

Dalla lettura al corpo: un percorso di inclusione ed espressione nelle scuole

From Reading to the Body: A Pathway of Inclusion and Expression in Schools

Paola Vezzosi¹ and Davide Brancato²

¹ Adarte Compagnia di danza contemporanea; Presidente e Direttrice Artistica; e-mail: info@paolavezzosi.it;

² Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale; e-mail: davide.brancato@unicas.it;

* Corresponding author: Paola Vezzosi; info@paolavezzosi.it;

Abstract: This article presents an educational pathway that integrates reading, embodied expression, and inclusion within school settings. The project stems from the experience of a dancer and choreographer with a background in classical studies and law. Following years of work with people with disabilities and inclusive workshops commissioned by the Municipality of Florence, the initiative Libro in Azione (“Book in Action”) took shape and has been implemented in Florentine schools for the past fifteen years. The workshop merges literary analysis with movement-based practices, promoting the body as a medium for interpreting and emotionally engaging with literary texts. Through collective reading, movement improvisation, and role-play, the program fosters the development of a personal corporeal language, values expressive diversity, and encourages the cultivation of empathetic relationships among students. The process culminates in the creation of a Class Diary – Body Memory, a reflective documentation of the embodied learning experience

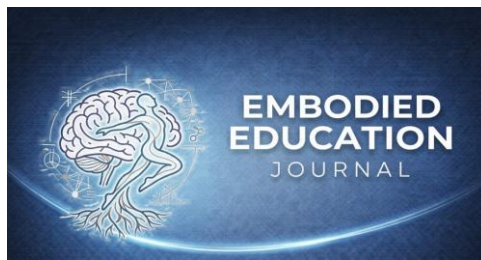
Keywords: Dance, Reading, School, Disability, Motion improvisation

Abstract: L’articolo descrive un percorso educativo che integra lettura, espressione corporea e inclusione nelle scuole, nato dall’esperienza di una danzatrice e coreografa con formazione classica e giuridica. Dopo anni di lavoro con persone con disabilità e laboratori inclusivi per il Comune di Firenze, ha preso forma il progetto Libro in Azione, attivo da quindici anni nel contesto scolastico fiorentino. Il laboratorio combina l’analisi testuale con pratiche motorie, promuovendo il corpo come strumento di interpretazione e comunicazione emotiva dei testi letterari. Attraverso attività di lettura collettiva, improvvisazione motoria e giochi di ruolo, il percorso favorisce lo sviluppo di un linguaggio corporeo personale, la valorizzazione della diversità espressiva e la costruzione di relazioni empatiche tra gli studenti. Il progetto si conclude con la realizzazione di un Diario di classe – Memorie del corpo, che documenta l’esperienza formativa.

Parole chiave: Danza, Lettura, Scuola, Disabilità, Improvvisazione motoria

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il corpo ha assunto un ruolo crescente all’interno delle riflessioni pedagogiche, didattiche e sociali, non più relegato a oggetto passivo del sapere, ma riconosciuto come soggetto attivo nei processi di apprendimento, relazione e trasformazione. In particolare, il paradigma dell’“embodied education” (Gomez Paloma, 2017) ha evidenziato come le pratiche corporee possano costituire strumenti efficaci per favorire l’espressione emotiva, la costruzione identitaria e l’inclusione scolastica (D’Alonzo & Giaconi, 2024). In questo quadro teorico si inserisce il progetto Libro in Azione, un percorso educativo



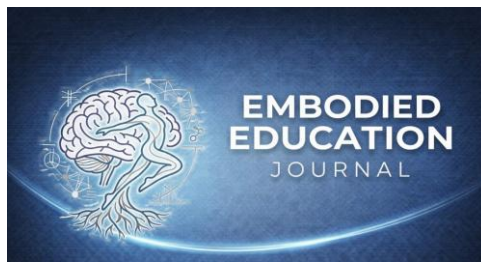
attivo da oltre quindici anni nel contesto scolastico fiorentino, che integra la lettura di testi letterari con l'improvvisazione motoria e l'espressione corporea. Nato dall'esperienza di una danzatrice e coreografa con formazione giuridica e una lunga attività nei contesti della disabilità e dell'inclusione, il progetto si fonda sull'idea che corpo e intelletto possano coesistere come strumenti cognitivi, affettivi e comunicativi nel contesto scolastico (Laban, 1999; Payne, 1997; Lecoq, 2000). L'articolo si propone di descrivere le caratteristiche pedagogiche, metodologiche e operative del laboratorio Libro in Azione, evidenziandone la valenza inclusiva e formativa. Verranno analizzati i riferimenti teorici che ne costituiscono il fondamento, la struttura operativa dell'intervento e le principali ricadute osservate nei gruppi classe coinvolti.

Il contributo intende offrire un modello replicabile di didattica corporeo-espressiva, utile a ripensare i linguaggi dell'educazione in chiave integrata e relazionale.

2. Quadro teorico e approccio metodologico

Negli ultimi anni si è assistito a una profonda revisione del ruolo del corpo nei contesti educativi, in parallelo al crescente riconoscimento del valore dei linguaggi non verbali nell'apprendimento e nelle relazioni interpersonali (Gallese, 2006). Il corpo non è più considerato soltanto un supporto per le funzioni cognitive, ma diventa esso stesso sede e veicolo del pensiero, delle emozioni e della costruzione di significato (Sheets-Johnstone, 2011). A sostenere questa prospettiva è l'approccio dell'embodied education, che valorizza l'integrazione tra mente, corpo e ambiente come chiave per un apprendimento autentico e trasformativo (Wilson, 2002; Varela, Thompson & Rosch, 1991). Rudolf Laban (1950/1999), pioniere nello studio del movimento, ha affermato che ogni azione corporea riflette uno stato emotivo e che il gesto, nel suo ritmo e nella sua qualità, costituisce un linguaggio espressivo a tutti gli effetti. In ambito educativo, ciò significa riconoscere il corpo come forma primaria di comunicazione e comprensione. L'approccio di Merleau-Ponty (1945) offre una base filosofica a questa visione: il corpo, nella sua dimensione fenomenologica, è il primo luogo di percezione e di interazione con il mondo. Non esiste separazione tra corporeità e coscienza: "noi siamo il nostro corpo", e attraverso esso interpretiamo e costruiamo l'esperienza.

Dal punto di vista pedagogico, John Dewey aveva già sottolineato l'importanza dell'esperienza sensoriale e attiva come fondamento dell'apprendimento: "fare è inseparabile dal pensare" (Dewey, 1934). A questa visione si collega anche Lev Vygotskij, che evidenzia l'interazione sociale e culturale come base della formazione individuale: il movimento corporeo, se condiviso e contestualizzato, diventa uno spazio simbolico in cui si costruisce il significato. La neurofenomenologia di Gallese (2006) aggiunge a questa prospettiva un fondamento neuroscientifico: la scoperta dei neuroni specchio dimostra come l'osservazione e l'imitazione dei gesti altrui attivino meccanismi cerebrali profondamente empatici. Il corpo, quindi, è anche un dispositivo di risonanza affettiva e relazionale. In campo educativo, il lavoro di Helen Payne (1990/1997) dimostra come l'improvvisazione e il movimento creativo siano strumenti privilegiati per l'espressione e la regolazione emotiva, in particolare con soggetti fragili o marginalizzati. Similmente, Jacques Lecoq (2000) propone un modello di formazione in cui il gesto autentico, derivato dall'esperienza emotiva, è al centro della costruzione di senso. Il presente contributo adotta un approccio qualitativo-descrittivo volto a documentare e analizzare un modello educativo sperimentato per oltre quindici anni nel contesto scolastico della città di Firenze.



Il progetto oggetto di studio, denominato Libro in Azione, si configura come un laboratorio didattico interdisciplinare che integra lettura, movimento e improvvisazione corporea con finalità inclusive e formative.

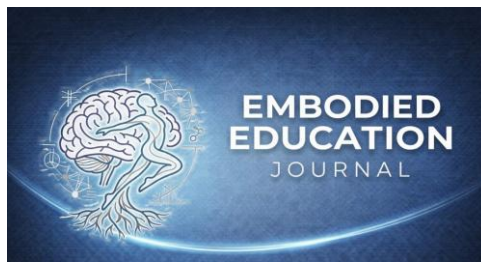
3. Contesto e genesi del progetto Libro in Azione

Libro in azione è un laboratorio di lettura ed espressione corporea che si incentra su un metodo di lettura in cui i testi, oltre a essere analizzati e compresi, sono usati come occasione tematica per la ricerca di un linguaggio motorio personale che sappia esprimere le emozioni suscitate dalla lettura. Gli strumenti principali dell'assimilazione del brano sono quindi l'intelletto e il corpo, inteso non solo come mezzo espressivo, ma come vero e proprio strumento di pensiero e interpretazione, in linea con l'approccio di Tolja e Speciani (2000), che sostengono come il pensare non sia esclusivamente cerebrale, ma possa coinvolgere l'intero corpo. Questo coinvolgimento corporeo permette agli allievi di superare timidezze e reticenze, facilitando l'emergere e la condivisione di emozioni chiare e riconoscibili. La nascita del progetto Libro in Azione si fonda sull'urgenza personale di Paola Vezzosi di coniugare due ambiti di grande rilevanza nella sua esperienza – la lettura e la danza – in un percorso di ricerca pedagogica. Al contempo, il progetto prende forma a partire da un'attenta analisi dei bisogni educativi e delle criticità riscontrate nell'ambiente scolastico, maturata nel corso di anni di attività sul campo. Il laboratorio è stato progettato per essere fruibile in tutte le scuole, di ogni ordine e grado, con un'articolazione modulata in funzione delle capacità di lettura consolidate tipiche di ciascun livello scolastico. Tuttavia, si è maggiormente radicato nella scuola secondaria di primo grado, dove si ravvisano prepotenti stati di difficoltà legati alla condizione preadolescente, quali l'incertezza riguardo alla propria identità personale e sociale, l'insicurezza rispetto al ruolo attuale e futuro, nonché le difficoltà nell'instaurare rapporti interpersonali e sociali.

In questa fascia di età, in cui la paura del giudizio, il timore dell'errore e le remore a uscire dagli schemi convenzionali possono influenzare significativamente la vita scolastica, il laboratorio intende offrire un contesto in cui l'omologazione non rappresenti l'unica scelta possibile. Libro in azione è un progetto formativo che coniuga lettura ed espressione corporea, offrendo agli studenti un'esperienza educativa che va oltre l'analisi testuale tradizionale. L'apprendimento dei contenuti avviene attraverso una pratica che mette al centro il linguaggio espressivo del corpo. Il percorso si basa sull'idea che il corpo, insieme all'intelletto, possa essere uno strumento di assimilazione e interpretazione dei testi, permettendo di esprimere emozioni e riflessioni attraverso il movimento.

Questa visione trova un solido fondamento nella prospettiva di Rudolf Laban, secondo cui “L'analisi delle azioni corporee nello sport, nel gioco, nel teatro, nel lavoro e nel comportamento quotidiano è basata sullo stesso ‘pensare in termini di movimento’ che si applica all'analisi dei movimenti di danza” (Laban, 1950/1999, pag. 52). Con questo concetto, Laban ci invita a riconoscere come il movimento non sia solo un gesto fisico, ma una forma di pensiero e comunicazione a tutto tondo. Applicare questa prospettiva in ambito educativo significa ampliare il campo dell'apprendimento, considerando il corpo non solo come strumento di espressione ma anche come veicolo di comprensione e riflessione.

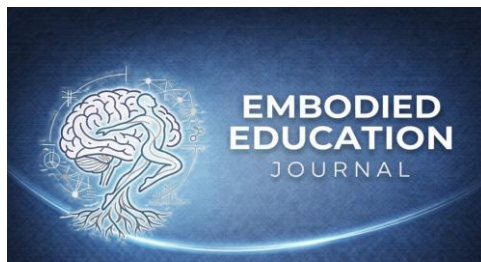
Così, il progetto “Libro in azione” sfrutta il potenziale espressivo del corpo per favorire una lettura più coinvolgente e integrata, che tocca sia la mente sia la sensibilità degli studenti.



L'attività si svolge durante l'orario scolastico in cinque incontri nelle ore dell'insegnante richiedente. Il percorso inizia con un incontro preliminare con il docente durante il quale si analizza il gruppo classe, si individuano eventuali dinamiche socio-relazionali da migliorare, si illustra la struttura di ogni singolo incontro e vengono scelte le letture tra quelle proposte dall'operatore. Il laboratorio è condotto da un operatore (danzatore e/o coreografo appositamente formato), mentre il docente ha un ruolo interlocutorio e collaborativo rispetto agli obiettivi e alle reazioni delle classi. In alcuni casi si è ottenuto che l'insegnante abbia partecipato ad alcune delle attività motorie proposte agli alunni e alunne che hanno visto così il docente condividere con loro un'esperienza svolta su un piano di relazione paritaria. Gli adulti presenti oltre all'operatore sono l'insegnante ed eventuali docenti di sostegno e/o educatori, ma l'intero consiglio di classe è sempre informato del progetto considerata l'importanza delle ricadute auspicabili sulla formazione del gruppo classe e sulla soluzione inclusiva di criticità da risolvere.

Gli interventi e i contenuti formativi sono volti a lavorare parallelamente su due livelli interconnessi: il piano intellettuale, che prevede la lettura, l'analisi guidata dei testi e la condivisione delle idee emerse, e il piano fisico, che stimola la ricerca di un linguaggio motorio personale per dare forma alle emozioni suscitate dalla lettura, incentivando l'accettazione e la valorizzazione della diversità espressiva di ciascun individuo. Viene stimolata un'analisi del testo anche coinvolgendo la docente quando si tratta di testi curricolari affrontati nel programma ministeriale (ad esempio Dante, Ariosto, Leopardi), ma il focus di ogni sessione analitica è diretto a sviluppare una capacità di commento originale e personale della lettura. La valorizzazione dell'idea soggettiva su una lettura e l'individuazione delle emozioni che ne scaturiscono consentono di tradurre il proprio pensiero in atteggiamenti posturali, in gestualità e in movimenti progressivamente più complessi. Questa dinamica tra corpo e mente si riflette chiaramente nelle parole di Rudolf Laban, che osserva come "quasi tutte le nostre decisioni sono il risultato di una battaglia interiore, che può rendersi visibile anche in una postura completamente immobile. La posizione del corpo è sempre il risultato di movimenti precedenti o l'anticipazione di movimenti futuri, che lasciano la loro impronta nel portamento corporeo o la fanno presagire" (Laban, 1950/1999, pag. 110).

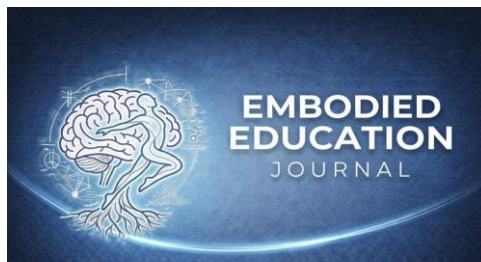
La capacità di esprimere attraverso il corpo un immaginario emerso dalla lettura riesce a superare timidezze e reticenze nella misura in cui le emozioni suscitate da tale immaginario risultano chiare e riconoscibili. Le domande ricorrenti come mi sento? Cosa sento? Cosa dice a me questo brano? servono a individuare con chiarezza un'emozione attorno a cui costruire dapprima forme statiche del corpo coerenti con quello stato interiore, per poi evolvere verso l'improvvisazione di frasi motorie narrative. Nei casi più avanzati, questo percorso si traduce in una vera e propria ricerca cinestetica volta alla composizione coreografica: ideare, selezionare, memorizzare e saper replicare una sequenza motoria costruita in base a un'intuizione o a una propria idea estetica. La trasformazione dell'emozione in gesto scenico, fondamentale nel lavoro creativo, è al centro della poetica corporea di Jacques Lecoq (2000), che enfatizza come il corpo sia portatore di una poetica personale, capace di trasformare l'esperienza emotiva in forma scenica attraverso il gesto e il movimento. In questa prospettiva, l'ancoraggio dell'esperienza corporea all'emozione diventa cruciale: non solo permette di superare il divario tra linguaggio verbale e corporeo, ma contribuisce a sviluppare una consapevolezza autentica di sé e dell'altro. Il corpo non mente, anzi esprime in modo diretto ciò che le parole spesso nascondono o filtrano. Secondo Laban, "l'uomo è capace, entro un certo limite, di mascherare tanto la sua natura quanto i suoi schemi di sforzo.



Tuttavia, questa dissimulazione può ingannare solo una persona non attenta, e anch'essa potrebbe avere la vaga sensazione che qualcosa non quadri" (Laban, 1950/1999 pag. 108). Questa connessione profonda tra emozione, gesto e consapevolezza corporea trova ulteriori fondamenti nel Metodo Feldenkrais, secondo cui "i nostri comportamenti sono creati fondendo insieme sensazioni e movimenti: non ci possono essere gli uni senza le altre" (Ambrosio, 2004, p. 45). Egli sottolinea inoltre come "le sensazioni producono il movimento ma a loro volta i movimenti producono nuove sensazioni che producono nuovi movimenti e così via" (ibid.), descrivendo un processo circolare che costituisce la base di una pedagogia del corpo dinamica e trasformativa. Queste riflessioni rafforzano l'idea che la formazione corporea debba considerare il movimento e la sensazione come elementi inseparabili e integrati, elemento chiave anche nell'esperienza teatrale come metodo educativo, come suggerisce Oliva (2000), il quale sostiene che il corpo, attraverso il gioco e il movimento, educa alla percezione, alla relazione e all'espressione autentica. Ogni incontro inizia con un esercizio di leadership responsabile: la disposizione dei corpi nello spazio è fissata in un cerchio in cui a turno si va al centro e si fanno dei movimenti che il gruppo deve replicare. Praticando la leadership si impara che le caratteristiche necessarie dei movimenti, affinché tutto il gruppo possa seguirli facilmente in tempo reale, sono la semplicità e la ripetizione per un certo periodo di tempo.

Si lavora sulla capacità di osservazione e sul senso di responsabilità del leader nei confronti del gruppo, sviluppando, ad esempio, la percezione del proprio spazio rispetto a quello degli altri, disposti in cerchio. Verranno quindi individuati come più congrui i movimenti sul piano sagittale rispetto a quelli laterali. Il leader, osservando il livello di apprendimento del gruppo, potrà semplificare o rendere più complesso il movimento; utilizzerà la ripetizione sia per far comprendere chiaramente i movimenti al resto della classe, sia per ideare, a partire da quel motore (qualità motoria), il movimento successivo. Questa introduzione di esercizi è utile a creare una prima fase in cui si inizia a muoversi, ci si osserva, e a turno si guida altri corpi con responsabilità e attenzione, riuscendo gradualmente a sostituire la timidezza e la paura del giudizio con il divertimento e la gioia. Le fasi successive prevedono la lettura collettiva, gli esercizi di ascolto e l'analisi testuale. All'inizio, la lettura si svolge seguendo un ordine prestabilito. Progressivamente, incontro dopo incontro e grazie a esercizi mirati, si passa a una lettura più spontanea, dove ciascuno può intervenire liberamente ma sempre rispettando il diritto di tutti di partecipare. La scelta dei testi letterari è frutto di un'accurata selezione da parte degli operatori.

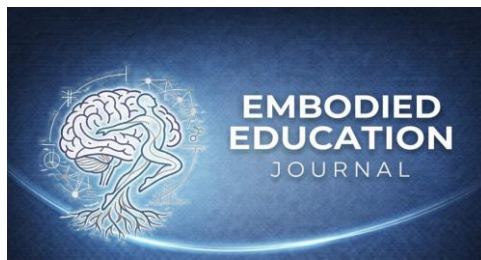
Si scelgono estratti che contengano riferimento a emozioni o immagini capaci di fungere da stimolo per gli esercizi di improvvisazione motoria. Si sottolinea come da uno stato emotivo possano scaturire gestualità spontanee, che Doris Humphrey definiva "emozionali". Ad esempio, per esprimere la sofferenza, il corpo tende a curvarsi, le braccia si stringono al torace, le mani si portano al viso o agli occhi, il respiro si modifica, il corpo può oscillare o tremare come nei singhiozzi. Humphrey osservava che "qualsiasi movimento che assomiglia a questi atteggiamenti suggerirà lamento o sofferenza (...) ogni emozione ha un movimento che le compete, ed è compito del danzatore o del coreografo trovare questi movimenti nelle singole situazioni: saranno convincenti solo quando porteranno il marchio della verità." (Humphrey 1959/2001, pag. 125). Sebbene Humphrey si rivolgesse principalmente a danzatori professionisti, questa sua osservazione conserva un grande valore anche in ambito educativo, dove il movimento autentico, radicato nell'emozione reale, può diventare strumento espressivo e formativo. La danza, infatti, si ispira al comportamento naturale, mantenendone vive le radici.



Il lavoro di improvvisazione motoria può prendere le mosse da testi come il terzo canto dell'*Inferno* di Dante, con il movimento compulsivo ma non autodeterminato degli ignavi, o dal senso dello spazio suggerito dall'*Infinito* di Leopardi. Altri stimoli vengono tratti dalla paura e dal coraggio di Teseo all'interno del Dedalo, o dal concetto di diversità incarnato dal Minotauro nelle letture dedicate ai miti greci. Parallelamente, e spesso senza soluzione di continuità, si procede con l'improvvisazione, in cui le emozioni e i temi emersi dalla lettura vengono tradotti in un linguaggio motorio individuale. Rudolf Laban considerava l'improvvisazione uno strumento privilegiato per lo sviluppo della creatività e dell'autenticità nel movimento, capace di rivelare le strutture interiori dell'individuo (Laban, 1950/1999). Attraverso questa pratica, ogni partecipante può scoprire il proprio linguaggio espressivo e metterlo in dialogo con quello degli altri, dando grande importanza all'ascolto del proprio corpo e alla sua relazione con gli altri. Per favorire tali processi si utilizzano giochi di ruolo ed esercizi di gestione della leadership consapevole, stimolando l'empatia e la costruzione di una comunicazione fisica autentica. Le improvvisazioni mirano a raccontare, attraverso semplici camminate e forme corporee, le emozioni scaturite dalle letture. Si lavora sulla condivisione degli spazi, imparando a gestire la prossimità e a mettere i corpi in contatto in modo consapevole. Ciò aiuta a costruire un senso di coralità che è strettamente legato all'equilibrio nel rapporto tra spazio personale e spazio collettivo. L'esercizio e la tradizione della coralità consistono infatti nel riuscire a combinare il proprio bisogno di spazio con quello altrui (Tolja e Speciani, 2000). Questo esercizio al rispetto della necessità (propria e altrui) di spazio introduce in maniera efficace il lavoro sul contatto fisico, inteso non solo come esperienza fisica, ma anche come strumento educativo e comunicativo.

In questa prospettiva, Karpov evidenzia come la coralità fisica favorisca processi di inclusione e cooperazione, sottolineando il valore pedagogico del muoversi insieme (Karpov, 1999/2007). Un'attenzione particolare viene rivolta all'educazione all'osservazione e all'ascolto reciproco, sviluppata attraverso esercizi in coppia come il gioco dello specchio, in cui si emulano istantaneamente i movimenti dell'altro. Questa pratica, che riprende le proposte di Helen Payne (1990), favorisce la costruzione di un dialogo corporeo basato sull'empatia, il rispetto dei tempi altrui e la percezione delle dinamiche relazionali attraverso il movimento. L'osservazione delle modalità con cui ognuno usa il corpo per "scrivere" il proprio nome nello spazio e trasformarlo in una frase motoria rende evidente l'individualità e l'originalità di ciascun partecipante. Il concetto di "frase motoria", sviluppato da Karpov (1999/2007), si fonda sull'idea che il movimento, come il linguaggio verbale, possa articolarsi in unità espressive dotate di senso compiuto: ogni frase motoria ha un inizio, uno sviluppo e una conclusione, e può assumere forme semplici o complesse, brevi o estese. In questo modo, il corpo diventa uno strumento narrativo e creativo, capace di comunicare attraverso strutture dinamiche organizzate.

Karpov sottolinea inoltre come la frase motoria costituisca una forma di narrazione incarnata, una grammatica del corpo che collega emozioni e strutture cognitive, valorizzando l'intenzionalità espressiva del gesto (Karpov, 1999/2007). Per quanto riguarda gli spazi in cui si svolgono le attività, in mancanza di un teatro scolastico, di un'aula magna o di un auditorium, si preferisce utilizzare le aule stesse: spazi quotidianamente condivisi da alunni e docenti, che vengono trasformati in luoghi dove esprimersi attraverso il mezzo più personale che si possiede, il corpo. Questo spesso consente di riscoprire lo spazio scolastico e di scardinarne gli schemi convenzionali legati alle lezioni frontali, trasformandolo in un ambiente più dinamico e creativo.



Come sottolineano Tolja e Speciani, “Il corpo non passa indifferente attraverso le esperienze spaziali” (Tolja e Speciani, 2000, p. 152). Infine, il percorso prevede alla fine di ogni incontro un compito per casa, che consiste nello scrivere un testo: dopo il primo incontro si chiede di descrivere il percorso emotivo vissuto durante l’esperienza; negli incontri successivi, le richieste variano in base alle letture o agli esercizi svolti, ma sono sempre finalizzate a far elaborare riflessioni personali su quanto accaduto durante l’incontro, così da monitorare il gradimento, le emozioni e le ricadute sul piano personale e relazionale (ad esempio dopo lavori a coppie o in gruppo). In aggiunta al testo scritto si invita a completarne il senso anche con un disegno.

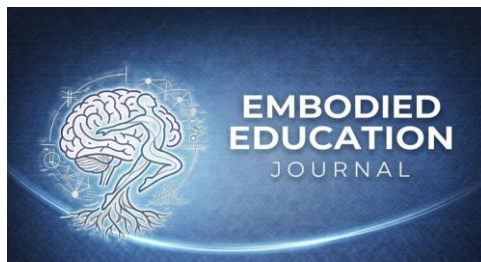
4. Valutazione e analisi delle ricadute

La valutazione del progetto Libro in Azione non si basa su strumenti standardizzati né su indicatori quantitativi, ma si configura come un processo formativo, narrativo e riflessivo, in linea con le finalità educative del laboratorio. L’attenzione non è rivolta alla “performance” in senso tecnico, bensì alla capacità di ciascun partecipante di attivare un processo personale di ascolto, di espressione autentica e di relazione con l’altro. In questa prospettiva, il laboratorio non prevede una valutazione esterna, ma si affida a forme di autovalutazione guidata e a strumenti di osservazione qualitativa. Il principale dispositivo adottato è il Diario di classe – Memorie del corpo, un quaderno individuale che accompagna gli studenti durante tutto il percorso e che rappresenta uno strumento metacognitivo attraverso cui rileggere e restituire in forma soggettiva l’esperienza vissuta. L’analisi delle ricadute del laboratorio si basa dunque su tre fonti principali: l’osservazione diretta condotta durante gli incontri, i contenuti narrativi emersi dai Diari di classe e il confronto sistematico con i docenti partecipanti. Sebbene i risultati non siano quantificabili secondo criteri standard, emergono ricorrenze significative sul piano emotivo, relazionale e didattico.

Una delle criticità iniziali più frequentemente rilevate riguarda la difficoltà, da parte di molti studenti, ad agire e muoversi liberamente nello spazio scolastico, condizionati dal timore del giudizio altrui e dall’imbarazzo legato all’esposizione corporea. Questo ostacolo iniziale, particolarmente marcato nella fascia preadolescenziale, si riduce progressivamente grazie alla strutturazione graduale del percorso, all’assenza di valutazione formale e alla creazione di un clima educativo basato sulla fiducia e sull’accoglienza. In particolare, nei gruppi classe della scuola secondaria di primo grado, la pressione sociale e la paura di “fare brutta figura” si traducono spesso in resistenze passive o evitamento.

Tuttavia, grazie alla gradualità del percorso, all’assenza di valutazione formale e alla costruzione di un clima di fiducia, la maggior parte degli studenti ha manifestato una progressiva apertura. L’attività, per sua natura, richiede l’uso del corpo, che implica un’esposizione e una messa in gioco coraggiosa. Gran parte del lavoro dell’operatore consiste quindi nel creare un ambiente progressivamente più libero da giudizi e autocensure. In questo senso, appare particolarmente pertinente l’osservazione di Helen Payne, secondo cui “l’improvvisazione richiede spontaneità, cosa che molti gruppi trovano difficile (...) Prima che alcuni gruppi si sentano abbastanza sicuri per improvvisare, è necessario un approccio cauto e graduale” (Payne 1990/1997, pag. 18).

La cura di questo aspetto si è rivelata fondamentale: al termine del percorso, la parola che ricorre più frequentemente nei testi degli studenti è libertà, intesa come liberazione dalla paura di sbagliare o di

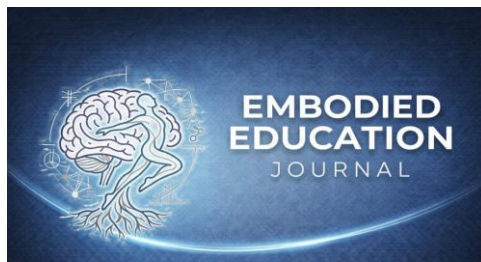


essere giudicati. Per quanto riguarda l'attività di lettura, si è registrato un crescente piacere nell'affrontarla, così come una maggiore capacità di analizzare, commentare e interiorizzare i testi proposti. La forza del progetto risiede nel portare all'interno della scuola momenti in cui condivisione e parità diventano parole chiave. Al posto delle tradizionali lezioni frontali, si costruisce un cerchio, ci si guarda negli occhi; durante l'appello, ogni alunno pronuncia il proprio nome accompagnandolo con un movimento corporeo. Si sperimenta la libertà di movimento negli spazi scolastici, pur nel rispetto delle regole; si gioca con serietà, imparando il pieno rispetto attraverso la pratica del contatto. In un momento storico in cui molte relazioni sono virtuali o mediate dai social media, è essenziale sottolineare come il corpo e il movimento costituiscano un linguaggio immediato e universale. Come affermava Rudolf Laban, il movimento rappresenta un linguaggio primario, che precede la parola e unisce gli esseri umani al di là delle differenze culturali e linguistiche (Laban, 1950/1999). È proprio attraverso il corpo che si può ristabilire una comunicazione autentica in un'epoca dominata da codici standardizzati.

La ricerca sulle possibilità espressive del corpo, attraverso lo strumento dell'improvvisazione motoria, fa sentire i ragazzi e le ragazze protagonisti, offre strumenti aggiuntivi nella ricerca della propria identità individuale e sociale, e rappresenta un valido contrappeso a una cultura contemporanea sovraccarica di modelli standardizzati - molti dei quali imposti in modo invasivo dai social media - ma povera di reali opportunità di espressione autentica. La ricerca di un proprio linguaggio motorio e l'osservazione di quello altrui aiuta gli allievi a comprendere che ogni compag.no ha un suo peculiare modo di esprimersi e va ritenuto, in quanto portatore di un mondo unico e irripetibile, un valore aggiunto sempre e comunque. In quest'ottica, risuona fortemente il pensiero di Karpov, che interpreta il movimento come una forma di pensiero incarnato, capace di attivare e sostenere processi cognitivi, relazionali ed emotivi (Karpov, 1999/2007). Riconoscere e valorizzare tali differenze corporee è un atto educativo profondo. Condividere un progetto anche fisicamente accelera il processo di solidarietà, inclusione e accoglienza, favorisce l'incremento delle competenze comunicative, indipendentemente dalla lingua, dal genere e dalla cultura di provenienza.

5. Conclusioni e prospettive

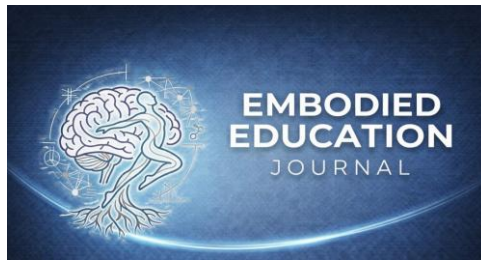
Libro in Azione rappresenta un esempio concreto di come l'integrazione tra linguaggi corporei, espressione emotiva e competenze cognitive possa generare percorsi educativi più inclusivi, coinvolgenti e trasformativi. Una proposta formativa di questo tipo, nata dall'incontro tra competenze artistiche e didattiche, può agire come catalizzatore per l'innovazione pedagogica. In particolare, essa contribuisce a costruire ambienti di apprendimento più aperti, in cui le diverse modalità espressive degli studenti – verbali, corporee, emotive – siano riconosciute come risorse e non come eccezioni. Questa prospettiva si inserisce pienamente nel pensiero di Rudolf Laban, che riconosce nel movimento un linguaggio carico di significato, capace di integrare mente, emozione e relazione. Ogni individuo porta con sé una “firma motoria”, un modo unico di abitare lo spazio, che riflette la propria interiorità e che può essere riconosciuto, accolto e messo a frutto nel processo educativo. Da qui discende una visione pedagogica in cui il corpo non è un elemento accessorio, ma un fulcro dell'esperienza formativa. Alla base di tale approccio vi è l'idea che il gesto autentico, non standardizzato né imitativo, sia portatore di significati profondi e occasione di riconoscimento reciproco. Non si ricerca la perfezione estetica, ma la verità del movimento, la qualità della presenza e la ricchezza della relazione.



Si tratta di una concezione tanto più significativa in quanto radicata nel percorso artistico e pedagogico dell'ideatrice del percorso Paola Vezzosi, per la quale l'autenticità del gesto rappresenta da sempre una dimensione centrale della ricerca espressiva ed educativa. In un tempo segnato dall'omologazione e dalla virtualizzazione dei rapporti, restituire al corpo la sua funzione educativa rappresenta un'azione tanto necessaria quanto politica: significa offrire agli studenti uno spazio reale, incarnato e condiviso per crescere, conoscere e trasformarsi. Tuttavia, nonostante i risultati positivi, l'adozione di pratiche corporee in ambito scolastico presenta ancora oggi criticità non trascurabili. Tra le principali si evidenziano le resistenze culturali e istituzionali: in molti contesti, il corpo è tuttora percepito come estraneo ai saperi disciplinari, generando diffidenza o sottovalutazione da parte di docenti e dirigenti. A ciò si aggiungono i timori legati alla gestione del corpo nello spazio educativo, che implica prossimità, esposizione e contatto: dimensioni che richiedono professionalità, consapevolezza e competenze pedagogiche specifiche. Inoltre, difficoltà logistiche legate all'assenza di spazi adeguati possono limitare la qualità e la fattibilità degli interventi. Infine, la sostenibilità nel tempo rappresenta una sfida cruciale: senza un adeguato riconoscimento istituzionale, progetti come Libro in Azione rischiano di rimanere esperienze isolate, seppur significative, anziché essere integrati stabilmente nella proposta educativa delle scuole. In un tempo segnato dall'omologazione e dalla virtualizzazione dei rapporti, restituire al corpo la sua funzione educativa rappresenta non solo un'urgenza didattica, ma anche un atto profondamente politico. Significa offrire agli studenti uno spazio reale, incarnato e condiviso per crescere, conoscere e trasformarsi.

References

- Ambrosio F. (2004), *Il metodo Feldenkrais*, Milano, Xenia Edizioni
- Dewey, J. (1934), *Art as experience*, New York, Minton, Balch & Co.
- D'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.). (2024), *L'agire inclusivo: Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Brescia, Scholé.
- Gallese, V. (2006), *Corpi che parlano: Neuroscienze, esperienza corporea e intersoggettività*. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 4, 543–560.
- Gomez Paloma, F. (2017), *Embodied cognition: Theories and applications in education science*, Hauppauge, NY, Nova Science Publishers.
- Humphrey D. (1959), *The Art of Making Dances*, Alton (Hampshire), Dance Books Ltd. Trad. It., Pollack B. (a cura di) *L'arte della coreografia (The art of making dances)*, Roma, Gremese Editore, 2001.
- Karpov N. (1999), *Uroki stsenicheskogo dvizheniya*, Mosca, Gitis. Trad. it. *Lezioni di movimento scenico*. Corazzano (PI), Titivillus Edizioni, 2007.
- Laban R. (1950), *The Mastery of Movement on the Stage*, London, Macdonald & Evans Ltd. Trad. It., Casini Ropa E. e Salvagno S. (a cura di), *L'arte del movimento*, Macerata, Coop. Ephemeria Editrice, 1999
- Lecoq, J. (2000) *Il corpo poetico: La formazione dell'attore attraverso il movimento e il gioco*, Trento, Erickson
- Merleau-Ponty, M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Oliva, G. (2000), *Pedagogia del teatro: Tra educazione e formazione*, Roma, Carocci.
- Payne H. (1990), *Creative movement & dance in groupwork*, Oxon, Winslow Press Limited. Trad. it., *Danzaterapia e movimento creativo*, Trento, Edizioni Erikson, 1997
- Sheets-Johnstone, M. (2011), *The primacy of movement*, Amsterdam, John Benjamins.
- Tolja, J., & Speciani, F. (2000), *Pensare col corpo*, Milano, Zelig Editore.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge, MA, MIT Press.



Vygotskij, L. S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma, Laterza. (Original work published 1934)

Wilson, M. (2002), Six views of embodied cognition, *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636.