*Medical Humanities & Medicina Narrativa*
ISBN 979-12-218-2756-9
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122182756916
pp. 221-242 (giugno 2026)

# Rifondare la relazione educativa guardando al presente e al futuro della scuola e della formazione[1]

# Reconfiguring the Educational Relation in Light of the Present and Future of School and Education

Antonia Cunti, Lucia Dinacci *

Riassunto: Il contributo propone una riflessione critica sulla necessità di ripensare la relazione educativa alla luce delle sfide e delle complessità che caratterizzano il contesto scolastico contemporaneo. Proponendo una visione sistemica, si sottolinea la centralità del piano relazionale e delle emozioni per la costruzione di percorsi formativi adeguati. La scuola è chiamata a promuovere ambienti di apprendimento significativi, capaci di sostenere il desiderio, l'immaginazione e il benessere, valorizzando le interconnessioni tra corpo, mente e ambiente.

Parole–chiave: relazione educativa, dimensione emotiva, intersoggettività, apprendimento significativo.

Abstract: This paper offers a critical reflection on the need to rethink the educational relation in light of the challenges and complexities that characterize the contemporary school context. By proposing a systemic perspective, it emphasizes the centrality of interpersonal dynamics and emotional dimensions in shaping appropriate educational pathways. The school has a crucial role in fostering meaningful learning environments capable of nurturing desire, imagination, and wellbeing, while enhancing the interconnections between body, mind, and environment.

Key–words: educational relation, emotional dimension, intersubjectivity, meaningful learning.

1 L'articolo, pur se condiviso dalle autrici, è da attribuire come segue: il primo paragrafo ad Antonia Cunti; il secondo paragrafo a Lucia Dinacci.

* Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

## 1. La formazione umana, tra esistenza e educazione

Le emergenze umane e sociali che caratterizzano lo scenario contemporaneo portano alla luce, in maniera sempre più emergente, la questione della fragilità che ci caratterizza e ci accomuna nell'essere umani, condizione che riguarda i corpi, le emozioni, i pensieri e tutto ciò che intercorre tra questi. Uno sguardo di tipo sistemico, che abbracci una visione circolare rispetto alle sfide della contemporaneità (Kocher, 2017), suggerisce che non ci sono crisi "separate", una ambientale, un'altra socio–economica, un'altra ancora dei sistemi formativi, ma che la complessità della realtà, che non segue logiche lineari bensì processi interdipendenti e interconnessi (Bronfenbrenner, 1986, 1989; Morin, 1991, 1994), vada affrontata attraverso una prospettiva altrettanto articolata in direzione di uno sviluppo globalmente sostenibile, come sviluppo che soddisfi le esigenze del presente senza compromettere la possibilità che le successive generazioni possano soddisfare i propri bisogni futuri (United Nations, 1987).

La relazione con l'altro nei termini di cura caratterizza il nostro essere umani già a partire dal venire al mondo, in ragione della condizione immatura della nostra nascita, o neotenia (Mazzeo, 2003, 2014, 2019), che ci vincola, anche dal punto di vista biologico, ad una condizione di una protratta dipendenza dalle cure che provengono dagli altri. L'essere umano nasce in una condizione di biologica incompletezza, che richiede il sostegno continuo dell'essere–in–relazione, per cui nel procedere dell'ontogenesi il dare e il ricevere cure rendono possibile l'esercizio del nostro essere umani. Siamo, in altre parole, degli esseri costitutivamente dipendenti dal contesto ambientale, dal nostro habitat, di cui facciamo parte sin dalla nascita, per cui affinché possa generarsi il processo di individuazione e differenziazione Io–Tu deve esserci stato prima un "Noi", o spazio *noicentrico*, *primigenio* e condiviso (Gallese, 2003).

L'importanza che le relazioni hanno nel far emergere progressivamente le caratteristiche che riguardano la nostra specie è stata evidenziata dagli studi relativi alla genesi del linguaggio e delle sue relazioni con il pensiero, che avvalorano l'ipotesi che lo sviluppo delle funzioni cognitive e psico–affettive abbia un'origine sociale (Vygotskij, 1990, 1992; Vygotskij, Cole, 1980); in altre parole, il nostro funzionamento e la costituzione della soggettività, vengono progressivamente preparate, in senso ampio, nel corso dello sviluppo e dell'evoluzione dalla relazione con l'ambiente e

con l'altro. Il processo di costruzione identitaria è caratterizzato da una forte componente relazionale, nel senso che, come dimostrato da molti studi sulla distinzione ed il riconoscimento della propria immagine e l'attivazione dei neuroni specchio (Uddin *et. al.*, 2005; Guterstam *et. al.*, 2019; Chancel *et. al.,* 2022; Pann *et. al.*, 2021), è a partire dalla capacità di riconoscere l'altro come altro da sé che si costruisce il senso della propria individualità. Allo stesso modo, il riconoscimento che riceviamo dagli altri è parte fondamentale di questo processo (Galimberti, 2021), laddove gli scambi interattivi con le differenti alterità con cui l'individuo entra in rapporto suggeriscano sempre nuovi e mutevoli posizionamenti e possibilità esistenziali; in altre parole, abbiamo bisogno della relazione con l'altro per costituirci, essendo la qualità delle relazioni che costruiamo a determinare il progetto di soggettivazione e la qualità dell'identità emergente.

La capacità di apprendere e di imparare a farlo caratterizza la nostra esistenza umana, capacità che chiama in causa soprattutto l'apprendere a educare, laddove l'educazione costituisca «un processo centrato sull'apprendimento a ogni livello di vita» (Gallese, Morelli, 2024, p. 12), attraverso cui possano nascere, radicarsi e consolidarsi percorsi di emancipazione personale e di trasformazione sociale (Habermas, 1984; Freire, 1970).

Sganciandolo da logiche "tecniche", che seguono le leggi della produzione e del consumo (Broers, 2005; Galimberti, 1999, 2009, 2021), dobbiamo ripensare il nostro impegno formativo in direzioni che rispondano alle nostre qualità "umane", andando oltre le dinamiche del "funzionare" e siano in rapporto ai processi dell'"esistere" (Benasayag, 2019).

Il quadro emergente nell'attuale situazione sociale può attingere contenuti significativi dall'analisi delle conseguenze della pandemia. Recenti studi internazionali e nazionali sui livelli di apprendimento hanno evidenziato, infatti, che durante e dopo l'emergenza sanitaria da Covid–19 si sia verificata e accumulata un'importante "perdita" di apprendimento (*learning loss*) (Wisenöcker *et. al.*, 2025), e che tale perdita, per quanto mediata dalla riapertura delle scuole ed il ritorno a modalità di apprendimento in presenza (UNESCO, 2022), non sia stata attualmente ancora né arginata né recuperata (Rapporto Invalsi, 2025). Nello specifico, gli studi di settore relativi alle oscillazioni dell'apprendimento in relazione alla chiusura delle scuole e al tasso di assenteismo sottolineano l'importanza della relazione "in presenza" e della costruzione di ambienti di apprendimento condiviso e continuativo nei luoghi "fisici" della formazione ai fini di

un apprendimento significativo e a lungo termine (Kuhfeld *et. al.*, 2020); dato confermato, in particolare, dalle ricerche condotte durante il periodo pandemico (Betthäuser *et. al.*, 2023; Di Pietro, 2023a, 2023b; König, Frey, 2022; Storey, Zhang, 2021), in cui abbiamo assistito ad una vera e propria "crisi" della presenza, nel senso della svalutazione o svuotamento di senso dell'essere in presenza e in relazione. Per quanto l'entità delle perdite di apprendimento sia stata correlata a diversi fattori, come l'ambito di apprendimento (Rajabovich, 2024), il livello scolastico (König, Frey, 2022) ed il contesto socioeconomico (Betthäuser *et. al.*, 2023), la variazione, in negativo, dei livelli di apprendimento durante la pandemia sembra essere, in particolare, attribuibile alle modifiche degli ambienti di apprendimento, soprattutto per il passaggio dall'apprendimento "in presenza" all'apprendimento "a distanza" (Huber, Helm, 2020; König, Frey, 2022; Betthäuser *et. al.*, 2023).

Sembra importante sottolineare che le principali difficoltà legate all'apprendimento a distanza siano state associate non tanto alle criticità legate agli aspetti didattici e alla strutturazione dei contenuti, ma piuttosto ad aspetti relazionali e sociali, come l'isolamento e la deprivazione di legami, e che tali condizioni possano aver contribuito a provocare una carenza di motivazione, partecipazione ed interessamento al mondo della scuola in senso più globale (Ferri *et. al.*, 2020; Morgan, 2022; Torres, Ortega–Dela Cruz, 2022).

Più nello specifico, i principali ostacoli al successo dell'apprendimento a distanza sembrano aver riguardato le condizioni di ridotto coinvolgimento, di isolamento e di ridotta interazione con insegnanti e coetanei (Akpen *et. al.*, 2024). La condizione stessa dell'essere a distanza, privando i soggetti della possibilità di percepire come prossimi la relazione con gli insegnanti ed il loro supporto, sembra aver contribuito significativamente al rischio di perdite di apprendimento (König, Frey, 2022). L'essere fisicamente assenti dalla scuola e l'impossibilità di interagire direttamente con il gruppo di pari e con i docenti sembra aver avuto un impatto negativo, nei termini di benessere globale, di motivazione all'apprendimento e di capacità di apprendere ad apprendere, soprattutto nelle fasce di studenti più giovani (Blainey, Hannay, 2021; König, Frey, 2022) probabilmente in ragione di una minore capacità di adattamento alle nuove condizioni in cui si veniva ad esplicitare la didattica e di una minore autonomia nell'autoregolare lo studio, rispetto agli studenti più grandi (König, Frey, 2022).

Anche alla luce della situazione pandemica che ha funzionato da acceleratore di disagio, le criticità che hanno caratterizzato, e che caratterizzano, la situazione contemporanea hanno contribuito a produrre, soprattutto tra i giovani, emozioni complesse e disagi psicologici (Fondazione Italia in Salute, 2021), che la scuola e i sistemi formativi dovrebbero accogliere, contenere e aiutare ad elaborare, sostenendo nei soggetti la maturazione di un senso di fiducia in sé e nelle proprie capacità di sostenere il peso delle incertezze, ossia anche sviluppando quella "capacità negativa" che permette di metabolizzare le esperienze dolorose, riuscendo a stazionare nel dubbio e nell'incertezza, e di apprendere dall'esperienza (Bion, 1962).

Le derivanti situazioni di criticità educativa nei contesti scolastici si presentano nell'attualità come estremamente diffuse, assumendo le caratteristiche di una perdita che riguarda il senso dei legami a favore di logiche estremamente competitive, legate a performance sempre meno sostenibili e a risultati sempre meno collettivamente raggiungibili (Cunti, in Cunti, Lo Presti, 2024), che contribuiscono alla diffusione, sempre più capillare, di situazioni di demotivazione, se non di vero e proprio disagio.

La paura del giudizio, proveniente degli adulti e dal gruppo dei pari, legata al non riuscire a sostenere standard performativi sempre più idealizzati e lontani, che poco incontrano dimensioni di desiderio e di valore, incide negativamente sull'impegno e sulla motivazione ad imparare. La riscrittura dei setting formativi dovrebbe auspicabilmente partire dall'idea che la dimensione del disagio nelle esperienze di insegnamento e apprendimento abbia anche a che fare con la possibilità o meno di incontrare e orientare il futuro, condividendo l'importanza «di comprendere meglio le elaborazioni di natura cognitiva ed emotiva che queste generazioni compiono e che li spingono verso atteggiamenti di chiusura e di ripiegamento, di demotivazione e di rinuncia, quando non di esplicita violenza verso sé stessi e gli altri» (Ivi, 2024, p. 101).

La crisi della relazione è la causa dell'emergere di un sempre più diffuso senso di indifferenza, che si verifica a livello sia affettivo sia cognitivo, per cui nell'ambito del contesto scolastico, potremmo dire che essa assuma i caratteri di una "crisi di risonanza" (Gallese, Morelli, 2024, p. 104) che influenza, in senso negativo, la possibilità che si costruiscano apprendimenti autentici. In ragione del loro svilupparsi tra l'infanzia e la vita adulta, gli anni della scuola rappresentano una fase particolarmente delicata per la crescita dei soggetti, che è caratterizzata da un'estrema volubilità e

dall'oscillazione tra momenti di stasi e spinte evolutive, che riguardano sia i cambiamenti del corpo sia il modo con cui essi vengono elaborati psichicamente (Winnicott, 1961).

La paura del futuro e dell'incertezza, vissuta anche attraverso la percezione dei propri cambiamenti biologici, cognitivi, psichici, può rappresentare, talvolta, un significativo ostacolo nello sviluppo di progettualità future (Cunti, 2024), rispetto alle quali i sistemi formativi hanno il compito di intervenire, sostenendo i soggetti in formazione nell'immaginare e provare a creare futuri e scenari anche inediti, fino a quel momento non pensati (Cunti, Priore, 2020).

Sostenere i soggetti nelle situazioni di "disallineamento" dello sviluppo, individuale e sociale, significa facilitare il dialogo tra la situazione che si vive nel presente e ciò che può diventare possibile (Palmieri, 2000), favorendo la costruzione di un senso di fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità agentive, fondamentali per sviluppare comportamenti e atteggiamenti orientati ad un benessere, anche condiviso (Mc Dowell, Newell, 1987). Ne consegue che l'educare può assumere il senso di un accompagnamento dei soggetti lungo il processo di cura di sé, sostenendoli nel costruire quegli strumenti cognitivi ed emotivi indispensabili per saper infondere senso alla propria esistenza (Mortari, 2006).

Il mondo della scuola e le relative esperienze di confronto con i pari, con i docenti e con un nuovo sistema normativo differente e spesso lontano da quello familiare, rappresentano per eccellenza la transizione dall'ambiente familiare al mondo adulto, costituendo un periodo particolarmente sensibile che richiede un modo di concepire ed attuare l'agire educativo orientato alla cura della relazione tra insegnante ed alunno, che include specifici nessi tra le dimensioni cognitiva, emotiva e dell'agire.

Questi dati evidenziano la centralità che le relazioni e i vissuti emotivi hanno nei processi di insegnamento–apprendimento e nel fare in modo che l'apprendere sia significativo per i soggetti, laddove siano proprio le sensazioni, le emozioni e i sentimenti, agendo sulle aspettative, sull'intuito e sulla creatività, alla base del processo di apprendimento (Beer *et. al.*, 2006). Perché si possa intervenire in maniera efficace sui fenomeni di ritiro, rinuncia e disinteressamento a partecipare a forme di vita associate (Verdelli, 2021), soprattutto quelle che riguardano la formazione, è necessario che gli insegnanti siano competenti nella creazione e nella gestione della relazione, in particolare, considerando la rilevanza della dimensione

emotiva (Strepparava *et. al.*, 2005) laddove in quest'ultimo caso si tratta di una competenza specifica, costitutiva ed imprescindibile, non avulsa o separata dalla formazione e dal sapere professionale (Brackett, Caruso, 2006; Waajida *et. al.*, 2013).

Poiché la qualità delle relazioni è correlata con la riuscita, o la mancata riuscita, della formazione attraverso i processi didattici (Hargreaves, 1998), la sfida formativa riguarda il "come" piuttosto che il "cosa", nei termini di come fare–scuola. Nell'ambito del "come" rientra la cura delle dimensioni soggettive di chi apprende, legate al senso di sé e dei propri desideri, per cui fare–scuola significa anche e soprattutto occuparsi delle emozioni che sono legate all'esperienza dell'andare a scuola e dello starci, del con–essere insieme agli altri, ai corpi e alle emozioni degli altri che compongono quel determinato ambiente e che contribuiscono a caratterizzare le qualità della relazione educativa (Strepparava *et. al.*, 2005).

Le emozioni, spesso complesse e variegate, sono per lo più riconosciute con difficoltà e resistenze da parte dagli insegnanti (Chen, 2016, 2019; Newberry, 2010), forse in ragione del loro essere intimamente legate all'alterità di quello "straniero" che «non è là fuori, [e che pertanto non esprime una] rassicurante estraneità [...], bensì è qui dentro, *ci* abita» (Rovatti, 1992, p. 97). Alcuni studi sottolineano che la tendenza da parte degli insegnanti sia quella di lasciare da parte i vissuti emotivi provati dai propri studenti, minimizzandone la portata e la rilevanza e orientando il loro agire educativo soprattutto in direzione del conseguimento ottimale degli obiettivi di apprendimento (Fitzsimmons *et. al.*, 2011; Smith *et. al.*, 2009).

La compartecipazione a dinamiche emotive è frequentemente percepita come un arrischiarsi in un territorio personale e privato, piuttosto che come un aspetto intrinseco e costitutivo dei processi formativi, ragion per cui un approccio frequente è quello di spingere l'attenzione degli studenti sui contenuti e sulle attività didattiche mettendo da parte le loro emozioni (Cunti, 2023, p. 97). Al contempo, il vissuto emotivo degli insegnanti contribuisce a determinare la qualità del clima di classe (Yan *et al.*, 2011), influenzando anche la qualità delle emozioni provate dagli studenti (Jones, Bouffard, 2012; Meyer, Turner, 2002); gli studenti sembrano essere particolarmente sensibili alle emozioni negative degli insegnanti, le quali contribuiscono a suscitare emozioni negative anche negli studenti e, soprattutto rendono meno accessibili le strategie cognitive necessarie per elaborare informazioni in maniera più complessa (Linnenbrink, Pintrich,

2002). Restituire la profonda valenza emotiva ai processi formativi e alla relazione educativa costituisce una via d'accesso privilegiata affinché si producano apprendimenti significativi, in grado di consentire l'approdo degli studenti a nuove capacità sia riflessive sia pratiche (Gläser-Zikuda *et. al.*, 2013).

La prospettiva di ricerca condivisa comporta la costruzione di una conoscenza che consideri i molteplici aspetti che intervengono nell'imparare, e che quindi tenga conto della relazione di significato che intercorre tra credenze, apprendimenti, emozioni e desideri e che si traduca in un insieme di processi interattivi che coinvolgono i processi cognitivi, sociali ed affettivi (Bennet *et. al.*, 2007; Damasio, 1995).

## 2. Costruire conoscenze tra corpo, cognizione e ambiente

I sistemi formativi hanno la responsabilità precipua di aver cura che i soggetti maturino una propensione ad imparare e di monitorare affinché questa si trasformi in un'attitudine e in un desiderio di continuare a farlo per tutta l'esistenza (Cunti, 2023; Gallese, Morelli, 2024); essi, in tal senso, non costituiscono un avamposto "naturale" di cura educativa con caratteristiche intrinseche e connaturate, ma sono piuttosto un prodotto "culturale" con una sua storicità contestuale che, attualmente, appare per lo più orientato da logiche materialiste, che riguardano l'incremento dei benefici economici attraverso l'estensione dell'accesso all'istruzione (Testa, 2018) e la contestuale preparazione di "produttori competenti" pronti per il mercato del lavoro (Baldacci, 2021, p. 138).

Si assiste, anche su un piano educativo e formativo, ad un costante rimescolamento tra certezza e incertezza, tra sviluppi e regressioni (Ianes *et al.*, 2025), per cui è essenziale chiedersi quali siano le direzioni giuste da prendere nei termini di percorsi formativi adeguati, ossia che tengano conto del fatto che muoversi nella complessità richiede la gestione di ciò che è indefinito e insicuro, proprio per accompagnare processi di sviluppo soggettivi che per molti versi presentano caratteristiche analoghe. In questo senso, risulta determinante un approccio all'orientamento inteso come

> lavoro educativo volto a costruire e a sperimentare modalità di intervento per l'esplorazione di sé, all'interno di processi riflessivi, di scoperta e di

> sperimentazione [legato non soltanto alla progettazione ed implementazione di metodologie e interventi, ma soprattutto] allo sviluppo di un'attitudine, di un habitus cognitivo ed emotivo nonché di specifiche competenze in grado di fronteggiare l'incertezza e la mutevolezza della realtà, in direzione della costruzione di un progetto esistenziale (Cunti in Cunti, Lo Presti, 2024, p. 101).

Ci troviamo in presenza di complessità legate al modo sia di concepire sia di attuare l'agire educativo, che richiedono interventi sinergici e interrelati che abbraccino trasversalmente le istituzioni formative e i soggetti della formazione, considerati come un *unicum* inserito in una dimensione di valore orientata a nuovi sviluppi e progettualità (Vischi, 2021). Per quanto i nostri sistemi formativi presentino delle difficoltà a livello sistemico nel favorire lo sviluppo di attitudini cognitive ed emotive necessarie per destreggiarsi nell'incertezza e «camminare sulle sabbie mobili» (Bauman, 2006, cit. in Cunti, 2024, p. 6), riconsiderare l'epistemologia del rapporto tra certezza e incertezza costituisce una questione affatto secondaria (Craparo, 2016); pertanto, potremmo dire che

> è proprio a partire dall'idea che la prima sia l'ambito in cui sia possibile più correttamente muoversi, considerando la seconda come uno stato abbastanza fastidioso e controproducente nonché generativo di frustrazione, che la nostra tradizione didattica, ancor oggi prevalente, ha privilegiato direzioni dell'apprendimento sostanzialmente convergenti in coerenza con qualità di tipo trasmissivo dell'insegnamento (Cunti, 2024, pp. 6-7).

La spinta ad imparare è legata, anche dal punto di vista biologico, al carattere sfidante che deriva dall'incertezza e dalla necessità di risolvere questioni e problemi importanti per la nostra esistenza (Gordon, 2006), ragion per cui le implicazioni educative della formazione risiedono, anche e soprattutto, nella valorizzazione di processi che attivino il movimento creativo della ricerca e, perché no, dell'improvvisazione in direzione di nuove strategie che producano possibili momenti di svolta (Barreneche *et. al.*, 2023). In questo senso, potremmo dire che l'apprendere si configura come un processo in cui si sviluppano attitudini, conoscenze e abilità connesse alla capacità di gestire le sfide complesse che emergono dal contesto (Wenger, 2006; Scully–Russ, Wiley, 2018).

È ormai noto, come già accennato, che la disponibilità e la motivazione ad imparare in senso *lifelong* sono intimamente legate ai modi con cui si apprende e ai significati profondi che vengono dati a quegli apprendimenti (Cunti, Priore, 2020), che non possono non essere caratterizzati da una condivisione e da un ben–essere in un senso relazionale, secondo una prospettiva evolutiva che vede il nostro stare bene al mondo come principio che ci anima sul piano cognitivo, emotivo e dei comportamenti (Immordino–Yang, 2017). È il processo di *"meaning making"*, in quanto processo di costruzione di significato (Aujoulat, *et al.*, 2008, p. 1237) e di ricerca, non solo della causa, ma del senso dell'esperienza (Galimberti, 1999), che caratterizza la nostra modalità di entrare in relazione con l'ambiente e che definisce la qualità dell'esperienza che di esso si costruisce, attraverso l'interazione con gli elementi materiali e immateriali. In tal senso, l'azione educativa riguarda, sì il piano cognitivo, ma nelle sue interrelazioni con le dimensioni corporee ed emotive, in cui i processi relazionali, emotivi e sociali vengono ad essere determinanti (Illeris, 2018).

È necessario, quindi, ricostruire dei setting di apprendimento, interni ed esterni, i cui significati abbiano una pregnanza dal punto di vista innanzitutto relazionale, che siano caratterizzati da una temporalità che permetta il dispiegarsi di forme esistenziali vivibili e orientate da e verso progetti, bisogni e desideri, piuttosto che da un tempo necessitato dai ritmi di produzione, valutazione dei risultati di profitto e rendicontazione, i cui ritmi producono sofferenze e disagi; questi ultimi, pur rimanendo spesso latenti e silenti (Byung–Chul, 2021), producono uno scollamento tra i soggetti e tra questi e i contesti di apprendimento. Quello a cui stiamo assistendo oggi, nei termini di disimpegno scolastico, disagio e demotivazione, rappresenta un fenomeno di amplificazione di processi e di situazioni esistenti da tempo, i cui effetti a lungo termine chiedono un modo di concepire ed attuare l'agire educativo che rimetta al centro le relazioni e la cura educativa dei soggetti della formazione da tutti i punti di vista.

Si vede come non sia possibile affrontare il discorso sull'insegnamento–apprendimento dal punto di vista soltanto degli oggetti del sapere o di teorie già date, ma che sia necessaria una metamorfosi dello sguardo, riprendendo le fila del discorso a partire dallo stare di fronte alla realtà «con la più grande semplicità del pensare e del sentire» (Mortari, 2021, p. 157), agendo cioè in direzione della costruzione di ambienti di apprendimento che mettano al centro delle relazioni in cui ci sia una co–rispondenza empatica

e riconoscimento reciproco, che passa necessariamente attraverso i corpi, tra gli attori che partecipano delle dinamiche complesse dell'apprendere e dell'insegnare. In ragione dello scollamento dei legami che sembra caratterizzare l'attuale scenario scolastico, ci troviamo spesso in presenza di qualità relazionali «opache, burocratizzate, ridotte al minimo, volte prevalentemente alla salvaguardia dei ruoli» (Cunti, 2023, p. 92); una ri–costruzione di una rete relazionale significativa si rende, pertanto, necessaria per orientare la crescita delle nuove generazioni in un senso evolutivo (Baldacci, 2008).

Riorganizzare il nostro fare–scuola per l'oggi e per il domani significa ricordare, innanzitutto, che il nostro modo di stare–al–mondo, di cui fa parte anche il mondo della scuola, è costitutivamente aperto e relazionale (Galimberti, 1987), secondo la prospettiva che l'apprendimento e l'educazione, più che essere connessi alla trasmissione di informazioni, dipendano dalla costruzione di ambienti di apprendimento intersoggettivi, capaci di creare, con una sorta di danza creatrice, un campo di significati condivisi (von Foerster, 1981), laddove è proprio l'intersoggettività a consentire il processo di individuazione (Ammaniti, Gallese, 2014; Ammaniti, Ferrari, 2020; Immordino–Yang, 2016).

In altre parole, l'obiettivo della scuola dovrebbe essere quello di separarsi da prospettive istruzioniste (Gallese, Morelli, 2024), mettendo al centro dei processi educativi l'universo delle relazioni, dell'intersoggettività e della costruzione di universi simbolici dal significato condiviso e pregnanti dal punto di vista di senso (Mortari, 2013). Questo discorso interpella in maniera diretta il corpo nei suoi molti significati, come sede delle emozioni e veicolo della costruzione del significato dell'esperienza; a loro volta, le emozioni sono parte del processo di apprendimento, influenzandone modalità e qualità.

Le evidenze neuroscientifiche, inaugurate dal paradigma neuro–fenomenologico dell'*embodied cognition* (Varela, 1996) sottolineano, infatti, che non sia possibile sganciare il piano cognitivo, che riguarda l'attribuzione di significato e la rappresentazione in termini cognitivi dell'esperienza, da quello percettivo–corporeo, spostando il focus dello studio del funzionamento della mente da una posizione "neutra" ad una *emdodied, embedded, extended, enacted*, ossia incarnata nel soggetto, radicata nell'ambiente, dipendente dai rapporti sociali ed agita (Clark, 2008).

Questa prospettiva, che considera il corpo «non come mero veicolo di trasporto di un'intelligenza disincarnata, ma come sorgente prima delle

potenzialità relazionali che definiscono il nostro mondo e il contesto sociale in cui ci sviluppiamo» (Gallese, Morelli, 2024, p. 10), ha delle importanti ricadute in termini educativi, ridefinendo l'importanza che le relazioni intersoggettive, la corporeità, la cognizione corporea e l'esperienza incarnata delle emozioni hanno sui processi di pensiero e sull'apprendimento (Francesconi, Tarozzi, 2019).

La qualità dell'intreccio tra esperienza corporea, processi cognitivi e contesti di vita (Striano, 2015) è ciò che guida i processi educativi, sociali e relazionali (Contini, 1992; Contini *et. al.*, 2006), e che assume configurazioni differenti in base alla tipologia di relazione che l'individuo ha con l'ambiente, con i valori socialmente condivisi e con le relative rappresentazioni. Questo sistema di credenze e vissuti si riflette in maniera circolare sul modo con cui l'individuo agisce, percepisce sé stesso e ha cura di sé, laddove pensiero, azioni, valori e rappresentazioni sociali non siano elementi slegati, ma in continua e reciproca interazione (Turner, 1975). Infatti, la concezione che l'individuo ha di sé non è determinata soltanto dalla sua conoscenza teorica, ma dai modi in cui agisce e interagisce con gli altri e con il mondo (Morin, 1991), in un sistema di influenze multidirezionali e reciproche, conoscenza che può avvenire soltanto attraverso la mediazione del corpo–in–movimento, in quanto soggetto dell'esperienza del mondo e delle possibilità che in esso si estrinsecano. Per meglio dire, sono i gesti, le possibilità di esprimersi, le relazioni, che creano l'unità identitaria, ravvisabile nella coincidenza della presenza umana tra essere ed apparire, tra corpo e mente (Galimberti, 1987).

La stessa costruzione dell'immagine corporea (Schilder, 1986), in quanto costrutto complesso, sociale e multidimensionale, è prodotta sia dalla percezione del corpo proprio (Gibson, 1979) sia dalla possibilità di incontrare il corpo dell'altro (Boella, 2006), che diviene parte specifica del processo di cura attraverso un continuo gioco di feedback e rispecchiamenti. Lontana dall'essere una rappresentazione statica, l'immagine corporea è un costrutto dinamico, costituito non solo dalla componente percettiva ma anche dal giudizio e dal senso di soddisfazione percepito in relazione al corpo; tale immagine viene a definirsi dalla somma delle esperienze del corpo e dal confronto tra il "corpo reale" ed il "corpo ideale" che il contesto sociale ci rimanda (Schilder, 1986), strutturandosi attraverso l'integrazione complessa tra le dimensioni percettive, affettive, cognitive e comportamentali (Banfield, McCabe, 2002; Cash, Pruzinsky, 2011).

L'immagine corporea e la conoscenza che abbiamo di noi come unità di mente e corpo rimandano, quindi, ad una rappresentazione soggettiva del corpo, che si costruisce attraverso l'incontro con le componenti cognitive, affettive e socioculturali che caratterizzano un determinato ambiente sociale (Posavac, Posavac, 2002). I principi dell'interconnessione e della plasticità cerebrale, che si traducono nella dimensione della creatività e della capacità immaginativa, sono alla base del nostro funzionamento neurobiologico quanto di quello sociale (Levi-Montalcini, 1999), nel senso che, per quanto le diverse componenti svolgano operazioni specifiche, ciascuna parte non funziona mai come elemento del tutto autonomo ma opera sempre come parte di una unità interconnessa e interdipendente.

Questo vuol dire che i diversi sistemi dello sviluppo umano – corporeo, cognitivo, sociale, emotivo – operano in modo strettamente interrelato secondo un sistema di rimandi ed influenzamenti reciproci. Ogni forma di sviluppo, cioè, che si realizza in un dominio, agisce un'influenza ed è influenzato da quanto avviene negli altri domini, generando delle modifiche che operano a livello dell'ecologia del sistema (Bronfenbrenner, 1977, 1989, 2001; Bronfenbrenner, Morris, 2006). Il principio olistico dell'interconnessione è ciò che determina anche il modo con cui impariamo e veniamo modificati dai nuovi apprendimenti, accrescendo di volta in volta le possibilità di esplorare e comprendere sempre di più il mondo circostante.

Questi elementi sottolineano l'interdipendenza che caratterizza il nostro funzionamento in senso ampio ed evidenziano l'importanza che le relazioni e l'esposizione ad esperienze differenziate hanno per la costituzione del soggetto e della sua identità.

È attraverso il corpo, in quanto punto di congiunzione tra interno ed esterno, che, da un lato, si costruisce l'identità psichica (Odgen, Fischer, 2016) che è fatta di tono (Wallon, 1952), di postura, di gesti, di atteggiamenti (Lowen, 2020) e, dall'altro, ha origine la nostra possibilità di conoscere noi stessi e il mondo attraverso il movimento.

Com'è riportato anche da studi scientifici di settore (Gallese, Morelli, 2024), è infatti il cervello motorio che regola la nostra capacità di apprendere e conoscere, laddove "la simulazione motoria" costituisca la «mappa delle nostre potenzialità relazionali, che, come abbiamo mostrato, non sono infinite ma limitate dal contesto in cui noi operiamo, cioè dal mondo fisico in cui siamo gettati e, di conseguenza, da come il nostro corpo si è adattato e si adatta all'ambiente fisico» (Ivi, p. 78).

Il sistema motorio e le azioni hanno, quindi, un ruolo fondamentale nel determinare percezioni, conoscenze e apprendimenti incarnati; ciò richiama la necessità di imprimere un cambiamento, dal punto di vista sia teorico sia metodologico, relativo a come strutturare i processi di insegnamento–apprendimento, tenendo conto dell'esperienza corporea come base da cui si sviluppano gli apprendimenti, e tutte le successive cognizioni, a partire dal movimento e dall'azione. La rilevanza di questo approccio consiste in un cambiamento paradigmatico, che mette al centro il corpo come sede della cognizione e interroga sia l'ambito conoscitivo sia quello dell'operatività; ne emerge una visione del lavoro educativo come un processo che faciliti l'apprendimento a partire dalla mediazione dei processi corporei e emotivo–affettivi, individuali e intersoggettivi.

L'incontro con il mondo della scuola potrebbe, in conclusione, rappresentare un incontro generativo, che apre a nuovi mondi e a nuove relazioni, facendo del sapere un oggetto di desiderio in grado di mettere in moto la vita (Recalcati, 2014), generando nuove forme di conoscenza e un rinnovato desiderio di imparare? L'amore per ciò che si insegna e per l'azione dell'insegnare può rappresentare una delle "basi sicure", a partire dalle quali possa essere sostenuto l'amore degli studenti nell'apprendere, nell'imparare ad imparare, ad essere curiosi, nutrendo il desiderio della scoperta e l'immaginazione? Quella del desiderio rappresenta sicuramente una delle dimensioni che radicano il soggetto al senso della sua esistenza, estrinsecandosi come un desiderio di essere desiderato (Vigna, 1999), e quindi riconosciuto nella propria somiglianza, ma anche nell'essere diverso dall'altro (Ricoeur, 1993). Il tema dell'immaginare la propria vita in una prospettiva futura, se come sopra accennato non si esaurisce né corrisponde con l'aderenza alla domanda del mercato del lavoro, richiama piuttosto dimensioni autorealizzative e di crescita personale, in cui quello che fa la differenza, nei termini della possibilità di attribuire un valore ed un significato ai propri progetti, è rappresentato dal «riuscire quanto più è possibile ad integrare i diversi ambiti della propria esistenza, rispecchiando nel loro insieme un senso in cui la propria soggettività possa ritrovarsi» (Cunti, 2024, p. 5).

Le dimensioni del desiderio e dell'immaginazione sono intimamente connesse con quella delle emozioni (Hillman, 1975; Watkins, 2000) nel senso che le possibilità di conoscere noi stessi e il mondo in modo significativo sono legate alle immagini che creiamo, a loro volta intimamente

legate alla nostra esperienza emotiva del mondo. Questo significa che le emozioni rappresentano l'espressione di specifici modi di conoscere, i quali ci informano di quegli aspetti fondamentali di cui abbiamo bisogno per apportare significato e creatività alla nostra vita. Allo stesso modo, possiamo dire che se le radici della motivazione ad apprendere affondano in ciò che ci risuona, almeno un po', da punto di vista emotivo, non sia possibile una conoscenza che non alimenti l'immaginazione, considerata come quello spazio cognitivo–emotivo in cui si organizzano le potenzialità formative a partire da ciò che si desidera.

Ridestare l'interesse di chi impara può implicare, in particolare, l'assunzione di un habitus orientato alla ricerca, intesa come apertura al mondo e a nuove possibilità, a partire da questioni che riguardano da vicino la vita dei soggetti; ricerca come spinta a cambiare lo stato di cose, a modificare la realtà in direzione di un maggior benessere in chiave bio–psico–sociale, ancora, ricerca come curiosità e pensiero creativo, come spinta al miglioramento dell'esistenza, come pratica e creazione di quel legame di "affratellamento planetario" (Benedetti, 2021, p. 6), di cura e vicinanza con il prossimo, che definisce la specificità del significato del nostro essere umani e dell'educazione.

## Riferimenti bibliografici


Akpen C.N., Asaolu S., Atobatele S., Okagbue H., Sampson S., *Impact of online learning on student's performance and engagement: A systematic review*, «Discover Education», 3(1), 2024, pp. 1-15. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0

Ammaniti M., Ferrari P.F., *Il corpo non dimentica*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

Ammaniti M., Gallese V., *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del Sé tra psicoanalisi e neurobiologia*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Aujoulat I., Marcolongo R., Bonadiman L., Deccache A., *Reconsidering patient empowerment in chronic illness: a critique of models of self-efficacy and bodily control*, «Social science & medicine», 66(5), 2008, pp. 1228-1239. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.034

Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, FrancoAngeli, Milano 2008.

——, *Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda?*, in Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021, pp. 125-143.

Banfield S.S., Mccabe M.P., *An evaluation of the construct of Body Image*, «Adolescence», 37(146), 2002, pp. 373-393. pubmed.ncbi.nlm.nih.gov

Barreneche, Santi M., Zorzi E., *Il dis–orientamento come navigazione nell'incertezza*, «Lifelong Lifewide Learning», 20(43), 2023, pp. 145-159. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.784

Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Bari 2006.

Beer J.S., Knight R.T., Esposito M., *Integrating emotion and cognition: the role of the frontal lobes in distinguishing between helpful and hurtful emotion*, «Psychol Sci», 17, 2006, pp. 448-53. https://doi.org/ 10.1111/j.1467-9280.2006.01725.x

Benasayag M., *Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Benedetti C., *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, Einaudi, Torino 2021.

Bennet M., Dennett D., Hacker P., Searle J., *Neuroscience & philosophy: brain, mind and language*, Columbia University Press, New York 2007. https://doi.org/ 10.7312/benn14044

Betthauser B.A., Bach-Mortensen A.M., Engzell, P., *A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic*, «Nature Human Behaviour», 2023, pp. 1-11. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4

Bion W., *Apprendere dall'esperienza* (1962), trad. it., Armando Editore, Roma 2009.

Blainey K., Hannay T., *The effects of educational disruption on primary school attainment in summer 2021*, «RS*Assessment», 2021, https://www.risingstarsuk.com/media/RisingStars/Assessment/Whitepapers/RSA_Effects_of_disruption_ Summer_Aug_2021.pdf.

Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Brackett M.A., Caruso D.R., *The emotionally intelligent teacher*, in Ciarrochi J., Forgas J. P, Mayer J.D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life,* Quest Education, Ann Arbor MI 2006, pp. 127-142.

Broers A., *Il trionfo della tecnologia* (2005), trad. it., Bollati e Boringhieri, Torino 2009.

Bronfenbrenner, U., *Toward an experimental ecology of human development*, «American Psychologist», 32(7), 1977, pp. 513-531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

——, *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), trad. it., Il Mulino, Bologna 1986.

——, *Ecological systems theory*, in Vasta R. (Eds.), *Annals of child development*, Vol. 6, JAI Press., 1989, pp. 187-249.

Bronfenbrenner U., *The bioecological theory of human development*, in Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10, Elsevier, 2001, pp. 6963-6970. https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00344-9

Bronfenbrenner U., Morris, P.A., *The bioecological model of human development*, in Damon W., Lerner R.M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1.*, Theoretical models of human development (6th ed). John Wiley, 2006, pp. 793-828.

Byung-Chul H., *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi, Torino 2021.

Caruana, F., Testa, I. (Eds.), *Habits: Pragmatist approaches from cognitive neuroscience to social science*, Cambridge University Press, Cambridge (UK) 2020.

Cash T.F., Pruzinsky T. (Eds.), *Body images: development, deviance and change*, Guilford Press, New York 2011.

Chancel M., Iriye H., Ehrsson H.H., *Causal Inference of Body Ownership in the Posterior Parietal Cortex*, «J Neurosci»,42(37), 2022, pp. 7131-7143. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0543-22.2022

Chen J., *Understanding teacher emotions: the development of a teacher emotion inventory,* «Teaching and Teacher Education», 55, 2016, pp. 68-77. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001

——, *Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach*, «British Journal of Educational Psychology», 89(1), 2019, pp. 57-74. https://doi.org/10.1111/bjep.12220

Clark A., *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*, Oxford University Press, Oxford 2008.

Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Contini M.G., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente–corpo–significati–contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Craparo G., *Elogio dell'incertezza. Saggi psicoanalitici*, Mimesis, Milano 2016.

Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Cunti A., *Emozioni e affetti nell'apprendere e nell'insegnare*, in Marone F., Musaio M., Pesare M. (a cura di), *Educazione, relazioni e affetti. Oltre la pandemia*, Armando Editore, Roma 2023, pp. 91-106.

——, *Orientare al futuro presente. Criticità della formazione e inadempienze dell'orientamento*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 16, n. 28, supplemento/2024, 2024, pp. 3-12. https://doi.org/10.15160/2038-1034/3313

Cunti A., Lo Presti F., *Sistemi scolastici e mancanza di futuro: una ricerca esplorativa in scuole secondarie di secondo grado del napoletano*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 16, n. 28 supplemento/2024, 2024, pp. 98-111. https://doi.org/10.15160/2038-1034/3321

Damasio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

Di Pietro, G., *The impact of Covid–19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis*, «Educational Research Review», 2023a, 39, pp. 1-18, Article 100530. https://doi.org/ 10.1016/j.edurev.2023.100530

Di Pietro, G., *The impact of covid–19 physical school closure on student performance in OECD countries: A meta-analysis*, JRC Technical Report, 2023b. https://doi.org/ 10.2760/197242

Ferri F., Grifoni P., Guzzo T., *Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations*, «Societies», 10(4), 86, 2020. https://doi.org/ 10.3390/soc10040086

Fitzsimmons P., Lanphar E., *'When there's love inside there's a reason why': Emotion as the core of authentic learning in one middle school classroom*, «Australian Journal of Language & Literacy», 34(2), 2011, pp. 35-40.

Fondazione Italia In Salute, *Covid. allarme depressione per i giovani*, https://www.fondazioneitaliainsalute.org/2021/04/26/covid-allarme-giovani-oltre-il 40-avverte-disagi-psicologici/. https://www.fondazioneitaliainsalute.org/2021/04/26/covid-allarme-giovani-oltre-il-40-avverte-disagi-psicologici/.

Francesconi D., Tarozzi M., *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*, in Brinkmann M., Türstig J., Weber-Spanknebel M. (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*, «Phänomenologische Erziehungswissenschaft», vol 8., Wiesbaden,Springer VS, 2019, pp. 229-247.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi* (1971), trad. it., EGA, Torino 2002.

Gallese V., *The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism*, «Philosophical Transactions of the Royal Society of London», 358, 2003, pp. 517-528. https://doi.org/ 10.1098/rstb.2002.1234

Gallese V., Morelli U., *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2024.

Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli Ed., Milano 1987.

——, *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*. Vol. 257, Feltrinelli Ed., Milano 1999.

——, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli Ed., Milano 2009.

——, *L'età della tecnica e la fine della storia*, Orthotes, Napoli 2021.

Gibson J.J., *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, il Mulino, Bologna 1979.

Gläser–Zikuda M., Stuchlíková I., Janík T., *Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues*, «Orbis Scholae», 7 (2), 2013, pp. 7-22. https://doi.org/ 10.14712/23363177.2015.39

Gordon M., *Welcoming confusion, embracing uncertainty: Educating teacher candidates in an age of certitude,* «Paideusis», 15(2), 2006, p. 18.

Guterstam A., Collins K.L., Cronin J.A., Zeberg H., Darvas F., Weaver K.E., Ojemann J.G., Ehrsson H.H., *Direct Electrophysiological Correlates of Body Ownership in Human Cerebral Cortex*, «Cereb Cortex»,1;29(3), 2019, pp. 1328-1341. https://doi.org/ 10.1093/cercor/bhy036

Habermas J., *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 1980.

Hargreaves A., *The emotional practice of teaching*, «Teaching and Teacher Education», 14, 1998, pp. 835-854. https://doi.org/ 10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Hillman J., *Re-Visioning Psychology*, HarperCollins, New York 1975.

Huber S.G., Helm C., *COVID–19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises–reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer*, «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», 32(2), 2020, pp. 237-270. https://doi.org/ 10.1007/s11092-020-09322-y

Ianes D. (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Erikson, Trento 2025.

Illeris K. (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*, Routledge, New York 2018.

Immordino–Yang M.H., *Neuroscienze affettive ed educazione* (2016), trad. it., Raffaello Cortina Milano 2017.

Invalsi, *Rapporto Nazionale 2025*, https://www.invalsi.it/invalsi/index.php

Jones S.M., Bouffard S.M., *Social and emotional learning in schools: From programs to strategies,* «Social Policy Report», 26(4), 2012, pp. 3-22. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kocher U., *Educare allo sviluppo sostenibile – Pensare al futuro, agire oggi*, Trento, Erickson 2017.

Konig C., Frey A., *The impact of COVID-19-related school closures on student achievement: A meta–analysis*, «Educational Measurement: Issues and Practice», 41(1), 2022, pp.16-22. https://doi.org/ 10.1111/emip.12495

Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek, E., Liu J., *Projecting the potential impact of COVID–19 school closures on academic achievement*, «Educational Researcher», 49(8), 2020, pp. 549-565. https://doi.org/10.3102/0013189X20965918

Levi-Montalcini R., *La galassia mente*, Dalai Editore, Milano 1999.

Linnenbrink E.A., Pintrich P.R., *Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model*, «Educational Psychologist», 37(2), 2002, pp. 69-78. https://doi.org/ 10.1207/S15326985EP3702_2

Lowen A., *Il linguaggio del corpo,* Universale Economica Feltrinelli, Milano 2020.

Mazzeo M., *Tatto e linguaggio: il corpo delle parole*, Editori Riuniti, Roma 2003.

——, *When less is more: Neoteny and language*, «Cahiers Ferdinand De Saussure», 67, 2014, pp. 115-130.

——, Capitalismo linguistico e natura umana. Per una storia naturale, DeriveApprodi, Roma 2019.

Mcdowell I., Newell C., *Measuring health: a guide to rating scales and questionnaires*, Oxford University Press, New York 1987.

Meyer D.K., Turner J.C., *Discovering emotion in classroom motivation research*, «Educational Psychologist», 37(2), 2002, pp.107-114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5

Morgan, H., *Alleviating the challenges with remote learning during a pandemic*, «Education Sciences», 12(2):109, 2022. https://doi.org/10.3390/educsci12020109

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (1991), trad. it., Sperling & Kupfer, Segrate (MI) 1993.

——, La sfida della complessità, Le Lettere, Firenze 1994.

Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.

——, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

——, *La politica della cura. Prendere a cuore la vita,* Cortina, Milano 2021.

Newberry M., *Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships*, «Teaching and Teacher Education», 26(8), 2010, pp. 1695-1703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022

Odgen P., Fischer J. *Psicoterapia sensomotoria. Interventi per il trauma e l'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

Pann A., Bonnard M., Felician O., Romaiguère P., *The Extrastriate Body Area and identity processing: An fMRI guided TMS study*, «Physiol Rep.», 9(8):e14711, 2021. https://doi.org/ 10.14814/phy2.14711

Palmieri C., *La cura educativa*, FrancoAngeli, Milano 2000.

Posavac S.S., Posavac H.D., *Predictors of women's concern with body weight: the roles of perceived self-media ideal discrepancies and self- esteem*, «Eating Disorder», 10(2), 2002, pp. 153-160. https://doi.org/ 10.1080/10640260290081703

Rajabovich, G.D., *Problems of distance learning in teaching mathematics*, «International Journal of Advanced Scientific Research», 4(1), 2024, pp. 107-112. https://doi.org/ 10.37547/ijasr-04-01-20

Recalcati M., *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

Ricoeur P., *Sé come un altro* (1990), trad, it., Jaca Book Milano 1993.

Rovatti P.A., *L'esercizio del silenzio,* Cortina, Milano 1992.

Schilder P., *Immagine di sé e schema corporeo* (1935), trad. it., FrancoAngeli, Milano 1986.

Scully–Russ E., Nicolaides A., Marsick V., Watkins K. (Eds.), *Update on Informal and Incidental Learning Theory*, Wiley, Hoboken (NJ) 2018.

Smith M., Davidson J., Cameron L., Bondi L., *Emotions, place and culture,* Ashgate Publishing, Hampshire 2009.

Storey N., Zhang Q., *A meta-analysis of COVID learning loss*, «Open Science Framework», 2021. https://doi.org/10.35542/osf.io/qekw2.

Strepparava M.G., Corrias D., Ravanelli L., *Differenze individuali e consapevolezza emotiva nella formazione degli insegnanti della scuola primaria: teoria e ricerca*, in Rezzonico G., De Marco I., *Lavorare con le emozioni nell'approccio costruttivista*, Bollati Boringhieri, Torino 2005, p.153-172.

Striano M., *Embodiment*, in Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 91-95.

Testa P.A., *Education and propaganda: Tradeoffs to public education provision in non-democracies*, «Journal of Public Economics»,160, 2018, pp. 66-81. https://doi.org/ 10.1016/j.jpubeco.2018.02.003

Torres R.A.O., Ortega–Dela Cruz R.A., *Remote learning: Challenges and opportunities for educators and students in the new normal*, «Anatolian Journal of Education», 7(1), 2022, pp. 83-92. https://doi.org/ 10.29333/aje.2022.717a

Turner J.C., *Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour*, «European journal of social psychology», 5, 1975, pp. 5-34. https://doi.org/ 10.1002/ejsp.2420050102

Uddin L.Q., Kaplan J.T., Molnar-Szakacs I., Zaidel E., Iacoboni M. (2005), *Self-face recognition activates a frontoparietal "mirror" network in the right hemisphere: an event-related fMRI study*, «Neuroimage»,25(3), 2005, pp. 926-35. https://doi.org/ 10.1016/j.neuroimage.2004.12.018

Unesco, *Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID–19 pandemic* 2022, https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-s chool-closures-covid19/.

United Nations, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, 1987.

Verdelli C., *Una generazione interrotta: chi pensa ai nostri ragazzi?* 11 gennaio 2021, https//www.corriere.it>opinioni>

Varela F., *Neurophenomenology. A methodological remedy for the hard problem naturalizing and cognitive science*, «Journal of consciousness studies», 3(4), 1996, pp. 330-349. https://doi.org/10.5555/jcs.3.4.330

Vigna C., *Il desiderio e il suo altro*, in Ancona L., Sequeri P., Vigna C., *L'enigma del desiderio*, Paoline, Milano 1999, pp. 47-84.

Vischi A. (a cura di), *Introduzione. Im–patto, educazione, ecologia integrale*, in Vischi A., (a cura di), *Im–patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2021, pp. 19-27.

Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, (1981), trad. it., Astrolabio-Ubaldini, Roma 1987.

Vygotskij L.S., Cole M., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.

Vygotskij L.S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1930), tard. it., Collana Paideia, Editori Riuniti, Roma–Bari 1990.

——, *Pensiero e linguaggio* (1934), trad. it., Laterza, Roma–Bari 1992.

Waajida B., Garnerb P.W., Owenb J.E., *Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum*, «The International Journal of Emotional Education», 5(2), 2013, pp. 31-48. www.um.edu.mt

Wallon H., *L'evoluzione psicologica del bambino*, Edizioni Einaudi, Milano 1952.

Watkins M., *Invisible Guests: The Development of Imaginal Dialogues*, Conn. Spring, Woodstock 2000.

Wenger E., *Comunità di Pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

Winnicott D.W., *Adolescenza: il dibattersi della bonaccia* (1961), trad. it., in *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1968, pp. 111-125.

Wisenöcker A.S., Helm C., Grosse C.S., Hübner N., Zitzmann S., *A meta–analysis of students' academic learning losses over the course of the COVID–19 pandemic*, «Learning and Instruction», Vol. 98, 2025, pp. 102-111. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102111

Yan E.M., Evans I.M., Harvey S.T., *Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms*, «Journal of Research in Childhood Education», 25(1), 2011, pp. 82-97. https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115