
SELF-AWARENESS TECHNIQUES FOR WELL-BEING AT SCHOOL: AN EMBODIED EDUCATION PERSPECTIVE

LE TECNICHE DI CONSAPEVOLEZZA DI SÉ PER IL BENESSERE SCOLASTICO: UNA PROSPETTIVA DI EMBODIED EDUCATION

Chiara Gentilozzi ^a

^aUniversità Giustino Fortunato;

c.gentilozzi@unifortunato.eu;

Abstract

This paper analyses the role of self-awareness techniques, with particular reference to mindfulness, in promoting well-being at school. Starting from a multidimensional concept of well-being, understood as a prerequisite for learning and the integral development of the person, the article is situated within the theoretical framework of Embodied Education. This paradigm allows us to overcome the mind-body dualism, valuing bodily, emotional, and relational experience as a constitutive dimension of cognitive processes. Through dialogue with neuroscientific and pedagogical evidence, the positive effects of mindfulness practices on emotional regulation, attention, classroom climate, and the quality of educational relationships are highlighted. Mindfulness techniques are interpreted not as simple tools for self-regulation, but as transformative educational skills. The article underlines the importance of systematically integrating these practices into school contexts. What emerges is a vision of school as an environment oriented towards well-being, inclusion, and the formation of conscious citizens.

Il contributo analizza il ruolo delle tecniche di consapevolezza di sé, con particolare riferimento alla mindfulness, nella promozione del benessere scolastico. Muovendo da una concezione multidimensionale di benessere, inteso come prerequisito per l'apprendimento e lo sviluppo integrale della persona, l'articolo si colloca all'interno della cornice teorica dell'Embodied Education. Tale paradigma consente di superare il dualismo mente-corpo, valorizzando l'esperienza corporea, emotiva e relazionale come dimensione costitutiva dei processi cognitivi. Attraverso il dialogo con le evidenze neuroscientifiche e pedagogiche, vengono evidenziati gli effetti positivi delle pratiche di consapevolezza sulla regolazione emotiva, sull'attenzione, sul clima di classe e sulla qualità delle relazioni educative. Le tecniche di mindfulness sono interpretate non come semplici strumenti di autoregolazione, ma come competenze educative trasformative. L'articolo sottolinea l'importanza di

un'integrazione sistematica di tali pratiche nei contesti scolastici. Ne emerge una visione della scuola come ambiente orientato al benessere, all'inclusione e alla formazione di cittadini consapevoli.

Keywords

School well-being; Self-awareness; Embodied Cognition.

Benessere scolastico; Consapevolezza di sé; Embodied Cognition.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il benessere scolastico ha assunto una rilevanza crescente nel dibattito pedagogico e nelle politiche educative, configurandosi come una condizione abilitante per i processi di apprendimento e per lo sviluppo armonico della persona. In una società complessa, caratterizzata da accelerazione, incertezza e crescente fragilità emotiva, il concetto di benessere è sempre più riconosciuto come parte integrante della definizione di salute (OMS, 1946) e come prerequisito per la formazione di cittadini consapevoli, responsabili e capaci di orientare le proprie scelte in modo etico e sostenibile. Il benessere si configura oggi come un costrutto multidimensionale, che include salute mentale, relazioni sociali, istruzione, partecipazione civica e percezione soggettiva della qualità della vita (OECD, 2011), nonché la capacità di gestire le emozioni e affrontare in modo adattivo le sfide dell'esistenza (OMS, 1986). Promuovere il benessere, per una buona Qualità di Vita, significa, pertanto, riconoscere l'interazione costante tra corpo, mente e ambiente, secondo una visione sistemica in cui interventi mirati su una dimensione producono effetti positivi sulle altre (Engel, 1977; Schalock, 1997). Per bambini e adolescenti la scuola è un luogo di vita quotidiana, di prime esperienze, non solo riguardanti i saperi disciplinari, ma anche la conoscenza di sé, la relazione con l'altro, l'apertura al mondo, pertanto è un luogo privilegiato per promuovere attività utili al loro benessere psicofisico e relazionale, inteso non come assenza di difficoltà, ma come la possibilità di trasformare il disagio in opportunità per un clima educativo sereno, inclusivo e stimolante, capace di favorire partecipazione attiva, relazioni di valore e lo sviluppo di competenze per la vita. Le evidenze neuroscientifiche mostrano, infatti, come stati di stress e ansia interferiscano con attenzione e memoria, mentre emozioni positive e senso di sicurezza favoriscano l'integrazione neurale e l'apprendimento significativo (Siegel, 2007; Immordino-Yang, 2016). Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo analizza il ruolo delle tecniche di consapevolezza di sé, con particolare riferimento all'approccio mindfulness, come strumenti educativi efficaci per la promozione del benessere scolastico, adottando una cornice teorica riconducibile all'Embodied Education. Tale paradigma consente di superare il dualismo mente-corpo, valorizzando l'esperienza corporea, emotiva e relazionale come dimensione costitutiva dei processi cognitivi e formativi (Lakoff & Johnson, 1999; Gomez Paloma & Damiani, 2015). La consapevolezza di sé viene così intesa non come

semplice tecnica di autoregolazione, ma come competenza educativa trasformativa, capace di incidere sui comportamenti quotidiani, sugli stili di vita e sulla qualità delle relazioni educative, ponendo le basi per ambienti scolastici orientati al benessere, all'inclusione e allo sviluppo integrale della persona (Siegel, 2009; Gentilozzi et al., 2025).

2. La cornice teorica dell'Embodied Education per il benessere a scuola

La riflessione pedagogica contemporanea è sempre più chiamata a confrontarsi con il superamento di una concezione dualistica dell'essere umano, che ha storicamente separato mente e corpo, cognizione ed emozione, sapere ed esperienza. Nei contesti educativi tradizionali, tale impostazione ha spesso condotto a una riduzione dell'apprendimento a processi prevalentemente astratti e cognitivi, relegando la dimensione corporea a un ruolo marginale o strumentale (Gomez Paloma & Damiani, 2021).

Le più recenti acquisizioni delle scienze cognitive, delle neuroscienze e della pedagogia hanno invece evidenziato come il corpo non rappresenti un semplice supporto dell'attività mentale, ma costituisca una dimensione strutturale e generativa dei processi di conoscenza. L'esperienza corporea, sensoriale ed emotiva partecipa in modo attivo alla costruzione dei significati, influenzando attenzione, memoria, motivazione e regolazione emotiva (Lakoff & Johnson, 1999; Foglia & Wilson, 2013; Gallagher, 2014). In questa prospettiva, apprendere non significa soltanto elaborare informazioni, ma vivere esperienze situate, incarnate e relazionali. Superare il dualismo mente–corpo nei contesti educativi implica, pertanto, riconoscere l'unitarietà della persona e ripensare l'azione didattica come processo che coinvolge simultaneamente dimensioni cognitive, corporee ed emotive. Tale cambiamento di paradigma risulta particolarmente rilevante in relazione al benessere scolastico, poiché consente di comprendere come stati di disagio, stress o ansia non siano fenomeni esclusivamente psicologici, ma esperienze complesse che si manifestano e si regolano anche attraverso il corpo (Engel, 1977; Damasio, 1995). La prospettiva dell'Embodied Cognition offre un quadro teorico particolarmente fecondo per interpretare i processi di apprendimento e di sviluppo in chiave integrata. Secondo tale approccio, la cognizione emerge dall'interazione dinamica tra organismo e ambiente e si fonda sull'esperienza percettiva, motoria ed emotiva del soggetto (Wilson, 2002; Barsalou, 2008;

Shapiro, 2019). Pensiero, azione ed emozione non sono ambiti separati, ma dimensioni interdipendenti di un unico processo adattivo e conoscitivo.

In ambito educativo, questa visione consente di rileggere l'apprendimento come esperienza situata e incarnata, nella quale il corpo agisce come mediatore epistemico tra il soggetto e il mondo. Le conoscenze non vengono semplicemente trasmesse, ma costruite attraverso l'azione, l'esplorazione, la relazione e il coinvolgimento emotivo (Caruana & Borghi, 2013; Glenberg, 2008). Ne deriva un'idea di apprendimento profondamente connessa alla qualità dell'esperienza vissuta e al contesto in cui essa si realizza. Dal punto di vista del benessere scolastico, l'Embodied Cognition evidenzia come gli stati emotivi e corporei incidano direttamente sui processi attentivi e cognitivi. Situazioni di stress cronico o di attivazione emotiva negativa possono compromettere la capacità di concentrazione e di apprendimento, mentre esperienze caratterizzate da sicurezza, calma e coinvolgimento favoriscono l'integrazione neurale e la costruzione di significati duraturi (Siegel, 2007). In questa prospettiva, promuovere il benessere a scuola significa anche creare condizioni corporee ed emotive favorevoli all'apprendimento. L'Embodied Education si configura come declinazione pedagogica dell'Embodied Cognition, orientata a tradurre i presupposti teorici dell'incarnazione in pratiche educative e formative coerenti. Essa propone una visione dell'educazione come processo trasformativo, fondato sull'integrazione di corpo, mente ed emozioni e sulla valorizzazione dell'esperienza come luogo privilegiato di apprendimento (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Damiani et al., 2025). In questa prospettiva, il benessere scolastico non viene inteso come condizione accessoria o come esito secondario dell'azione educativa, ma come dimensione strutturale del processo formativo. L'Embodied Education riconosce che la qualità dell'apprendimento è strettamente connessa alla qualità dell'esperienza corporea ed emotiva vissuta dagli studenti e dagli insegnanti all'interno dei contesti scolastici (Gallese, 2007; Frauenfelder et al., 2018). Le pratiche educative embodied mirano a promuovere la consapevolezza del corpo, l'ascolto delle sensazioni, il riconoscimento delle emozioni e la regolazione degli stati interni, favorendo un rapporto più armonico con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente. In tal senso, l'educazione incarnata assume una valenza inclusiva e capacitante, poiché consente di rispondere ai diversi stili di apprendimento e ai bisogni emotivi degli studenti, creando ambienti educativi più accoglienti, partecipativi e si-

gnificativi (Ianes & Canevaro, 2016; Damiani, 2022). All'interno di questo quadro teorico, le tecniche di consapevolezza di sé trovano una collocazione privilegiata, configurandosi come dispositivi embodied capaci di sostenere il benessere psicofisico, la qualità delle relazioni educative e lo sviluppo integrale della persona (Siegel, 2009; Gentilozzi et al., 2025). Esse rappresentano, pertanto, un ponte tra teoria e pratica, tra conoscenza ed esperienza, tra apprendimento e benessere, ponendo le basi per una scuola orientata non solo al successo formativo, ma alla crescita armonica e consapevole degli individui.

3. Le tecniche di consapevolezza di sé in prospettiva Embodied

Le tecniche di consapevolezza di sé trovano il loro principale riferimento teorico nella mindfulness, intesa come la capacità di portare intenzionalmente l'attenzione al momento presente in modo aperto e non giudicante (Kabat-Zinn, 1990; Bishop et al., 2004). In ambito educativo, la mindfulness non si configura come una pratica di tipo clinico, bensì come una postura attenta e riflessiva che può essere coltivata attraverso esperienze strutturate, favorendo la conoscenza di sé, l'autoregolazione e il benessere psicofisico. La consapevolezza di sé, in questa prospettiva, implica la capacità di riconoscere e osservare i propri stati interni – sensazioni corporee, emozioni, pensieri – sviluppando una relazione più funzionale e meno reattiva con l'esperienza. Essa rappresenta una competenza multidimensionale che integra aspetti attentivi, emotivi, corporei e metacognitivi, risultando particolarmente rilevante nei contesti scolastici, soprattutto in età evolutiva (De Simone, 2015; Siegel, 2009). In linea con il paradigma dell'Embodied Cognition, la mindfulness viene interpretata come pratica profondamente incarnata: la consapevolezza emerge infatti dall'esperienza vissuta nel corpo e attraverso il corpo, che diviene il primo luogo di accesso alla regolazione emotiva e alla costruzione del significato (Lakoff & Johnson, 1999; Varela, Thompson & Rosch, 1991). In tal senso, le tecniche di consapevolezza di sé si collocano pienamente all'interno di una prospettiva di Embodied Education, poiché valorizzano l'unitarietà corpo–mente–emozione come fondamento dell'apprendimento. Numerosi studi evidenziano come il corpo svolga un ruolo centrale nei processi di autoregolazione emotiva e attentiva, soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza, fasi in cui le competenze di controllo cognitivo sono ancora in via di sviluppo (Siegel, 2007; Lucangeli, 2019). Le

tecniche di consapevolezza di sé agiscono in modo diretto su tali processi, favorendo il riconoscimento precoce dei segnali corporei associati agli stati emotivi e consentendo una regolazione più adattiva delle risposte comportamentali. Dal punto di vista neuroscientifico, la consapevolezza corporea e la regolazione del respiro sono associate a una riduzione dell'attivazione dei circuiti dello stress e a un miglioramento della connettività tra le aree cerebrali coinvolte nell'attenzione, nella regolazione emotiva e nella metacognizione (Davidson & McEwen, 2012; Tang, Hölzel & Posner, 2015). Tali evidenze supportano l'idea che le pratiche di consapevolezza possano contribuire a creare condizioni interne favorevoli all'apprendimento, riducendo il carico emotivo negativo che ostacola i processi cognitivi. In ambito scolastico, l'attenzione al corpo e alle emozioni assume un valore educativo centrale: imparare a riconoscere e modulare i propri stati interni consente agli studenti di sviluppare maggiore sicurezza, autostima ed empatia, favorendo al contempo la qualità delle relazioni educative e del clima di classe (Goleman, 1995; Schonert-Reichl et al., 2015). Il corpo diventa così un mediatore privilegiato tra esperienza soggettiva e contesto educativo, coerentemente con una visione embodied dell'apprendimento. Le tecniche di consapevolezza di sé applicate ai contesti scolastici si caratterizzano per la loro natura esperienziale e incarnata e possono essere adattate in funzione dell'età, del contesto e degli obiettivi educativi. Tra le pratiche più diffuse si annoverano gli esercizi di attenzione al respiro, il body scan, il movimento consapevole, le pratiche di ascolto corporeo e le attività espressive di tipo creativo e relazionale (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014; Gentilozzi et al., 2025). Tali pratiche consentono di interrompere il rimuginio mentale e il cosiddetto "cortocircuito emozionale" che può ostacolare l'apprendimento, favorendo stati di calma vigile e presenza (Lucangeli, 2019). Il movimento consapevole e le attività corporee intenzionali, in particolare, risultano coerenti con i principi dell'Embodied Education, poiché permettono di integrare dimensione motoria, emotiva e cognitiva, sostenendo un apprendimento più significativo e inclusivo (Gomez Paloma, 2017; Caruana & Borghi, 2013). Le evidenze empiriche mostrano come l'introduzione sistematica delle tecniche di consapevolezza di sé a scuola sia associata a una riduzione di ansia, stress e comportamenti aggressivi, nonché a un miglioramento dell'attenzione, della regolazione emotiva e delle competenze prosociali, sia nei bambini sia negli adolescenti (Zenner et al., 2014; Ghiroldi et al., 2020; Scafuto et al., 2022). Inoltre, tali pra-

tiche favoriscono lo sviluppo della metacognizione, intesa come capacità di riflettere sui propri processi di pensiero e di apprendimento, competenza chiave per l'autonomia e la responsabilità dello studente (Vickery & Dorjee, 2016). In questa prospettiva, le tecniche di consapevolezza di sé non rappresentano interventi accessori o episodici, ma veri e propri dispositivi educativi embodied, capaci di sostenere il benessere scolastico e di promuovere una visione dell'apprendimento come esperienza integrata, trasformativa e orientata allo sviluppo globale della persona.

4. Effetti delle pratiche di consapevolezza sul benessere scolastico

La letteratura scientifica degli ultimi anni evidenzia come l'introduzione delle pratiche di consapevolezza di sé nei contesti scolastici produca effetti significativi sul benessere psicofisico e sui processi di apprendimento degli studenti. In particolare, numerosi studi mostrano una riduzione dei livelli di ansia, stress e sintomatologia depressiva, accompagnata da un miglioramento della regolazione emotiva e dell'attenzione sostenuta (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014; Ghiroldi et al., 2020; Scafuto et al., 2022). Dal punto di vista cognitivo, le pratiche di mindfulness favoriscono il potenziamento delle funzioni esecutive, della flessibilità cognitiva e della capacità di concentrazione, elementi fondamentali per l'apprendimento scolastico. Tali effetti risultano particolarmente rilevanti in età evolutiva, quando i sistemi di autoregolazione sono ancora in fase di maturazione e risultano maggiormente influenzabili da interventi educativi mirati (Diamond, 2013; Siegel, 2007). Ulteriori ricerche hanno evidenziato come la pratica regolare della mindfulness nella scuola primaria sia associata a un aumento del benessere percepito, dell'ottimismo e dei comportamenti prosociali, nonché a una riduzione dei comportamenti problematici (Schonert-Reichl et al., 2015). Tali risultati confermano il ruolo delle tecniche di consapevolezza di sé come strumenti efficaci per sostenere non solo il rendimento scolastico, ma anche lo sviluppo socio-emotivo degli studenti.

Accanto agli effetti sugli studenti, le pratiche di consapevolezza di sé mostrano ricadute significative anche sul benessere degli insegnanti e sulla qualità della relazione educativa. Il lavoro docente è spesso caratterizzato da elevati livelli di stress emotivo e carico cognitivo, fattori che possono condurre a fenomeni di burnout e a una riduzione dell'efficacia educativa

(Schoeberlein & Sheth, 2009; Health & Sustainability Lab, 2025). Studi condotti su programmi di mindfulness rivolti agli insegnanti evidenziano una diminuzione dello stress percepito, un miglioramento della regolazione emotiva e una maggiore consapevolezza delle proprie reazioni automatiche in classe (Jennings et al., 2017). Tali cambiamenti favoriscono uno stile educativo più riflessivo e meno reattivo, con effetti positivi sulla gestione della classe e sulla qualità delle interazioni con gli studenti. In questa prospettiva, il benessere dei docenti e quello degli studenti appaiono strettamente interconnessi: insegnanti più consapevoli e regolati emotivamente contribuiscono a creare ambienti educativi più sicuri, accoglienti e supportivi, che a loro volta favoriscono il benessere e l'apprendimento degli alunni (Roeser et al., 2012). La consapevolezza di sé assume, dunque, una valenza sistemica, incidendo sull'intero ecosistema scolastico. Un ulteriore ambito di rilevanza riguarda il contributo delle pratiche di consapevolezza di sé alla promozione dell'inclusione e della qualità dell'apprendimento. Le pratiche embodied favoriscono infatti una maggiore attenzione ai vissuti corporei ed emotivi degli studenti, consentendo di rispondere in modo più adeguato alla diversità degli stili di apprendimento e dei bisogni educativi (Ianes & Canevaro, 2016). In una prospettiva di Embodied Education, l'apprendimento viene inteso come processo situato e relazionale, nel quale la qualità dell'esperienza vissuta assume un ruolo centrale. Le tecniche di consapevolezza di sé contribuiscono a creare contesti di apprendimento caratterizzati da sicurezza emotiva, partecipazione attiva e senso di appartenenza, condizioni fondamentali per l'inclusione e per l'apprendimento significativo (Immordino-Yang, 2016; Gomez Paloma, 2017). Le evidenze empiriche mostrano inoltre come tali pratiche favoriscano lo sviluppo della metacognizione e della consapevolezza dei propri processi di apprendimento, competenze chiave per l'autonomia e la responsabilizzazione degli studenti (Vickery & Dorjee, 2016). In questo senso, il benessere scolastico non si configura come un obiettivo separato dall'apprendimento, ma come una dimensione intrinseca e costitutiva della qualità educativa. Nel complesso, i risultati della letteratura suggeriscono che le tecniche di consapevolezza di sé, se integrate in modo sistematico e coerente all'interno dei contesti scolastici, rappresentano potenti dispositivi educativi embodied, capaci di sostenere il benessere psicofisico, migliorare le relazioni educative e promuovere un apprendimento più profondo, inclusivo e trasformativo.

5. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni teoriche ed evidenze scientifiche analizzate, il presente contributo ha evidenziato come le tecniche di consapevolezza di sé, con particolare riferimento all'approccio mindfulness, rappresentino una risorsa educativa di primaria importanza per la promozione del benessere scolastico e della qualità della vita nei contesti educativi. In una società caratterizzata da complessità, instabilità emotiva e crescente esposizione allo stress, il benessere non può essere considerato un elemento accessorio rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento, ma una condizione strutturale e abilitante per lo sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale e sociale della persona (OMS, 1946; OECD, 2011; Lucangeli, 2019). L'adozione di una cornice teorica riconducibile all'Embodied Education ha consentito di superare una concezione riduttiva della consapevolezza di sé come mera tecnica di autoregolazione, restituendole il valore di competenza educativa trasformativa. In questa prospettiva, la consapevolezza di sé si configura come una capacità dinamica e multidimensionale che integra attenzione, regolazione emotiva, consapevolezza corporea e riflessività metacognitiva, incidendo in modo profondo sui processi di apprendimento, sui comportamenti quotidiani e sulla qualità delle relazioni educative (Siegel, 2009; Vickery & Dorjee, 2016; Gentilozzi et al., 2025). La competenza trasformativa, così intesa, non si limita a favorire il benessere individuale, ma promuove un cambiamento qualitativo nel modo in cui studenti e insegnanti si relazionano a sé stessi, agli altri e all'esperienza educativa. Essa consente di sviluppare una maggiore capacità di abitare l'esperienza presente in modo consapevole, di riconoscere e modulare le proprie reazioni emotive e di orientare le azioni in modo intenzionale e responsabile, in linea con i presupposti dell'apprendimento trasformativo e dell'educazione alla complessità (Mezirow, 2000; Morin, 2000; De Simone, 2015). Le evidenze empiriche discusse mostrano come l'introduzione delle pratiche di consapevolezza di sé nei contesti scolastici produca effetti positivi sia sugli studenti, in termini di regolazione emotiva, attenzione, metacognizione, comportamenti prosociali e senso di appartenenza, sia sugli insegnanti, contribuendo alla riduzione dello stress, alla prevenzione del burnout e al miglioramento della gestione della classe e della relazione educativa (Zenner et al., 2014; Schonert-Reichl et al., 2015; Jennings et al., 2017). In tal senso, il benessere dei

docenti e quello degli studenti appaiono strettamente interconnessi, alimentandosi reciprocamente in un circolo virtuoso capace di creare ambienti educativi più sereni, inclusivi e cooperativi, riducendo conflittualità e comportamenti aggressivi a favore di atteggiamenti empatici e prosociali. Un elemento centrale che emerge dalla presente analisi riguarda la necessità di continuità e sistematicità nell'implementazione delle pratiche di consapevolezza di sé a scuola. Interventi brevi, sporadici o decontestualizzati, sebbene possano produrre benefici iniziali, difficilmente risultano sufficienti a generare cambiamenti stabili e duraturi. L'inserimento strutturato delle pratiche di mindfulness nei curricula scolastici, accompagnato da una pratica costante e quotidiana e da una formazione continua degli insegnanti in chiave embodied, appare dunque una condizione imprescindibile per promuovere ambienti educativi orientati al benessere, all'inclusione e alla partecipazione attiva (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Damiani et al., 2025). Ne consegue l'esigenza di approfondire ulteriormente la ricerca, attraverso studi longitudinali e sistematici, al fine di valutare gli effetti a lungo termine delle tecniche di consapevolezza di sé sul benessere scolastico, sugli apprendimenti e sul clima educativo, contribuendo a consolidarne l'efficacia e la validità scientifica. In tal senso, la scuola, in quanto contesto privilegiato di crescita, rappresenta il luogo ideale per un'introduzione precoce e strutturata di pratiche che promuovano la consapevolezza, incidendo sui processi di autoregolazione e sulla costruzione di competenze trasversali fondamentali per l'arco di vita. In conclusione, la consapevolezza di sé, intesa come competenza trasformativa embodied, si configura come una vera e propria competenza di vita, capace di estendere i propri effetti oltre il contesto scolastico, incidendo sugli stili di vita, sulla qualità delle relazioni e sulle scelte etiche e responsabili degli individui. Investire in pratiche educative che promuovano la consapevolezza significa, pertanto, contribuire alla formazione di persone più presenti, resilienti e capaci di abitare la complessità del mondo contemporaneo in modo sostenibile, riflessivo e profondamente umano (Morin, 2000; Siegel, 2009).

References

- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>

-
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Caruana, F., & Borghi, A. M. (2013). *Embodied cognition: Una nuova psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Damiani, P. (2022). *Didattica inclusiva e ambienti di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Damiani, P., Gomez Paloma, F., & Cuccaro, A. (2025). Per una grammatica dell'Embodied Education: i dieci principi ispiratori per la formazione Embodied Cognition based. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.
<https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- De Simone, M. R. (2015). *La mindfulness come pratica formativa nel contesto universitario* (Tesi di dottorato). Università degli Studi di Napoli Federico II.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
<https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Gallagher, S. (2014). *How the body shapes the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gentilozzi, C., Cuccaro, A., Pela, P., & Lucaccioni, L. (2025). Physical literacy and mindfulness attitude: A meeting of motor competence and self-awareness. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 8(4).
<https://doi.org/10.32043/gsd.v8i4.1260>
- Ghiroldi, S., Venuti, P., & De Panfilis, C. (2020). Mindfulness-based interventions in children: Effects on emotional regulation and behaviour. *Mindfulness*, 11, 257–269.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied cognition e formazione*. Roma: Carocci.

-
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). Embodied cognition e processi formativi. *Formazione & Insegnamento*, 13(3), 11–26.
- Health & Sustainability Lab. (2025). Teacher well-being and mindfulness-based interventions: A systematic review. *Journal of Educational Research*.
- lanes, D., & Canevaro, A. (2016). *L'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain*. New York: W. W. Norton.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE). *School Psychology Quarterly*, 32(2), 145–165.
<https://doi.org/10.1037/spq0000185>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. New York: Delacorte.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD. (2011). *How's life? Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Geneva: WHO.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: WHO.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2012). Mindfulness training and reductions in teacher stress. *Mindfulness*, 4(3), 1–13.
- Scafuto, G., Gentilozzi, C., & Cuccaro, A. (2022). Mindfulness e benessere negli adolescenti. *Journal of Inclusive Education*, 6(2), 45–60.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a mindfulness-based program. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.
<https://doi.org/10.1037/a0038454>

-
- Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness*. Boston: Wisdom Publications.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain*. New York: W. W. Norton.
- Siegel, D. J. (2009). *Mindsight*. New York: Bantam Books.
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225.
<https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect. *Mindfulness*, 7, 121–135.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>