe terza classe mentre lavoriamo sul panta rei di Eraclito mi capita di citare parafrasando una parte del frammento: Per quanto tu possa cercare non troverai i confini della tua anima.

Uno studente chiede

- *prof. cosa significa anima?*

- *Provate a ricordare e condividere espressioni comuni in cui la parola anima è presente. Le segno alla lavagna.*

- *Tipo... metterci cuore e anima?*

- *Sì, certo, procedete liberi...*

- *Vendere l'anima*

- *Ok, bene*

- *Pace all'anima sua*

- *Perfetto*

- *Dare l'anima*

- *Benissimo*

- *Sei senz'anima*

- *Bene adesso proviamo a cercare il significato sotteso alla parola anima in ogni espressione. Io li trascrivo alla lavagna.*

Questi i risultati:

metterci cuore e anima: passione

vendere l'anima: coscienza, dignità

pace all'anima sua: dimensione immateriale contrapposta a corpo

dare l'anima: tutto se stesso/a

sei senz'anima: sensibilità, sentimenti

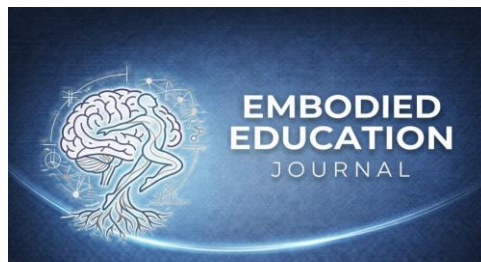
Definizione di anima ricavata dalla condivisione: *dimensione immateriale della persona (se stesso) connotata da passioni, sentimenti, moralità, dignità.*

Trovo su internet il frammento completo e lo leggo: «Per quanto tu possa camminare, e neppure percorrendo intera la via, tu potresti mai trovare i confini dell'anima: così profondo è il suo logos».

Proviamo insieme ad attribuire un significato al frammento considerando il concetto di logos (che gli studenti ben conoscono) della seconda parte.

Ritornando ai frammenti di Eraclito sul polemos il terreno si fa incerto. Si avanzano ipotesi. Ma l'appellativo di Oscuro ci solleva, per il momento.

Il gruppo classe si è sentito energizzato, considerato, importante. E in definitiva contento.



Il giorno dopo il rientro da una visita d'istruzione di quattro giorni è difficile trovare un terreno di lavoro che coinvolga gli studenti di quarta. Sono stanchi, deconcentrati, non ancora connessi con la routine scolastica.

Dovendo introdurre l'idealismo hegeliano, provo a focalizzare l'attenzione sul concetto di sistema, chiave di volta della filosofia di Hegel, chiedendo cosa significhi sistema. Aiutandosi con la matematica ne danno una definizione: insieme di due o più equazioni che ammettono le stesse soluzioni. In definitiva insieme in cui le parti sono connesse e interdipendenti.

- *Partendo dalla vostra esperienza, provate ora ad abbinare altre parole, aggettivi, sostantivi..., io registro alla lavagna.*

- *È difficile, non saprei...*

- *Cercate nella vostra memoria, guardatevi intorno, attingete anche ad altre discipline. Ecosistema sistema naturale, sistema astronomico, sistema scolastico, sistema sanitario, sistema politico.*

- *Benissimo, bravi. Che dite, sistema familiare?*

- *Non saprei...la famiglia forse non è un sistema.*

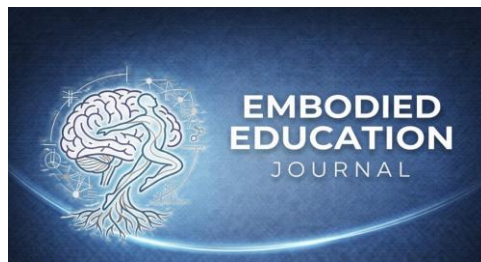
- *Adesso vediamo cosa hanno in comune i diversi sistemi. Partiamo da quelli che conoscete meglio: sistema scolastico ed ecosistema. Cosa hanno in comune?*

- *Organizzazione. – Connessioni. – Interdipendenza. – Gerarchia. - Prof, possiamo aggiungere finalità? - In che senso? - Possiamo dire che la scuola è un sistema, un'organizzazione con connessioni interdipendenti strutturate gerarchicamente con una finalità? lo scambio continua.*

Prevale la visione gerarchica del sistema scuola. Senza il Ministero dell'Istruzione e Merito. Gli elementi strutturali del sistema sono stati definiti insieme alla percezione del sistema scuola.

References

- Caillois, R. (1983). Il potere carismatico. In *Istinti e società* (pp. 117–135). Guanda.
- Chironna, M. (2025). Embodied education e didattica enattiva. <https://adiscuola.it/embodied-education-e-didattica-enattiva/>
- Clark, A. (2005). Cyborg nati? In J. Brockman (Ed.), *I nuovi umanisti* (pp. 65–73). Garzanti.
- Col, M. (2011). Counseling nell'educazione. Educazione alla corporeità. In P. Moselli (Ed.), *Il counseling a mediazione corporea e i suoi contesti* (pp. 175–184). FrancoAngeli.
- Damasio, A. R. (1994). *L'errore di Cartesio*. Adelphi.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Sansoni.
- Fiorini, I. (2011). Lo spazio di mezzo: mediazione corporea ed esercizi bioenergetici in adolescenza. In P. Moselli (Ed.), *Il counseling a mediazione corporea e i suoi contesti* (pp. 195–204). FrancoAngeli.
- Freud, S. (1979). *Il disagio della civiltà*. Bollati Boringhieri.
- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani?* Raffaello Cortina Editore.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2013). *Il counseling agli adolescenti*. Erickson.
- Goleman, D. (1994). *L'intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS*. Scholè.
- Gonfalonieri, E., & Grazzani Gavazzi, I. (2005). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Edizioni Unicopoli.



- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci*. Giunti Editore.
- Imbergamo, G. (2007). Bioenergetica tra i banchi di scuola. In M. Stallone Alborghetti (Ed.), *Bioenergetica per tutti* (pp. 310–312). Edizioni Universo Editoriale.
- Kant, I. (2014). *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?* ETS.
- Lowen, A. (1979). *Espansione e integrazione del corpo*. Astrolabio.
- Lowen, A. (2000). *Bioenergetica*. Feltrinelli.
- Lowen, A. (2003a). *Il narcisismo*. Feltrinelli.
- Lowen, A. (2003b). *Amore e orgasmo*. Feltrinelli.
- Lucangeli, D. (2022). *A mente accesa*. Mondadori.
- Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente*. De Agostini.
- Morelli, U. (2014). *Il conflitto generativo*. Città Nuova Editrice.
- Mosse, G. L. (1975). *La nazionalizzazione delle masse*. Il Mulino.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Il Mulino.
- Prenna, V. (2014). *L'enattivismo. Possibili implicazioni per l'analisi dell'agire didattico*. https://upad.unimc.it/retrieve/de3e5026-5eda-83cd-e053-3a05fe0a1d44/TESI_Prenna%20Valentina_L%27Enattivismo.pdf
- Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti.
- Rogers, C. R. (2007). *Terapia centrata sul cliente*. Edizioni La Meridiana.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva*. FrancoAngeli.
- Siegel, D. J. (2020). *La mente relazionale*. Raffaello Cortina Editore.
- Snow, C. P. (1970). *Le due culture*. Feltrinelli.
- Wolf, C. (2013). *Emozioni fuori controllo*. *Mente e Cervello*, maggio.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2009). *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*. Bollati Boringhieri.