

Oltre le parole: immagini, corpo e narrazione come dispositivi *embodied* di comunicazione generativa nei processi identitari e interculturali

Paola Cortiana ¹ e Farnaz Farahi ^{2, *1}

¹ University eCampus; paola.cortiana@uniecampus.it; farnaz.farahi@uniecampus.it

* Correspondence: paola.cortiana@uniecampus.it; farnaz.farahi@uniecampus.it

Abstract: Il contributo si colloca nel quadro teorico dell'Embodied Education che interpreta apprendimento e conoscenza come processi incarnati in cui corpo, emozione e cognizione si intrecciano nell'esperienza. Integrando pedagogia esperienziale, approccio socioculturale, narrazione e fenomenologia del corpo, il lavoro richiama gli sviluppi dell'*embodied cognition*, paradigma che supera la dicotomia mente-corpo e riconosce il ruolo di azione, percezione e interazione nella costruzione della conoscenza. In tale prospettiva, le immagini attivano risonanza emotiva, memoria corporea e simbolizzazione, favorendo la costruzione identitaria di sé. Sul piano applicativo, viene presentata un'esperienza laboratoriale narrativa centrata sulla conoscenza di sé attraverso immagini evocative riferite a corpo ed emozioni. A partire da un brainstorming, viene costruita un'agenda di domande-stimolo che orienta il lavoro in piccoli gruppi come comunità di discorso e pratica, fino alla realizzazione di artefatti nati dalla riflessione su incertezze, desideri e vissuti emotivi dei partecipanti. Particolare attenzione è data ai contesti interculturali, nei quali immagini, corpo e narrazione possono favorire incontro con l'alterità, la decostruzione di stereotipi e la gestione trasformativa del conflitto. Il contributo evidenzia il potenziale dell'integrazione tra corpo, emozione, narrazione e relazione nel promuovere processi di apprendimento inclusivi, orientati alla costruzione di comunità educanti.

Keywords: Embodied Education; Narrazione incarnata; Costruzione identitaria; Corpo e apprendimento; Metafore visive.



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

¹ La ricerca è frutto della collaborazione delle due autrici. Per quanto riguarda la stesura del presente contributo, i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire a Farnaz Farahi; i paragrafi 4,5,6,7 a Paola Cortiana.

1. Introduzione

I contesti sociali contemporanei sono caratterizzati da eterogeneità e pluralità culturale, elementi che ridefiniscono le modalità con cui gli individui costruiscono relazioni e processi di conoscenza (Callari Galli et al., 2016). La pedagogia, per consentire alle future generazioni di rispondere con efficacia alle complesse trasformazioni socioculturali in atto, deve pertanto orientare le proprie pratiche verso approcci che valorizzino le molteplici dimensioni del vivere. L'Embodied Education (Shapiro & Stolz, 2019; Gomez Paloma et al., 2016; Varela et al., 2017), collocandosi in questa prospettiva, riconosce l'apprendimento quale processo situato che prende forma grazie al corpo e all'esperienza vissuta, proponendosi come cornice teorico-applicativa ideale per orientare pratiche educativo/didattiche che sappiano affrontare la complessità contemporanea.

Il presente contributo esplora il rapporto tra Embodied Education e processi di costruzione identitaria, ponendo attenzione alle immagini come dispositivi simbolici in grado di mediare tra dimensione corporea, vissuti emotivi e narrazione del sé. Dopo aver delineato il quadro teorico di riferimento, l'esperienza laboratoriale presentata evidenzierà come l'integrazione multidimensionale proposta dalla prospettiva *embodied* possa promuovere, per mezzo di immagini e metafore visive, processi inclusivi orientati alla costruzione di comunità aperte al dialogo e all'incontro con l'altro.

2. Inquadramento teorico: l'Embodied Education

L'Embodied Education è un approccio che considera quali dimensioni costitutive dei processi di apprendimento il corpo, l'esperienza e l'interazione con l'ambiente. La conoscenza, secondo la prospettiva *embodied*, è un fenomeno incarnato (emerge ovvero dal corpo e dall'esperienza), situato (correlato al contesto) e relazionale (è l'interazione che genera apprendimento) (Gomez Paloma et al., 2016; Shapiro & Stolz, 2019).

Il corpo, da risorsa marginale, diventa così risorsa epistemologica, poiché è attraverso gli elementi di cui è composto – il movimento, la percezione fisica, la relazione con l'altro – che viene mediata la costruzione dei significati (Gomez Paloma et al., 2016). Quando, infatti, il corpo è posto al centro delle pratiche educative/didattiche (dunque l'*embodiment* viene assunto quale principio organizzatore), l'effetto che ne consegue è un apprendimento più solido nel lungo termine (Castro-Alonso et al., 2024).

L'impostazione dell'Embodied Education richiama la pedagogia di Dewey (2014), il quale considera l'apprendimento un processo esperienziale. Per l'autore americano un bambino non è un recettore passivo di contenuti, ma agisce

sull'ambiente di cui fa parte manipolando, sperimentando, attribuendo significati. Da questa azione, da lui nominata *learning by doing*, prende avvio lo sviluppo cognitivo che lo caratterizzerà, presumibilmente, per tutto il corso della vita. Alla pedagogia esperienziale di Dewey (2014), l'Embodied Education integra l'approccio socioculturale di Vygotskij (1978), secondo il quale lo sviluppo cognitivo è il risultato di uno scambio dinamico tra soggetto e contesto. Per Vygotskij l'apprendimento è ovvero mediato da strumenti culturali e, pertanto, la conoscenza è l'esito di un processo co-costruito a livello sociale.

L'importanza data alla dimensione corporea dall'Embodied Education trae invece spunto dalla fenomenologia di Merleau-Ponty (2013) che considera il corpo la condizione originaria grazie alla quale il soggetto – fin dalla nascita – abita il mondo. Attraverso l'esperienza corporea, infatti, l'individuo costruisce progressivamente la propria conoscenza trasformando le percezioni prima in sensazioni, poi in tracce mnestiche.

L'Embodied Cognition (Varela et al., 2017) approfondisce, infine, tale concettualizzazione, allontanandosi in maniera più netta dalla dicotomia mente-corpo. La conoscenza, secondo Varela et al. (2017), non è una funzione esclusiva del cervello (derivante, in altre parole, dal solo immagazzinamento mnestico di informazioni), ma un processo più ampio, che coinvolge sotto il profilo multidimensionale e multisensoriale il rapporto dell'individuo con l'ambiente. Il corpo è il principio di congiunzione che permette a questi elementi – il soggetto, l'esperienza e il contesto – di entrare tra loro in contatto e avviare il processo conoscitivo (Shapiro, 2011; Shapiro & Stolz, 2019).

3. Il valore simbolico delle immagini

All'interno del quadro teorico delineato l'immagine può diventare un mediatore simbolico dell'esperienza (mentale, corporea e interculturale) di apprendimento.

Per riprendere le parole di Cecotti (2016), l'immagine (fotografica) è «un artificio che ci permette di interrompere e frammentare il flusso continuo della realtà visibile, prelevandone una porzione e cogliendone un'impronta su un supporto» (p. 33). Si tratta della rappresentazione «di un istante spazio-temporale tratto dalla realtà; questo istante diventa tangibile nel momento in cui la traccia grafica lasciata nella foto viene vista e/o stampata, assumendo lo status di oggetto autonomo» (p. 33). Più precisamente, l'immagine è un dispositivo simbolico perché dà luogo alla messa in comune di «preconoscenze» (la lingua, i simboli, gli artefatti culturali di un contesto), di un linguaggio (una condizione di codici, in modo che le interpretazioni siano univoche) e la comunanza di mentalità (la dimensione che origina i comportamenti e funge da appoggio alle riflessioni individuali) (Taddei, 1984; Cecotti, 2016).

L'immagine, tuttavia, è sì un messaggio, ma non vi è una chiave di lettura univoca con cui esso possa essere interpretato (Barthes, 1980). In altre parole, diviene un dispositivo capace di attivare risonanza emotiva, memoria corporea e simbolizzazione quando – per mezzo delle metafore visive – l'aspetto denotativo si unisce a quello connotativo. Per aspetto denotativo si fa riferimento agli elementi che costituiscono l'immagine in quanto segno per comprendere un significato (Cecotti, 2016). Per aspetto connotativo, invece, si intende una carica di accezioni ulteriori, come elementi di contesto, aspetti psicologici o percettivi, che forniscono più di un significato a quanto viene visualizzato, non necessariamente conforme alla dimensione denotativa (Barthes, 1980; Cecotti, 2016).

Nei suoi elementi denotativi-connotativi, l'immagine acquisisce un carattere narrativo poiché, nel trascendere la mera rappresentazione del reale, evoca significati, emozioni e vissuti corporei, favorendo i processi di attribuzione di senso (Gallagher, 2005). Riprendendo l'Embodied Education, le immagini diventano ovvero mediatori *embodied* che coinvolgono il soggetto nella globalità dell'esperienza conoscitiva (Gallagher, 2005; Shapiro & Stolz, 2019), quella che unisce alla dimensione percettivo-corporea, la dimensione simbolica e culturale.

Con Bruner (2002), possiamo allora affermare che l'immagine è il mezzo narrativo “incarnato” con cui l'identità del sé prende forma attraverso il richiamo a memorie, emozioni e percezioni corporee che danno significato ai vissuti. In aggiunta, essendo l'immagine dotata di linguaggio universale, assume un valore interculturale, facendo da base per l'esplorazione e il confronto con l'altro (Farahi, 2020). In altri termini, le pratiche narrative mediate dalle immagini potrebbero diventare, all'interno dei processi di conoscenza attivati dalla prospettiva *embodied*, quello spazio di dialogo orientato al riconoscimento dell'alterità e alla messa in discussione di rappresentazioni stereotipate (Bruner, 1996; Shapiro & Stoltz, 2019).

4. Albi illustrati e metafore visive nella didattica laboratoriale

Il contributo presenta un'esperienza di riflessione sul corpo attraverso il corpo: quest'ultimo rappresenta, infatti, insieme alla lettura, sia il referente che il mediatore espressivo del laboratorio condotto. In ottica di impiego di molteplici forme di espressione, accanto al codice verbale vengono valorizzate altre modalità espressive (Cast, 2024). Come sostiene Sousanis (2015), le forme di espressione visive e multimodali (Kress, 2010) ampliano le possibilità del pensiero stesso, offrendo modalità di conoscenza che la sola comunicazione lineare basata sul testo non può cogliere.

Il laboratorio valorizza in particolare il valore della lettura ad alta voce condivisa e dell'utilizzo delle immagini, con particolare attenzione ai dispositivi metaforici visivi. La lettura, l'ascolto e la condivisione ad alta voce della lettura rispondono alle

esigenze di costruire la “fabbrica di storie” di ognuno di noi (Bruner, 2002). Le storie, infatti, aiutano a costruire la propria originale identità, conoscere gli altri, attribuire un significato e un senso alle azioni e agli eventi, scoprire i valori in cui credere, arricchire la vita di nuovi pensieri e orizzonti (Cortiana, 2023).

Come sostengono, inoltre, Cardarello e Contini (2012), la metafora visiva, come quella verbale, si configura come una situazione di problem solving, rappresentando una sorta di incongruenza semantica che chi apprende deve risolvere mediante un’attività di esplorazione e costruzione del significato. La comprensione di una metafora visiva richiede il recupero di conoscenze enciclopediche pertinenti, l’individuazione di relazioni tra elementi appartenenti a domini differenti e l’attivazione di processi inferenziali complessi.

L’utilizzo dell’albo illustrato rientra nella cornice delle riflessioni sul valore pedagogico e didattico dell’integrazione tra immagini e parole: le diverse modalità di interazione tra testo e immagini determinano differenti livelli di dinamicità narrativa e contribuiscono a mantenere viva nel lettore l’interesse e la curiosità. Il lettore assume un ruolo attivo nella costruzione del significato: producendo inferenze, interpretando e mettendo in relazione i due codici narrativi, verbale e visivo, è chiamato a elaborare un’interpretazione coerente dell’opera, arricchendola di ulteriori significati (Campagnaro, 2012).

5. Dalla Teoria alla pratica: il laboratorio “Nel mio corpo!”

Nel quadro di un approccio socio-costruttivista, in cui la conoscenza viene costruita in situazione attraverso l’interazione con gli altri e adottando una didattica laboratoriale (Nigris, Negri, & Zuccoli, 2018), è stato condotto uno studio di caso su un workshop intitolato “Nel mio corpo!": il corpo e le emozioni veicolate dal corpo sono oggetto, infatti, del primo incontro di un percorso sull’orientamento narrativo della durata complessiva di 30 ore, che coinvolge 15 studenti volontari (F=12; M=3) di due classi terze di una scuola secondaria di I grado della provincia di Vicenza.

Il percorso, che ha come obiettivo nella sua interezza la conoscenza di sé, dei propri desideri e dei propri obiettivi, utilizza la lettura, sia condivisa che solitaria, come mediatore per l’intero percorso. Il primo incontro della durata di 3 ore ha previsto un approccio laboratoriale, in cui i libri e le storie sono servite per iniziare a parlare di sé e delle proprie emozioni, a partire dal titolo del workshop, che è tratto dall’albo illustrato *Nel mio corpo...* di Mirjana Farkas (2020): per parlare di sé non è possibile prescindere dal corpo, che comunica divenendo veicolo di emozioni consapevoli e inconsapevoli, a cui spesso non prestiamo attenzione; al contempo il corpo e le sue manifestazioni sono il cuore di immagini e metafore visive che aiutano a riflettere sulle connessioni tra corpo, comunicazione ed emozioni.

Metodologicamente, questo contributo si configura come uno studio di caso esplorativo basato sui principi della ricerca *Design- Based* (Design-Based Research Collective, 2003), che considera la riprogettazione iterativa e la pratica riflessiva come forme legittime e generative di indagine educativa. Il workshop “Nel mio corpo!”, rappresenta un’iterazione in un ciclo continuo di progettazione, implementazione e riflessione, volto a perfezionare un modello basato sull’evidenza per una pedagogia espressiva e inclusiva. I suoi obiettivi principali sono: esplorare il potenziale pedagogico della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023) per la conoscenza ed espressione del sé; evidenziare il valore delle immagini, delle metafore visive e della rappresentazione simbolica nella comprensione (Cardarello & Contini, 2012) e nella rappresentazione di significati ed emozioni legate al corpo; valorizzare le potenzialità di mediatori espressivi non verbali e della multimodalità nella didattica; promuovere la creazione di micro-comunità di discorso (Santi, 2016) e la costruzione condivisa di significato; confermare le potenzialità pedagogiche inclusive dell’approccio laboratoriale nella didattica.

6. Analisi riflessiva del laboratorio

Il workshop, della durata di 3 ore, era strutturato attorno a una progressione di attività espressive e collaborative, con l’albo illustrato *Nel mio corpo...* (Farkas, 2020) come principale strumento espressivo e spunto narrativo, a cui è stata associata la lettura ad alta voce della lirica “Ode alla gelosia” di Saffo (2023, p. 24).

La sessione si è aperta (I fase di attivazione delle preconoscenze e associazioni) dunque con la lettura da alta voce condivisa dell’albo e successivamente della lirica, cui ha fatto seguito un’attività di brainstorming di gruppo, facilitato dal ricercatore che ha posto alcune domande stimolo: 1. Che cosa si intende per “l’anas cresce troppo in fretta e a volte mi punge un po’”? 2. Che cosa significa avere un nodo alla gola? 3. Conosci altre immagini che veicolano le emozioni del corpo? 4. Che cosa avviene al corpo del protagonista nel quadro “Quando ho paura sono tutto aggrovi-gliato” (fig. 2) e alla poetessa quando si innamora? (fig. 3).

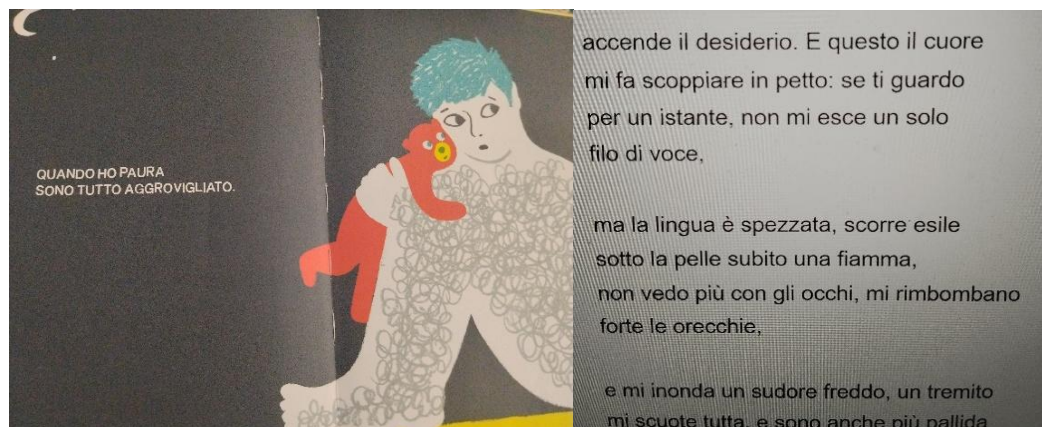


Fig.2 Farkas, M. (2020). *Nel mio corpo...*

Fig. 3. Saffo, *Ode alla gelosia*

Le suggestioni sono state annotate alla lavagna: i partecipanti hanno mappato collettivamente nomi e verbi associati al concetto di “corpo che parla” (fig. 4).

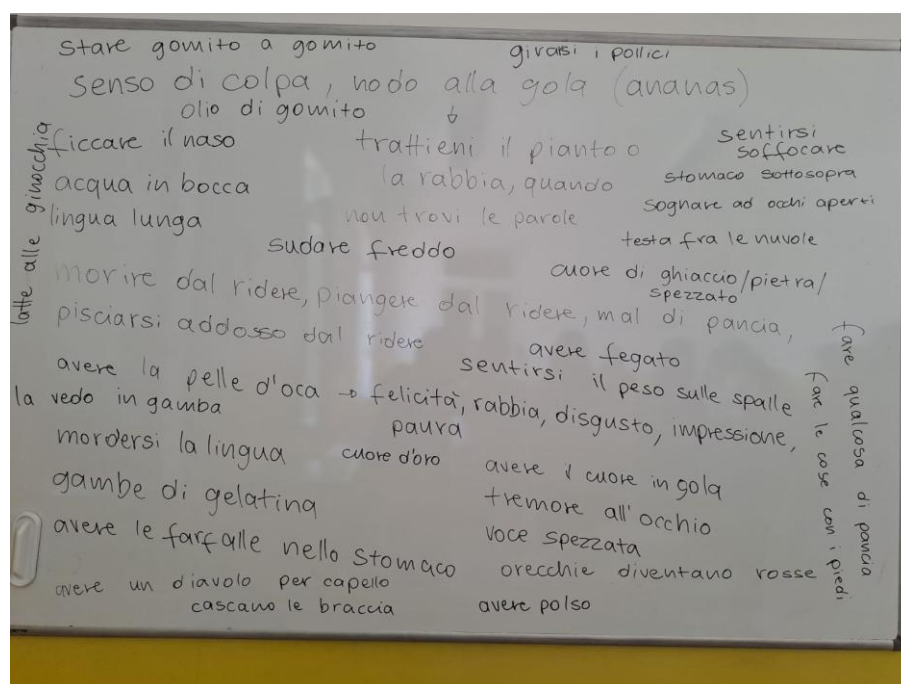


Fig. 4 Espressioni emerse durante il brainstorming

Il ricercatore ha poi invitato a raggruppare i nomi, le immagini e le espressioni in base alle diverse parti del corpo interessate (questa suddivisione è funzionale all'attività successiva), arrivando a questa suddivisione (tab. 1):

VISO E COLLO	CUORE E TORACE	ARTI (MANI, PIEDI)	PELLE E CORPO IN GENERALE
nodo alla gola (ananas che punge) nodo alla gola quando hai un blocco: trattieni la rabbia o il pianto/ quanto non trovi le parole	mi sento il cuore in gola	avere le gambe di gelatina	avere la pelle d'oca
rossore eccessivo per un'emozione troppo forte	avere il cuore di pietra	farsi venire il latte alle ginocchia	sentirsi sottosopra
mi sento il cuore in gola	morire di crepacuore	quando ti cadono le braccia	
tremore agli occhi (quando sei nervosa, stanca, arrabbiata):	prendere di petto una cosa	stare gomito a gomito	
voce che si spezza	avere le farfalle nello stomaco	fare le cose con i piedi	
avere un diavolo per capello	avere fegato	ti do la mano	
sentirsi il cuore in gola	sentirsi il peso del mondo sulle spalle	mano di burro	
mordersi la lingua per non parlare		avere polso	
avere la lingua lunga		avere il formicolio ai piedi	
piangere dal ridere			
avere la testa fra le nuvole			
sognare a occhi aperti			
sentirsi soffocare			

Tab. 1: Espressioni suddivise per parti del corpo associate

I partecipanti sono stati poi divisi in cinque piccoli gruppi formati da tre partecipanti, ciascuno dei quali ha formato una micro-comunità di discorso (Santi, 2016, Pontecorvo et al, 1998,), per condividere storie personali relative al corpo e alle emozioni (II fase di attivazione e condivisione del proprio vissuto personale). Per facilitare la

discussione in continuità con l'utilizzo delle immagini e della metaforizzazione e avere un'immagine stimolo da cui partire per raccontare il proprio vissuto, i partecipanti sono stati prima invitati a scegliere una carta del gioco Dixit, tra quelle opportunamente selezionate dal ricercatore riguardanti il corpo e le emozioni.

Una prima analisi delle riflessioni emerse in piccolo gruppo e annotate in agende di contenuto (fig. 5) evidenzia la funzione che le metafore visive possono avere nella comprensione e nell'espressione del sé. Come sostengono Cardarello e Contini (2012) attraverso la lettura e la discussione condivisa di immagini gli studenti sono stimolati a negoziare significati, formulare ipotesi interpretative e costruire collegamenti tra conoscenze diverse e vissuti personali.

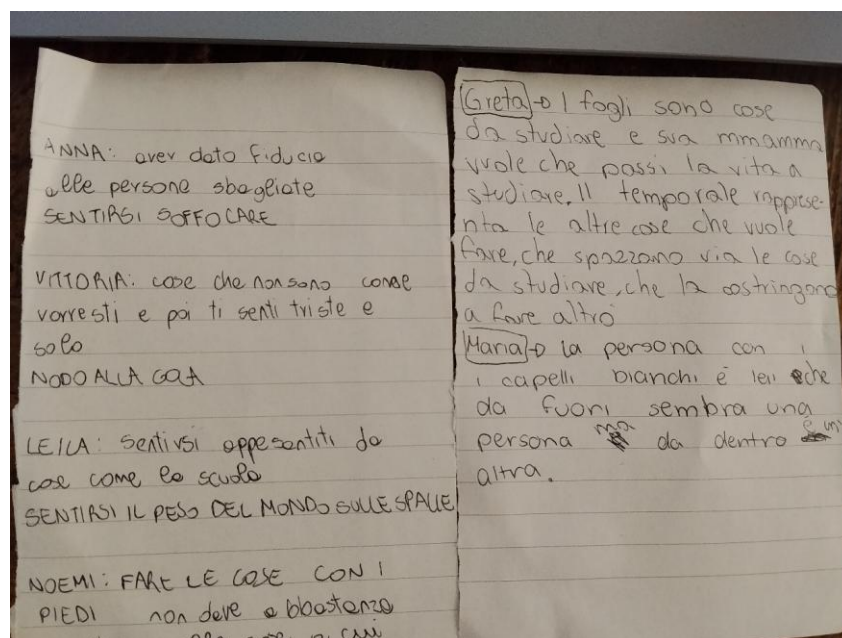


Fig. 5 Agende di contenuto

L'attività, dopo una breve condivisione in plenaria delle emozioni e riflessioni emerse a partire dalle immagini e dalle metafore visive, è proseguita con un invito a realizzare nei piccoli gruppi un artefatto creativo (comunità di pratica, Wenger, 2006): l'invito, quindi, non è quello a produrre un testo, bensì ad assemblare, accostare, mischiare, per arrivare alla creazione artistica secondo l'approccio dell'*art-integration* (Marshall, 2014). Secondo tale approccio, infatti, l'alunno rielabora conoscenze disciplinari acquisite attraverso la creazione di un'opera, che può richiedere l'attivazione di varie intelligenze (Gardner, 2005).

In particolare, secondo un approccio cooperativo e ludico, la richiesta è stata di realizzare per ciascun partecipante delle sagome di grandezza naturale su dei fogli di

carta ampi forniti dal ricercatore: la delineatura delle sagome rendeva necessaria la collaborazione dei compagni, nell'ambito della micro-comunità di pratica (Fig.6,7).



Figg. 6,7: realizzazione delle sagome

All'interno della propria sagoma/corpo, ciascun partecipante era invitato a annotare, disegnare, incollare parole, immagini simboli nelle parti del suo corpo "che parlano", aiutati dalle riflessioni fatte durante e dopo il brainstorming e con l'aiuto delle agende di contenuto dei singoli gruppi.

I partecipanti hanno accolto con gioia e allegria il compito, arrivando a produrre degli artefatti interessanti e variegati, che confermano l'acquisizione di una consapevolezza sul corpo, le immagini, le metafore verbali e visive ad essi collegate e le molteplici possibilità di rielaborazione ed espressione del sé.

In plenaria, i partecipanti hanno osservato le sagome e hanno scambiato informazioni tra loro, a conferma del clima di scambio e condivisione caratteristici della comunità di apprendimento e discorso (Brown, Campione, 1998; Pontecorvo, 2005); hanno poi espresso liberamente gradimento e soddisfazione per l'attività svolta.

7. Conclusioni e prospettive future

L'esperienza conferma che l'integrazione di mediatori espressivi (narrazione, immagini simboliche e dispositivi metaforici) in un contesto di didattica laboratoriale può supportare efficacemente l'emergere di micro-comunità di discorso e facilitare processi di autoconoscenza e auto-orientamento narrativo. In linea con i principi dell'UDL (CAST, 2024), il workshop ha attivato molteplici modalità di rappresentazione, azione e coinvolgimento: ai partecipanti sono state offerte diverse forme espressive attraverso le quali rappresentare le emozioni del corpo, agire in modo creativo e mantenere alta la motivazione e il coinvolgimento relazionale. Viene confermata l'integrazione positiva tra pratiche narrative e ludiche (narrazione, immaginazione, assunzione di ruoli, creazione cooperativa), che risultano mediatori espressivi che sostengono la motivazione e il coinvolgimento (Berti & Seitz, 2025).

Va riconosciuto che questo contributo presenta uno studio di caso esplorativo basato su evidenze osservazionali e sulla pratica riflessiva degli autori, con un piccolo gruppo di 15 partecipanti. L'assenza di strumenti strutturati per la raccolta di dati qualitativi rappresenta una limitazione metodologica che gli autori intendono affrontare nelle future edizioni del workshop. Ciononostante, la ricchezza dell'esperienza offre una base preziosa per ulteriori indagini empiriche.

Questo caso di studio suggerisce infatti che un workshop attentamente progettato, che integra mediatori espressivi diversi, può sostenere le dimensioni affettive, relazionali e inclusive dell'apprendimento, anche in ottica di costruzione del progetto di vita (Farahi, 2025). La combinazione di lettura, immagini, dispositivi metaforici verbali e visivi si è dimostrata efficace nel coinvolgere i partecipanti sia a livello cognitivo che emotivo, favorendo un senso di comunità condivisa e di agenzia narrativa.

Al di là del suo contesto immediato, questo contributo affronta una sfida più ampia di carattere educativo: da un lato, infatti, il workshop propone una tappa di un percorso fondamentale che mira all'orientamento dei partecipanti (il percorso, come spiegato, continuerà per altri 9 incontri); al contempo, nella sua specificità, il workshop offre un possibile percorso di avvicinamento al corpo e sull'affettività: temi questi ultimi che risultano di cogente centralità nella riflessione educativa.

Gli sviluppi futuri includono l'integrazione di strumenti strutturati di raccolta dati qualitativi, come diari riflessivi, focus group e questionari post-workshop, per documentare in modo più sistematico i processi di apprendimento dei partecipanti. È inoltre prevista un'indagine sull'utilizzo delle immagini legate al corpo in altri contesti culturali di provenienza degli alunni con background migratorio, che, per limitazioni temporali, non è stato possibile approfondire nel corso del workshop presentato. È infine prevista un'ulteriore esplorazione di altri mediatori espressivi, come la musica

digitale, i podcast e il teatro, con l'obiettivo di costruire una base di evidenze più ampia per una pedagogia espressiva e inclusiva.

References

- Barthes, R. (1980). *La camera chiara*. Einaudi.
- Batini, F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Il Mulino.
- Berti, F., & Seitz, S. (Eds.). (2025). *The primary school as a playful space: Theories and practices in an international perspective*. BU Press.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1998). Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. In N.M. Lambert & B.L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 153-186). American Psychological Association.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner J. (2002). *La Fabbrica delle storie. Diritto letteratura vita*. Laterza.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini*. Pensa Multimedia.
- Cardarello, R., & Contini, A. (a cura di) (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni Srl.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Castro-Alonso, J.C., Ayres, P., Zhang, S., de Koning, B.B., & Paas, F. (2024). *Research avenues supporting embodied cognition in learning and instruction*. *Educational Psychology Review*, 36(1), Article 10.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Edizioni Junior.
- Cortiana P (2023). Educare alla lettura nella scuola secondaria di II grado. Una ricerca esplorativa sulla pratica dei docenti. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 231-243). Pensa Multimedia.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Farahi, F. (2020). Narrazione di sé e narrazione dell'altro attraverso la fotografia. In G. Zago, S. Polenghi, & L. Agostinetto, *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità* (pp. 50-58). Pensa Multimedia.
- Farahi F., Dal Progetto alla Qualità di Vita: l'approccio pedagogico-narrativo applicato alla disabilità, *Education Sciences & Society*, 2/2025, pp.292-306. ISSN 2284-015X, ISSN 2284-015X. Doi: 10.3280/ess2-2025oa21058.
- Farkas, M. (2020). *Nel mio corpo...* Fatatrac Edizioni.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). *Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica*. *Formazione & insegnamento*, 14, 75-87.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

- Marshall J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-125.
- Merleau-Ponty, M., Landes, D., Carman, T., & Lefort, C. (2013). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Nigris, E., Negri, S.C., Zuccoli, F. (a cura di) (2018). *Esperienza e Didattica. Le metodologie attive*. Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1998). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Carocci.
- Saffo (2023). *Liriche e frammenti*. SE.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.
- Shapiro, L. A. (2011). *Embodied cognition*. Routledge.
- Shapiro, L., & Stolz, S.A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Taddei, N. (1984). *Lettura strutturale della fotografia*. Edav-Ciscs.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. MIT press.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.