Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n.2 (2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Corpo, educazione e senso dell'esperienza. Pedagogia critica e formazione incarnata

Valentina Pastorelli [1]

[1] Università del Salento; valentina.pastorelli@unisalento.it

Abstract: Si parla molto, oggi, di apprendimento incarnato, di centralità del corpo, di esperienza situata. Eppure, nei contesti educativi, continua spesso a prevalere un'idea della formazione legata soprattutto alla prestazione, alla velocità, alla necessità di rendere ogni processo immediatamente osservabile e valutabile. Anche quando il lessico cambia, certe logiche rimangono sorprendentemente stabili. Già Hartmut Rosa (2019) ha osservato come le società contemporanee tendano progressivamente a trasformare il rapporto con il mondo in disponibilità, accelerazione e adattamento, con ricadute inevitabili anche sul piano educativo. Da qui nasce la riflessione proposta in questo contributo. L'interesse non riguarda tanto il corpo come "strumento" dell'apprendimento, quanto ciò che l'esperienza educativa produce nei soggetti quando coinvolge relazione, esposizione, memoria, fragilità. Aspetti che difficilmente possono essere tradotti soltanto in termini di efficacia o competenza. In questo senso, alcune riflessioni di Richard Sennett (2012) mantengono ancora oggi una particolare attualità: non tutta l'esperienza produce automaticamente formazione, soprattutto quando vengono meno ascolto, cooperazione e costruzione condivisa del significato. Nel dibattito sull'*Embodied Education*, infatti, il rischio di una lettura puramente funzionale è tutt'altro che marginale. In alcuni casi, il riferimento all'esperienza corporea sembra finire dentro lo stesso paradigma tecnico che inizialmente avrebbe dovuto mettere in discussione. È su questa tensione che il lavoro prova a soffermarsi, muovendosi tra pedagogia critica e filosofia dell'educazione. Sullo sfondo rimangono anche alcune riflessioni di Judith Butler (2004), per la quale vulnerabilità ed esposizione rappresentano dimensioni costitutive dell'esperienza umana e relazionale.Più che proporre risposte definitive, il contributo intende riaprire alcune domande sul significato della formazione in una fase storica in cui l'esperienza umana appare sempre più compressa entro logiche di adattamento e *performance*. Forse è proprio qui che il tema dell'*embodiment* continua a mantenere una forza pedagogica ancora non del tutto esaurita.

Parole chiave: Embodied Education; Esperienza educativa; Etica della formazione; Corpo e apprendimento; Pedagogia critica

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. Introduzione

Negli ultimi anni, l'*Embodied Education* è diventata uno dei temi più discussi nel panorama della ricerca pedagogica internazionale. L'interesse crescente verso questo paradigma ha riportato al centro della riflessione educativa dimensioni che per lungo tempo erano rimaste sullo sfondo: il corpo, l'esperienza vissuta e il carattere relazionale dell'apprendere. Non si tratta soltanto dell'emergere di nuove proposte metodologiche. Ciò che sembra delinearsi è un diverso modo di pensare la formazione, nel

quale perde progressivamente consistenza la tradizionale separazione tra mente e corpo, teoria e azione, ragione ed esperienza. Il sapere, in questa prospettiva, non appare più come qualcosa che si acquisisce in modo astratto, ma come il risultato di un'interazione continua tra la persona, l'ambiente e le relazioni che la attraversano (Gallagher, 2005; Johnson, 2017; Varela et al., 1991).

Proprio la rapidità con cui questo paradigma si è diffuso rende però necessario interrogarsi sul significato del cambiamento in atto. L'attenzione oggi riservata alla corporeità corrisponde davvero a una diversa idea di educazione oppure rischia, almeno in parte, di rimanere confinata a un rinnovamento del linguaggio? La domanda non è marginale. Ogni trasformazione lessicale riflette infatti un possibile mutamento delle categorie interpretative, ma non sempre produce un'effettiva revisione delle pratiche educative o delle finalità che le orientano.

È da questa considerazione che nasce il presente contributo. L'ipotesi di fondo è che una parte della letteratura sull'*Embodied Education*, pur proponendosi come superamento di alcuni modelli consolidati, finisca spesso per riproporne la medesima logica. Il corpo viene valorizzato perché migliora l'apprendimento, favorisce la motivazione, sostiene l'attenzione o rende più efficaci gli interventi didattici. Tutti aspetti importanti, certamente. Rimane però una domanda che merita di essere posta: che cosa accade quando la corporeità viene riconosciuta soprattutto per ciò che permette di ottenere? In questo caso il rischio è che il corpo venga progressivamente interpretato come uno strumento funzionale alla prestazione, mentre passa in secondo piano la sua capacità di modificare il modo stesso di comprendere l'esperienza educativa.

L'analisi sviluppata nelle pagine che seguono prende le mosse proprio da questa tensione. L'obiettivo non è soffermarsi sui vantaggi che l'integrazione del corpo può produrre nei processi di insegnamento e apprendimento, quanto piuttosto riflettere sull'idea di formazione che emerge quando la corporeità viene assunta come categoria pedagogica fondamentale. La questione, infatti, non riguarda esclusivamente il modo in cui si apprende. Coinvolge il significato stesso dell'esperienza educativa e il processo attraverso cui ciascun soggetto costruisce la propria identità nella relazione con gli altri, con il mondo e con sé stesso. In questa prospettiva il corpo non è soltanto il supporto delle funzioni cognitive, ma il luogo nel quale memoria, vulnerabilità, riconoscimento e produzione di significato si intrecciano continuamente.

Per affrontare questa prospettiva, il contributo mette in dialogo la filosofia dell'educazione con alcuni riferimenti della pedagogia critica contemporanea. Le riflessioni di Hartmut Rosa sull'accelerazione sociale e sulla risonanza (Rosa, 2015, 2019), quelle di John Dewey sul valore formativo dell'esperienza (Dewey, 1938/2020), l'analisi di Richard Sennett dedicata alla cooperazione come pratica di costruzione del legame sociale (Sennett, 2012), la riflessione di Judith Butler sulla vulnerabilità come condizione originaria della relazione (Butler, 2004) e il contributo di Gert Biesta sul processo di soggettivazione (Biesta, 2020) costituiscono i principali riferimenti teorici della discussione. Il confronto tra questi autori permette di mostrare come l'esperienza incarnata non possa essere ridotta a una tecnica didattica o a una strategia per migliorare le prestazioni scolastiche. Essa rinvia, piuttosto, a una diversa concezione della formazione, nella quale la relazione precede la performance e il significato dell'educazione non coincide con la sola ricerca dell'efficienza.

L'intento del presente lavoro non è contrapporre l'*Embodied Education* ai modelli orientati allo sviluppo delle competenze, né mettere in discussione il valore della va-

lutazione o dell'efficacia didattica. La questione è un'altra. Occorre chiedersi se la reale novità dell'esperienza incarnata risieda nella capacità di rendere più efficienti i processi di apprendimento oppure nella possibilità di ridefinire il senso stesso della formazione. È attorno a questo interrogativo che si sviluppa la riflessione proposta. Quando il corpo viene considerato soltanto come una risorsa utile a ottimizzare la prestazione, la sua portata trasformativa tende inevitabilmente ad attenuarsi. Se invece viene riconosciuto come il luogo originario attraverso cui il soggetto entra in relazione con il mondo, con gli altri e con sé stesso, allora la corporeità restituisce all'educazione una dimensione relazionale, etica ed esistenziale che nessun indicatore di performance è in grado di esaurire.

2. Il corpo tra nuove parole e vecchi paradigmi

I cambiamenti del linguaggio non corrispondono necessariamente a un reale cambiamento di paradigma. La storia della pedagogia mostra come nuovi termini possano entrare rapidamente nel lessico educativo senza incidere in modo sostanziale sulle logiche che continuano a orientare la formazione. Per questo motivo, la diffusione di espressioni come *Embodied Education*, apprendimento situato, esperienza incarnata o centralità del corpo non basta, da sola, a dimostrare che sia cambiato il modo di concepire l'educazione. Il rischio è che l'innovazione terminologica finisca per dare l'impressione di una discontinuità teorica che, nelle pratiche, non sempre trova un corrispettivo reale.

Negli ultimi anni il corpo è tornato ad occupare uno spazio significativo nella riflessione pedagogica. Numerosi studi hanno evidenziato come la costruzione della conoscenza sia strettamente intrecciata alla percezione, al movimento, alle emozioni e all'interazione con l'ambiente, mettendo in luce il carattere profondamente situato dei processi cognitivi (Gallagher, 2005; Johnson, 2017; Varela et al., 1991). Questo orientamento ha certamente contribuito a superare una concezione dualistica della formazione, riportando l'esperienza vissuta al centro della riflessione educativa.

Proprio la crescente fortuna di questo paradigma, tuttavia, rende necessario interrogarsi sul modo in cui esso viene interpretato. Una parte della letteratura e molte pratiche educative sembrano attribuire valore al corpo soprattutto per gli effetti positivi che produce sull'apprendimento. La corporeità viene richiamata perché favorisce l'attenzione, sostiene la memoria, aumenta la motivazione, rende più stabile l'acquisizione delle conoscenze o facilita lo sviluppo di competenze. Sono risultati ampiamente documentati, ma il modo in cui vengono utilizzati lascia emergere una lettura prevalentemente funzionale del corpo, il cui valore continua a essere misurato in base alla capacità di migliorare le prestazioni.

Si delinea così una situazione per certi aspetti paradossale. Dopo essere stato a lungo marginalizzato da una tradizione educativa orientata soprattutto alla razionalità astratta, il corpo viene oggi riabilitato senza che cambi davvero il criterio con cui si giudica l'educazione. L'attenzione si sposta sulla corporeità, ma la domanda di fondo resta sostanzialmente la stessa: come rendere l'apprendimento più efficace? In questo modo il corpo rischia di trasformarsi in una risorsa da sfruttare e ottimizzare, più che in una categoria capace di modificare il significato stesso dell'esperienza formativa.

Questa tendenza si inserisce in un quadro più ampio che caratterizza molti sistemi educativi contemporanei. Come osserva Biesta (2015), il dibattito internazionale è sempre più attraversato dal lessico dell'efficacia, della misurazione e dell'*accountability*. L'educazione viene spesso valutata attraverso indicatori di rendimento, standard di

competenza e procedure di verifica che privilegiano ciò che può essere osservato e quantificato. In un simile contesto, anche le innovazioni pedagogiche finiscono facilmente per essere apprezzate soprattutto nella misura in cui consentono di migliorare le performance degli studenti, mentre passa in secondo piano la diversa idea di soggetto e di relazione educativa che esse intendono promuovere.

Ciò non significa mettere in discussione l'importanza della valutazione o delle competenze. Il problema nasce quando il criterio dell'efficacia diventa l'unica lente attraverso cui leggere i processi educativi. Tutto ciò che non produce risultati immediatamente misurabili tende allora a perdere riconoscimento pedagogico. L'ascolto, il dubbio, l'incertezza, la costruzione della fiducia, la maturazione personale o la scoperta della propria vulnerabilità difficilmente possono essere tradotti in indicatori di performance, eppure rappresentano esperienze essenziali nella formazione della persona.

È proprio qui che l'*Embodied Education* incontra una delle sue questioni teoriche più rilevanti. Se il corpo viene considerato esclusivamente come un elemento capace di aumentare l'efficacia dell'apprendimento, il paradigma incarnato finisce per rimanere all'interno della stessa razionalità che avrebbe dovuto mettere in discussione. La sua portata innovativa si riduce allora a una diversa modalità di insegnamento, mentre continua a prevalere una concezione dell'educazione orientata principalmente all'ottimizzazione dei risultati.

Una lettura di questo tipo rischia inoltre di restringere il significato stesso dell'esperienza educativa. Fare esperienza non equivale semplicemente a partecipare a molte attività o a coinvolgere maggiormente il corpo durante l'apprendimento. L'esperienza diventa realmente educativa quando modifica il modo in cui una persona interpreta sé stessa, gli altri e il mondo che la circonda. È questa dimensione trasformativa che rischia di essere messa in ombra quando la corporeità viene letta soltanto attraverso categorie funzionali.

La questione decisiva, allora, non riguarda tanto la capacità del corpo di rendere più efficace l'apprendimento, quanto l'idea di essere umano che prende forma all'interno delle pratiche ispirate all'*Embodied Education*. Se il soggetto continua a essere concepito come qualcuno che deve adattarsi con sempre maggiore rapidità alle richieste del contesto sociale, anche il corpo finirà inevitabilmente per essere valutato in base alla sua utilità. Se invece viene riconosciuto come il luogo originario in cui si intrecciano relazione, esperienza e costruzione del significato, il paradigma incarnato recupera la propria forza critica e rende possibile una diversa idea di educazione, fondata non solo sull'efficacia, ma sulla trasformazione della persona.

3. L'esperienza nell'età dell'accelerazione: la prospettiva di Hartmut Rosa

La possibilità che anche l'*Embodied Education* venga progressivamente assorbita entro una prospettiva funzionalistica non rappresenta un caso isolato. Essa si colloca, piuttosto, all'interno di una trasformazione culturale più ampia che ha modificato il modo in cui le società contemporanee concepiscono il tempo, la conoscenza e l'esperienza. Da questo punto di vista, la riflessione di Hartmut Rosa offre strumenti interpretativi particolarmente efficaci, perché mostra come la centralità della prestazione non riguardi soltanto l'organizzazione dei sistemi educativi, ma esprima una modalità ormai diffusa di rapportarsi al mondo (Rosa, 2015).

Secondo Rosa, la modernità avanzata è caratterizzata da un processo continuo di accelerazione sociale che investe simultaneamente lo sviluppo tecnologico, i ritmi

della vita quotidiana, le istituzioni e i percorsi biografici individuali. Accelerazione, però, non significa semplicemente fare di più in meno tempo. Ciò che cambia è il modo stesso in cui gli individui sperimentano la realtà. L'ampliamento pressoché illimitato delle possibilità disponibili genera infatti un bisogno costante di aggiornamento, adattamento e controllo. Ne deriva la sensazione, sempre più diffusa, che ogni occasione non colta costituisca una perdita definitiva e che il tempo non sia mai sufficiente a stare al passo con ciò che continuamente cambia (Rosa, 2015).

Anche il mondo dell'educazione rispecchia questa trasformazione. L'apprendimento permanente, il continuo aggiornamento professionale e la richiesta di competenze sempre nuove vengono presentati come condizioni imprescindibili per partecipare alla vita sociale e lavorativa. La formazione rischia così di essere interpretata soprattutto come un processo di adattamento continuo ai mutamenti del contesto. In questa prospettiva, ciò che conta è l'utilità immediata di ciò che si apprende, mentre la riflessione, il dubbio, l'attesa e i tempi necessari alla maturazione personale finiscono facilmente per apparire poco produttivi.

Questa analisi assume un significato ancora più profondo attraverso il concetto di *Verfügbarkeit*, tradotto da Rosa con il termine "disponibilità". Nelle società contemporanee il valore delle cose tende infatti a coincidere con la loro possibilità di essere rese accessibili, prevedibili e controllabili. Ciò che conta è poter disporre del mondo. Conoscere significa utilizzare; comprendere significa governare; apprendere significa acquisire strumenti sempre nuovi da impiegare in modo efficace. La conoscenza assume così, sempre più spesso, i tratti di una forma di controllo operativo della realtà (Rosa, 2019).

Una simile impostazione finisce inevitabilmente per coinvolgere anche il corpo. Se la corporeità viene valorizzata principalmente perché rende l'apprendimento più efficace, più stabile o più veloce, il rischio è che essa venga trasformata in una risorsa da ottimizzare, funzionale al raggiungimento di risultati già definiti. Il corpo continua così a essere impiegato come mezzo, anche se con modalità differenti rispetto ai modelli educativi tradizionali. Cambiano gli strumenti e le pratiche, ma rimane sostanzialmente invariata la logica di fondo: ciò che interessa è aumentare l'efficacia della prestazione.

È proprio su questo punto che il pensiero di Rosa introduce un elemento di particolare originalità. L'alternativa alla disponibilità non consiste semplicemente nel rallentare o nel rivalutare il tempo dell'educazione. La questione è più radicale. Per descrivere un diverso rapporto con il mondo, Rosa propone infatti la categoria di risonanza (*Resonanz*), intesa come una relazione nella quale il soggetto non si limita a esercitare controllo sulla realtà, ma si lascia coinvolgere da essa, modificando nello stesso tempo il proprio modo di comprenderla (Rosa, 2019).

La risonanza non è qualcosa che possa essere pianificato o prodotto intenzionalmente attraverso procedure standardizzate. Nasce dall'incontro, richiede reciprocità e implica una reale apertura all'imprevisto. Diversamente dalla logica della performance, dove gli obiettivi sono definiti fin dall'inizio e ogni azione è orientata esclusivamente al loro raggiungimento, l'esperienza risonante lascia spazio alla possibilità che qualcosa cambi realmente. Non si esce da quell'esperienza semplicemente con un bagaglio più ricco di competenze, ma con uno sguardo diverso su se stessi e sul mondo.

Questa distinzione appare particolarmente rilevante anche sul piano pedagogico. Non ogni apprendimento produce infatti una trasformazione autentica. È possibile

acquisire nuove competenze senza che cambi il modo di abitare la realtà, così come è possibile vivere esperienze che modificano profondamente la propria comprensione del mondo pur senza tradursi immediatamente in abilità misurabili. Nel primo caso prevale una logica di accumulazione; nel secondo prende forma un processo realmente trasformativo. È in questo spazio, a nostro avviso, che trova il proprio significato più profondo l'*Embodied Education*.

L'esperienza incarnata, infatti, non diventa pedagogicamente significativa per il semplice fatto di coinvolgere il corpo. La sua rilevanza emerge quando interrompe il rapporto puramente strumentale con il mondo e apre la possibilità di un incontro capace di trasformare il soggetto. È nell'interazione con gli altri, con l'ambiente e con sé stessi che il corpo assume il proprio valore educativo. Non è il luogo dell'efficienza né uno strumento destinato a ottimizzare l'apprendimento, ma il luogo nel quale prende forma una relazione che può modificare il modo stesso di esistere e di comprendere la realtà.

Una simile lettura permette anche di evitare un fraintendimento frequente. Criticare la centralità della performance non significa negare l'importanza delle competenze, della valutazione o della progettazione didattica. Significa piuttosto riconoscere che nessuno di questi elementi è sufficiente, da solo, a garantire un'autentica esperienza formativa. Per quanto accuratamente progettato, un percorso educativo non può mai assicurare che abbia realmente luogo un processo di trasformazione personale. Nell'educazione permane sempre una dimensione che sfugge alla programmazione e al controllo. È proprio questa eccedenza che la categoria di risonanza consente di riportare al centro della riflessione pedagogica.

In questa prospettiva, l'*Embodied Education* può essere interpretata non tanto come una semplice innovazione metodologica, quanto come un'occasione per ripensare criticamente il significato stesso dell'esperienza educativa. La questione decisiva non è allora individuare il modo più efficace per utilizzare il corpo nei processi di apprendimento. Diventa piuttosto comprendere come costruire contesti nei quali il corpo possa tornare a essere il luogo di una relazione viva, aperta e autenticamente trasformativa con il mondo.

4. L'esperienza come trasformazione: vulnerabilità, relazione e costruzione del soggetto

L'accelerazione che caratterizza la società contemporanea tende a ricondurre l'apprendimento a un processo di continua acquisizione di competenze da utilizzare nell'immediato. In questo scenario, la pedagogia è chiamata a recuperare una domanda ben più fondamentale, che precede qualsiasi riflessione sulle metodologie: quando un'esperienza può essere considerata realmente formativa? La risposta non coincide con la semplice efficacia dell'apprendimento né con il raggiungimento di determinati risultati. Un'esperienza assume valore educativo quando lascia un segno nella persona, modificando il modo in cui comprende sé stessa, interpreta il mondo e si relaziona agli altri.

A questo proposito, il contributo di John Dewey continua a offrire indicazioni di grande attualità. In *Experience and Education*, l'autore sottolinea che un'esperienza non è educativa perché risulta pratica, coinvolgente o dinamica, ma perché apre possibilità di sviluppo, alimenta la riflessione e rende possibili ulteriori esperienze di crescita (Dewey, 1938/2020). Non tutto ciò che si vive produce formazione. Alcune esperienze possono persino ostacolarla, irrigidendo abitudini, consolidando modalità in-

terpretative poco aperte e limitando la capacità di immaginare prospettive diverse. Per questo motivo il loro valore non dipende dall'attività svolta, bensì dal significato che esse assumono nella biografia di chi le attraversa.

Questa prospettiva permette anche di guardare alla corporeità con occhi differenti. Se il corpo venisse considerato soltanto uno strumento utile a migliorare l'efficacia dell'apprendimento, la sua funzione educativa verrebbe inevitabilmente ridimensionata. Il corpo, invece, rappresenta il luogo attraverso cui ciascuno entra in contatto con la realtà, incontra gli altri e costruisce il senso delle proprie esperienze.

Questa prospettiva richiama la riflessione fenomenologica di Merleau-Ponty (1945/2003), secondo cui il corpo non costituisce un semplice oggetto dell'esperienza, ma il modo originario attraverso cui il soggetto entra in relazione con il mondo. In questa prospettiva, sensazioni, emozioni, memoria e relazioni non operano come dimensioni separate, ma si intrecciano continuamente dando forma all'esperienza vissuta.

Una riflessione analoga attraversa il pensiero di Judith Butler (2004), che riconosce nella vulnerabilità una condizione originaria dell'esistenza umana piuttosto che una fragilità da superare. Nessuno costruisce la propria identità in modo isolato. È nel rapporto con gli altri che diventano possibili il riconoscimento reciproco, la cura e l'assunzione di responsabilità, elementi attraverso i quali ciascuno costruisce progressivamente la propria identità.

Da qui deriva una conseguenza rilevante anche sul piano pedagogico. Formarsi significa accettare che l'incontro con l'altro possa modificare il proprio modo di vedere il mondo. Le esperienze più significative non rafforzano semplicemente ciò che già conosciamo, ma incrinano certezze, introducono domande inattese e aprono prospettive prima impensate. Se ogni passaggio fosse completamente programmabile e prevedibile, l'educazione si ridurrebbe a un processo di addestramento. La crescita personale, invece, implica sempre una quota di incertezza, perché ogni autentico apprendimento comporta una trasformazione di sé.

Anche Richard Sennett (2012) insiste sul carattere profondamente formativo delle relazioni, individuando nella cooperazione uno degli spazi privilegiati entro cui le persone costruiscono la propria identità e partecipano alla vita sociale. Cooperare non significa soltanto perseguire uno scopo comune. Significa imparare ad ascoltare, misurarsi con prospettive differenti, abitare il conflitto senza trasformarlo in esclusione e riconoscere il valore della diversità. In questo senso la cooperazione non rappresenta semplicemente una competenza da acquisire, ma un'esperienza che cambia il modo di stare insieme agli altri.

Le prospettive di Dewey, Butler e Sennett convergono nel mettere in luce un elemento dell'*Embodied Education* che rischia di essere trascurato quando il paradigma viene interpretato secondo logiche esclusivamente funzionali. La corporeità non possiede valore educativo perché rende l'apprendimento più efficiente o incrementa le prestazioni cognitive. La sua importanza deriva dal fatto che ogni esperienza corporea è, fin dall'inizio, un'esperienza vissuta insieme agli altri. Attraverso il corpo facciamo esperienza del limite, della fiducia, della reciprocità, del riconoscimento e della responsabilità; ed è ancora attraverso il corpo che ciò che viviamo lascia tracce durevoli, modificando progressivamente il nostro modo di abitare il mondo.

È proprio in questa prospettiva che l'*Embodied Education* rivela il significato più autentico della propria proposta teorica. Il suo contributo non consiste soltanto nel suggerire pratiche didattiche innovative, ma nel richiamare l'attenzione sulla natura

stessa dell'educazione. Educare significa creare le condizioni perché possano nascere esperienze capaci di trasformare le persone. La corporeità, pertanto, non rappresenta un elemento secondario del processo formativo, ma il luogo originario nel quale l'esperienza prende forma, acquista significato e diventa occasione di crescita.

5. Conclusioni

Negli ultimi anni, l'*Embodied Education* ha riportato l'attenzione della riflessione pedagogica sul corpo, sull'esperienza e sulla dimensione relazionale dell'apprendimento, mettendo in discussione una tradizione che ha privilegiato soprattutto la trasmissione delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze cognitive. Proprio la diffusione di questo paradigma rende però necessario interrogarsi sul modo in cui viene oggi compreso e tradotto nelle pratiche educative.

L'analisi sviluppata in questo contributo suggerisce che il problema non sia più l'assenza del corpo dai processi formativi. Il rischio è piuttosto che la corporeità venga progressivamente interpretata come uno strumento per rendere l'apprendimento più efficace. Quando accade questo, l'esperienza incarnata perde buona parte della sua capacità di mettere in discussione modelli educativi ancora fortemente orientati alla performance.

Pur partendo da prospettive differenti, Dewey, Rosa, Butler e Sennett convergono nel ricordare che l'educazione non si esaurisce nell'acquisizione di competenze. Ciò che rende davvero formativa un'esperienza è la possibilità di trasformare il modo in cui una persona comprende sé stessa, entra in relazione con gli altri e interpreta il mondo. È in questa direzione che l'*Embodied Education* può offrire il proprio contributo più significativo: non soltanto attraverso pratiche didattiche innovative, ma promuovendo contesti nei quali il corpo torni a essere il luogo originario dell'esperienza, della relazione e della costruzione di significato.

References

Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.

Dewey, J. (2020). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.

Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*. University of Chicago Press.

Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945).

Rosa, H. (2015). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.

Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.

Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale University Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.