

Dare corpo all'educazione

Giving Education a Body: From the First National Conference to the Pathways of an Educating Community

Filippo Gomez Paloma¹

¹ Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia; e-mail: filippo.gomezpaloma@unicas.it

* Corresponding author: Filippo Gomez Paloma; filippo.gomezpaloma@unicas.it

Abstract: The First National Conference on Embodied Education (Gaeta, 20–21 June 2025) offered an opportunity to rethink education through the interdependence of body, cognition, emotions and environment. This editorial traces the main perspectives emerging from the dialogue between research, schools and local communities: embodied and situated learning, educational relationships, psychophysical awareness, expressive languages, inclusion, teacher professional development and responsible uses of technology. The contributions are approached as converging trajectories rather than as individual reports. Particular emphasis is placed on methodological pluralism, evidence-informed reflection and sustained collaboration among universities and educational settings, in order to support a more participatory and genuinely transformative educational culture.

Keywords: embodied education; educational relationships; inclusion; teacher education; research pathways

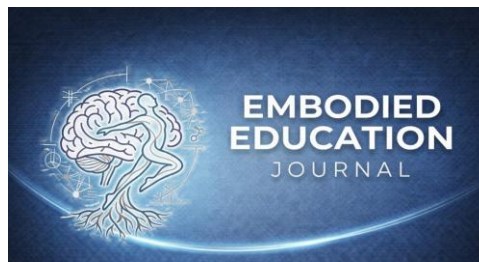
Riassunto: La Prima Conferenza Nazionale di Embodied Education (Gaeta, 20–21 giugno 2025) ha offerto l'occasione per ripensare l'educazione a partire dall'interdipendenza tra corpo, cognizione, emozioni e ambiente. L'editoriale ricostruisce le principali traiettorie emerse nel dialogo tra ricerca, scuole e territori: apprendimento incarnato e situato, relazione educativa, consapevolezza psicocorporea, linguaggi espressivi, inclusione, formazione professionale dei docenti e uso responsabile delle tecnologie. I contributi sono considerati come orientamenti convergenti, non come relazioni individuali. Particolare attenzione è rivolta al pluralismo metodologico, alla riflessione fondata su evidenze e alla continuità della collaborazione tra università e contesti educativi, per sostenere una cultura educativa partecipativa e trasformativa.

Parole chiave: embodied education; relazione educativa; inclusione; formazione dei docenti; traiettorie di ricerca

Editoriale

La Prima Conferenza Nazionale di Embodied Education, svoltasi al Castello Angioino di Gaeta il 20 e 21 giugno 2025, ha rappresentato un passaggio importante nel percorso di costruzione di una comunità scientifica e professionale capace di interrogare l'educazione a partire dalla concretezza dell'esperienza umana. La conferenza, momento conclusivo di un itinerario seminariale condiviso da numerosi atenei italiani, ha offerto uno spazio nel quale ricerca, scuola, pratiche professionali e territori hanno potuto riconoscersi come parti di un medesimo progetto culturale. Non si è trattato soltanto di discutere il ruolo del corpo nell'apprendimento, ma di comprendere che cosa cambi nell'idea stessa di educazione quando il corpo viene riconosciuto come dimensione costitutiva del conoscere, del sentire e dell'agire.

Questa è, a mio avviso, la prima traiettoria consegnataci dall'incontro di Gaeta: superare una concezione accessoria o strumentale della corporeità. Il corpo non è una risorsa da aggiungere, occasionalmente, a una didattica già definita altrove; è la condizione attraverso la quale ciascuno entra in relazione con l'ambiente, attribuisce significati all'esperienza, costruisce conoscenza e partecipa alla vita sociale. Le prospettive della cognizione incarnata e situata hanno offerto un fondamento teorico a questo spostamento di sguardo, pur

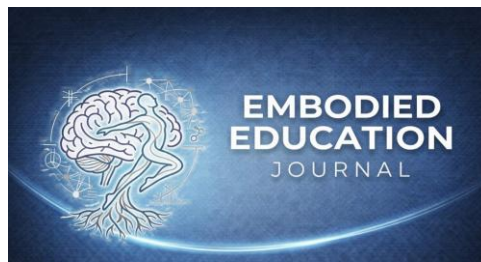


articolandosi in interpretazioni non sempre coincidenti (Varela et al., 1991; Wilson, 2002; Barsalou, 2008). Per questo l'Embodied Education non coincide con un repertorio di attività motorie, né con un insieme di tecniche innovative. È piuttosto una prospettiva epistemologica e pedagogica che invita a ricomporre ciò che l'organizzazione dei saperi e delle pratiche educative ha troppo spesso separato: cognizione ed emozione, movimento e riflessione, individuo e contesto, esperienza soggettiva e costruzione intersoggettiva del sapere (Gallagher, 2005).

Da questa premessa discende una seconda direzione: restituire centralità alla relazione educativa. Le esperienze e le riflessioni che attraversano i contributi di questo fascicolo mostrano, pur nella diversità dei contesti, quanto la qualità della presenza reciproca sia decisiva per rendere possibile l'apprendimento. Ascolto, fiducia, riconoscimento, cooperazione e partecipazione non costituiscono semplicemente un clima favorevole, ma dimensioni attraverso cui si organizza l'esperienza formativa. In questa direzione, una pedagogia fondata sulla continuità e sulla qualità dell'esperienza offre ancora oggi coordinate significative per interpretare l'agire educativo (Dewey, 1938). La scuola, allora, non può limitarsi a trasmettere contenuti o a certificare prestazioni: è chiamata a diventare un ambiente nel quale le persone possano prendere parola, esplorare possibilità, assumere responsabilità e costruire significati condivisi. L'attenzione agli stati emotivi, ai ritmi individuali e alla qualità dell'interazione coinvolge tanto gli studenti quanto gli insegnanti, perché nessun processo educativo può essere realmente compreso prescindendo dalla corporeità di chi vi partecipa.

Un terzo nucleo riguarda la consapevolezza psicocorporea. Respiro, percezione, ritmo, movimento intenzionale e capacità di riconoscere gli stati interni si configurano come occasioni pedagogiche per sostenere attenzione, autoregolazione e benessere. Le pratiche considerate in questo fascicolo attraversano età, spazi e modalità differenti: alcune si radicano nei primi anni di vita, altre si sviluppano nella quotidianità scolastica o in percorsi di formazione. Il loro valore non risiede nella promessa di effetti automatici, ma nella possibilità di coltivare una presenza più consapevole a sé stessi, agli altri e al contesto. La letteratura sull'apprendimento socio-emotivo conferma l'importanza di interventi intenzionali e valutati con rigore, senza per questo autorizzare l'estensione indiscriminata dei risultati a ogni singola pratica corporea (Durlak et al., 2011). Proprio per questo, è necessario distinguere con attenzione il significato educativo delle esperienze dalle prove della loro efficacia: l'osservazione riflessiva, la documentazione dei processi e la valutazione rigorosa devono procedere insieme, evitando di trasformare intuizioni pedagogiche promettenti in affermazioni causali non dimostrate.

La conferenza ha inoltre reso evidente la forza conoscitiva dei linguaggi artistici ed espressivi. Danza, teatro, musica, improvvisazione, lettura agita e pratiche ritmiche non sono soltanto strumenti per motivare o coinvolgere. Possono diventare modalità autentiche di elaborazione dell'esperienza, attraverso le quali il gesto produce significato, il gruppo sperimenta forme di cooperazione e la differenza individuale acquista valore generativo. Un'attenzione educativa all'esperienza, alla sua continuità e alla sua capacità di aprire nuove possibilità contribuisce a comprendere il valore formativo di tali pratiche (Dewey, 1938). Quando la scena, il testo, il movimento e il suono vengono abitati come spazi condivisi, l'apprendimento smette di essere unicamente acquisizione di informazioni e si apre alla trasformazione dei modi di percepire, interpretare e stare nel mondo. In questa prospettiva, la creatività non rappresenta un risultato riservato a pochi, ma una possibilità da rendere accessibile attraverso contesti capaci di accogliere corpi, storie ed espressioni differenti.

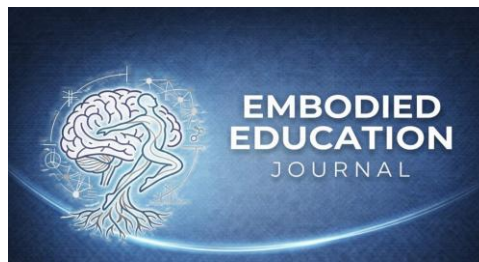


È qui che l'inclusione incontra una delle sue sfide più profonde. Non basta predisporre adattamenti per consentire a ciascuno di partecipare a un modello già dato; occorre interrogare e trasformare il modello stesso, affinché l'eterogeneità sia riconosciuta come proprietà ordinaria e risorsa dei contesti educativi. Le esperienze raccolte sollecitano una lettura dell'inclusione che unisce accessibilità dei linguaggi, progettazione condivisa, corresponsabilità professionale e radicamento territoriale. Le connessioni tra scuola, famiglia, servizi e comunità diventano così parte integrante dell'azione didattica. Il richiamo a un'educazione intesa come bene pubblico e responsabilità collettiva rafforza l'esigenza di reti stabili e partecipative (UNESCO, 2021). Il passaggio dalla sensibilità individuale alla responsabilità organizzativa è essenziale: una scuola inclusiva richiede non soltanto docenti competenti, ma tempi, spazi e strutture che rendano possibile il lavoro collegiale e la cura delle relazioni.

Un'ulteriore traiettoria attraversa la formazione degli educatori e dei docenti. Se insegnare è un'azione situata, relazionale e incarnata, non è sufficiente conoscere modelli teorici o apprendere procedure da riprodurre. Occorre creare condizioni nelle quali i professionisti possano sperimentare in prima persona, osservare ciò che accade, confrontare interpretazioni e riprogettare consapevolmente il proprio agire. L'esperienza laboratoriale, le pratiche artistiche, il confronto tra pari e la riflessione sulle situazioni reali possono sostenere una professionalità capace di coniugare intenzionalità pedagogica e flessibilità. La dimensione inevitabilmente aperta e non interamente programmabile dell'educazione chiede di riconoscere il valore del giudizio professionale e della responsabilità, oltre la sola esecuzione tecnica (Biesta, 2013). Anche il sistema integrato zero-sei, con la sua attenzione ai linguaggi molteplici dell'infanzia, invita a considerare il movimento, il gioco, il contatto con l'ambiente e la relazione come dimensioni originarie, e non preparatorie, dell'esperienza conoscitiva.

Questo orientamento non può sottrarsi al dialogo con le trasformazioni tecnologiche. Gli ambienti digitali, le tecnologie immersive e l'intelligenza artificiale aprono possibilità nuove, ma pongono anche interrogativi sulla qualità dell'esperienza e sull'autonomia delle persone. Una prospettiva embodied non invita a contrapporre semplicemente presenza e tecnologia; chiede piuttosto di valutare se e come gli strumenti estendano la capacità di esplorare, comprendere, cooperare e agire. La riflessione sul rapporto tra processi cognitivi e ambiente aiuta a evitare opposizioni semplicistiche fra individuo e strumenti (Wilson, 2002). La tecnologia acquista significato pedagogico quando è posta al servizio dell'intenzionalità educativa, senza sostituirsi alla relazione, al giudizio professionale o alla dimensione sensibile dell'apprendimento. La stessa attenzione critica deve orientare il rapporto con la misurazione delle competenze: valutare è necessario, ma nessun indicatore esaurisce la soggettività, la partecipazione e il significato di un percorso formativo (Biesta, 2013).

Le diverse prospettive emerse convergono dunque su un'esigenza comune: trasformare il pluralismo epistemologico in una risorsa di ricerca e progettazione. Neuroscienze, pedagogia, didattica, studi sul movimento, arti performative e scienze sociali possono dialogare senza rinunciare alle proprie specificità. Il compito che abbiamo davanti non consiste nel ricercare una formula unificante che semplifichi la complessità dell'educazione, ma nel costruire cornici condivise, strumenti di osservazione, percorsi di documentazione e pratiche di valutazione capaci di rendere le esperienze leggibili, discutibili e trasferibili. Il dialogo tra prospettiva fenomenologica e scienze cognitive mostra quanto sia importante tenere insieme l'analisi dell'esperienza vissuta e lo studio dei processi che la rendono possibile (Varela et al., 1991; Gallagher, 2005). Ciò richiede disegni di



ricerca adeguati, attenzione ai contesti, confronto fra punti di vista e un rapporto continuativo tra università, scuole e professionisti.

Questo fascicolo si colloca in tale orizzonte. La pluralità dei contributi non è una dispersione di temi, ma il segno di un campo di ricerca che prende forma nell'incontro fra riflessione teorica, pratiche situate e tensione trasformativa. Le pagine che seguono propongono al lettore un attraversamento di esperienze diverse, accomunate dalla convinzione che educare significhi rendere possibile una partecipazione più piena, consapevole e responsabile alla vita. La sfida, da qui in avanti, sarà dare continuità al confronto, rafforzare la collaborazione tra istituzioni e territori, accompagnare la formazione dei professionisti e costruire evidenze sempre più solide senza perdere la ricchezza dell'esperienza vissuta. Si tratta di un impegno coerente con l'idea di un patto educativo capace di coniugare cooperazione, equità e responsabilità verso i futuri possibili (UNESCO, 2021).

Gaeta ha rappresentato un punto di incontro; il suo significato più autentico risiede però nelle traiettorie che ha contribuito ad aprire. Dare corpo all'educazione significa assumere questa responsabilità: progettare ambienti nei quali conoscere non sia separabile dal sentire, apprendere non sia separabile dal partecipare e la crescita individuale non sia separabile dalla qualità delle relazioni e delle comunità. È su questa responsabilità condivisa che l'Embodied Education può continuare a svilupparsi come prospettiva scientifica, culturale e civile.

References

- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636.
<https://doi.org/10.3758/BF03196322>