

Formare insegnanti “sostenibili”: exergames, corpo e regolazione emotiva nei percorsi abilitanti

Laura D’Amico

Università Pegaso

Riassunto: L’articolo esplora il ruolo degli exergames come pratiche di mediazione corpo-mente nei percorsi abilitanti per insegnanti, con particolare attenzione al sovraccarico emotivo e ai processi di regolazione emotiva e cura di sé nella formazione iniziale docente. Attraverso una cornice teorica interdisciplinare che integra embodied cognition, pedagogia della cura e ricerca sulla regolazione emotiva, il contributo propone una rilettura degli exergames non come strumenti ludici, ma come mediatori formativi per la sostenibilità professionale docente. Il lavoro ha natura teorico-progettuale e formula ipotesi di efficacia fondate sulla letteratura esistente, delineando al contempo un disegno di ricerca empirica per la loro verifica. Le dimensioni attese di impatto riguardano la fatica emotiva percepita, l’attenzione, la consapevolezza corporea e la percezione di utilità formativa, aprendo a implicazioni concrete per l’integrazione di pratiche embodied nella formazione abilitante.

Parole chiave: exergames; formazione insegnanti; regolazione emotiva; embodiment; cura di sé; sostenibilità professionale; didattica online.

Abstract: This article explores the role of exergames as body-mind mediation practices in initial teacher training programs, with particular attention to emotional overload and the processes of emotional regulation and self-care in pre-service teacher education. Through an interdisciplinary theoretical framework integrating embodied cognition, pedagogy of care, and research on emotion regulation, the contribution proposes a reinterpretation of exergames not as ludic tools, but as formative mediators for teachers' professional sustainability. The work is theoretical-projective in nature and formulates evidence-based hypotheses of effectiveness grounded in existing literature, while also outlining an empirical research design for their verification. The expected dimensions of impact concern perceived emotional fatigue, attention, body awareness, and the perception of formative usefulness, opening up concrete implications for the integration of embodied practices in initial teacher training.

Keywords: exergames; teacher training; emotion regulation; embodiment; self-care; professional sustainability; online teaching.

1. Introduzione

La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un momento cruciale per garantire la qualità del sistema educativo. Tuttavia, negli ultimi anni, il tema della sostenibilità di questi percorsi è diventato centrale, soprattutto alla luce delle trasformazioni normative e tecnologiche che hanno inciso sulla loro organizzazione. In questa cornice, la sostenibilità professionale va progettata e praticata sin dalla formazione iniziale. Una prospettiva embodied aiuta a superare la disincarnazione dell'apprendimento (Lakoff & Johnson, 1999; Shapiro, 2019).

La sostenibilità nella formazione iniziale degli insegnanti non riguarda solo risorse economiche e organizzative, ma soprattutto il benessere psicologico e professionale dei futuri docenti. Le recenti riforme hanno introdotto una significativa accelerazione dei percorsi abilitanti, con l'obiettivo di rispondere rapidamente alla domanda di insegnanti qualificati. Tuttavia, questa compressione temporale comporta una densificazione dei contenuti e una riduzione degli spazi di riflessione critica.

L'intensificazione si traduce in un carico cognitivo elevato: lezioni, laboratori, tirocinio e valutazioni vengono spesso collocati in sequenza ravvicinata, lasciando poco margine per l'elaborazione personale e favorendo approcci orientati alla prestazione immediata. A questo si aggiunge un carico emotivo rilevante, legato all'ansia da prestazione, all'incertezza professionale e alle aspettative sociali che accompagnano l'ingresso nel ruolo docente.

Il carico valutativo completa il quadro: verifiche frequenti, esami finali e valutazioni di tirocinio espongono continuamente gli studenti al giudizio, aumentando lo stress e riducendo la possibilità di apprendimento profondo. Le conseguenze possono includere calo della motivazione, difficoltà di equilibrio tra vita personale e formazione e rischio di burnout precoce.

Inoltre, la crescente digitalizzazione dei percorsi abilitanti ha ampliato l'accessibilità, ma ha introdotto nuove criticità. Nei contesti online l'assenza di interazioni corporee dirette può ridurre il senso di appartenenza e aumentare isolamento psicologico e digital

fatigue, con effetti negativi su attenzione e benessere emotivo. Non tutti gli studenti dispongono inoltre delle stesse risorse tecnologiche, amplificando disparità formative. In questo scenario emerge una criticità centrale: i percorsi abilitanti privilegiano l'acquisizione di competenze disciplinari e metodologiche, trascurando la dimensione della cura di sé. Eppure, la capacità di autoregolazione emotiva e gestione dello stress non è un optional, ma una competenza professionale essenziale. Non si può formare insegnanti capaci di sostenere il carico emotivo delle classi senza lavorare prima sul loro equilibrio emotivo e corporeo.

2. Sovraccarico emotivo e identità docente in costruzione

Il sovraccarico emotivo si distingue dallo stress generico perché non riguarda solo la quantità di richieste, ma la loro natura prolungata, ambigua e spesso contraddittoria. Gli aspiranti insegnanti devono affrontare situazioni che sollecitano intensamente i sistemi di regolazione emotiva: feedback continui, aspettative elevate, contesti di tirocinio complessi e la pressione di costruire una professionalità in tempi rapidi. Questo porta a una condizione di iperattivazione emotiva, che può compromettere la capacità di apprendimento e la motivazione. Parallelamente, l'identità professionale del docente è un processo dinamico e vulnerabile. Non si tratta di un'acquisizione lineare, ma di una costruzione che avviene attraverso esperienze, riflessioni e confronti, in cui incertezza e fragilità diventano materiali formativi. In questa fase, gli aspiranti insegnanti sperimentano tensioni tra ideali pedagogici e vincoli istituzionali, tra desiderio di efficacia e percezione di inadeguatezza. La competenza docente, come sottolineano Maslach & Jackson (1981) e Jennings & Sharp (2016), non si limita alla padronanza disciplinare, ma include la capacità di autoregolazione emotiva, strettamente connessa al corpo e al senso di efficacia personale. Senza queste competenze, il rischio di burnout aumenta, e la costruzione di un'identità professionale solida diventa più difficile.

2.1 Il sovraccarico emotivo come dimensione formativa invisibile

Il sovraccarico emotivo rappresenta una componente spesso trascurata nei percorsi di formazione iniziale, pur essendo determinante per la qualità dell'esperienza formativa e per la costruzione dell'identità professionale. A differenza dello stress generico, che si riferisce a una risposta fisiologica e psicologica a pressioni esterne, il sovraccarico emotivo riguarda l'ipersollecitazione dei sistemi di regolazione emotiva dovuta a richieste prolungate, ambigue e talvolta contraddittorie. Questa condizione non è episodica, ma tende a essere cronica e normalizzata all'interno dei percorsi abilitanti.

Innanzitutto è importante distinguere le differenze che intercorrono tra stress, fatica cognitive e sovraccarico emotive; il primo è una reazione adattiva a pressioni esterne, e questa può essere temporanea e gestibile: la fatica cognitiva riguarda invece l'esaurimento delle risorse attentive e mnemoniche, tipico di carichi di studio intensive; e per finire il sovraccarico emotivo coinvolge la dimensione affettiva e relazionale, con effetti su motivazione, senso di efficacia e capacità di autoregolazione. Non si limita alla quantità di lavoro, ma alla qualità delle richieste emotive (es. gestione di feedback, incertezza professionale, relazioni complesse).

Nei percorsi abilitanti, il carico emotivo è spesso strutturale. Gli studenti devono affrontare aspettative ambigue, criteri valutativi complessi e talvolta poco chiari. Sono esposti in modo continuo al giudizio attraverso prove pratiche, osservazioni in tirocinio e feedback costanti. Inoltre, devono costruire rapidamente un'immagine di sé come "docente competente", senza disporre di spazi protetti per la riflessione. Questa condizione tende a essere percepita come inevitabile e non affrontata esplicitamente nei curricula, con il risultato di una vulnerabilità emotiva che può compromettere l'apprendimento e la futura stabilità professionale. Ricerche recenti confermano questa lettura: Mesquita et al. (2025), in uno studio su studenti iscritti a percorsi di formazione iniziale in Portogallo, hanno documentato una correlazione significativa tra difficoltà di regolazione emotiva e livelli elevati di burnout già nella fase abilitante, evidenziando come l'assenza di strategie di autoregolazione costituisca un fattore di rischio precoce per la futura stabilità professionale.

2.2 Identità docente, vulnerabilità e autoregolazione

L'identità professionale dell'insegnante non è un dato statico, ma un processo in continua costruzione, che si sviluppa attraverso esperienze, riflessioni e interazioni con il contesto formativo e sociale. Nei percorsi abilitanti, questo processo è particolarmente delicato: gli aspiranti docenti si trovano a dover conciliare aspettative istituzionali, ideali pedagogici e pressioni valutative, in un quadro di forte incertezza. La vulnerabilità che ne deriva non è un ostacolo, ma un materiale formativo prezioso, poiché consente di sperimentare e consolidare competenze di adattamento e resilienza.

Le emozioni giocano un ruolo centrale in questa costruzione identitaria. Non si tratta solo di gestire stati d'animo, ma di integrare la dimensione emotiva con quella corporea e cognitiva. Il corpo, infatti, è il primo mediatore della relazione educativa: postura, tono di voce, gestualità sono elementi che influenzano la percezione di efficacia e la qualità dell'interazione. Il senso di efficacia – la convinzione di poter affrontare con successo le sfide professionali – è strettamente legato alla capacità di autoregolazione emotiva. Senza questa competenza, il rischio è di sviluppare un'identità fragile, esposta a frustrazione e burnout.

Un pericolo concreto è la diffusione di modelli di professionalità "sacrificata", in cui il docente viene rappresentato come colui che deve annullare i propri bisogni per rispondere alle richieste del sistema. Questo paradigma, se interiorizzato, può generare pratiche di auto-sfruttamento e compromettere il benessere a lungo termine. Al contrario, una formazione sostenibile dovrebbe promuovere un'idea di professionalità che integri competenza, cura di sé e equilibrio emotivo.

3. Corpo, formazione e cura di sé: una prospettiva pedagogica

Le pratiche online privilegiano il cognitivo-discorsivo e alimentano loop di iper-riflessione. Una prospettiva embodied reintroduce il corpo come mediatore di apprendimento e regolazione, interrompendo la spirale di iper-attivazione mentale e restituendo presenza (Varela, Thompson, & Rosch, 1991; Sheets-Johnstone, 1999). In questa direzione, Cheng e Liu (2024) hanno mostrato, attraverso un modello strutturale

su docenti in contesti online, che l'attività fisica regolare predice positivamente la regolazione emotiva, la quale a sua volta migliora la competenza nell'insegnamento a distanza: un risultato che sostiene empiricamente l'opportunità di integrare pratiche di movimento nella formazione docente telematica.

La cura di sé è una responsabilità educativa: prendersi cura della propria tenuta emotiva è condizione per prendersi cura degli studenti e della comunità. Routine brevi e strumenti valutabili sostengono questa cultura della cura (Noddings, 1984; Tronto, 2013).

3.1 Oltre la formazione disincarnata

La formazione degli insegnanti è stata tradizionalmente orientata verso la dimensione cognitiva, privilegiando l'acquisizione di conoscenze teoriche e competenze metodologiche. Questa impostazione, tuttavia, rischia di produrre una formazione disincarnata, che ignora il ruolo del corpo come mediatore essenziale dell'apprendimento e della relazione educativa. Il corpo non è un semplice supporto biologico, ma un dispositivo pedagogico che influenza la postura, il tono di voce, la gestualità e, di conseguenza, la qualità dell'interazione con gli studenti. Inoltre, la dimensione corporea è strettamente connessa alla regolazione emotiva: pratiche di respirazione, consapevolezza corporea e movimento possono favorire la gestione dello stress e il mantenimento dell'equilibrio psicofisico. Ferreira e Ineson (2025), in un'indagine su futuri insegnanti coinvolti in un corso esplicitamente fondato su approcci enattivi, hanno dimostrato che la consapevolezza riflessiva delle connessioni corporee, combinata con il dialogo condiviso, è determinante per un apprendimento profondo: un risultato che sostiene l'integrazione di pratiche embodied già nei percorsi abilitanti.

3.2 Cura di sé come competenza professionale docente

La cura di sé non deve essere intesa come un atto individuale di benessere separato dalla professionalità, ma come una responsabilità educativa. Un docente che si prende cura di sé è in grado di creare contesti di apprendimento più sicuri e inclusivi, poiché la stabilità emotiva e il senso di efficacia personale si riflettono sulla qualità della relazione pedagogica. In questa prospettiva, la cura di sé diventa una competenza professionale, da sviluppare attraverso pratiche riflessive, strategie di autoregolazione e approcci integrati

alla formazione.

Questa visione si collega alla pedagogia della cura, che pone al centro la relazione come spazio di reciprocità e attenzione, e agli approcci embodied, che riconoscono il corpo come luogo di conoscenza e di esperienza educativa. Integrare queste dimensioni nei percorsi abilitanti significa superare la dicotomia mente-corpo e promuovere una professionalità docente più sostenibile, capace di coniugare competenza, benessere e responsabilità etica.

Un esempio chiarisce il passaggio dal piano teorico a quello pratico. Si immagini un corsista impegnato in una lunga sessione sincrona online: dopo novanta minuti di lezione frontale su schermo, avverte tensione cervicale, difficoltà di concentrazione e una crescente sensazione di saturazione emotiva. In questo momento, una breve interruzione di cinque minuti guidata da un exergame che combina movimento delle spalle, respirazione diaframmatica e attenzione al ritmo corporeo non è semplicemente una “pausa”: è un atto di cura di sé intenzionalizzato, integrato nel design formativo. Il corsista impara a riconoscere i segnali del proprio corpo come informazioni rilevanti, non come disturbi da ignorare. Questa competenza – saper leggere il proprio stato psicofisico e intervenire in modo autoregolativo – è la stessa che gli servirà in classe, quando dovrà gestire il proprio equilibrio emotivo davanti a trenta studenti.

4. Exergames come dispositivi pedagogici embodied

Gli exergames, rilette pedagogicamente, sono ambienti interattivi corpo-mente che mediano processi formativi attraverso regole, ritmi e feedback non competitivi. Agiscono su interruzione del loop cognitivo-emotivo, attivazione corporea intenzionale e pause attive di riequilibrio psicofisico (Gross, 1998; Neff, 2003).

Gli exergames, spesso percepiti come semplici strumenti ludico-tecnologici, possono assumere una valenza pedagogica significativa se interpretati come ambienti interattivi corpo-mente. Non si tratta solo di “giocare muovendosi”, ma di creare esperienze formative che integrano dimensione cognitiva, emotiva e corporea. In questa prospettiva, l'exergame diventa un dispositivo embodied, capace di favorire apprendimento esperienziale, consapevolezza corporea e regolazione emotiva. Il superamento della visione puramente ludica implica riconoscere il potenziale educativo di queste pratiche,

soprattutto in contesti di formazione docente, dove il corpo è spesso trascurato. In questa prospettiva, Faella, Digennaro e Iannaccone (2025), in una scoping review sulle pratiche di embodied learning nella scuola, hanno evidenziato come gli approcci fondati sul movimento integrino efficacemente dimensione fisica, cognitiva e identitaria, promuovendo modelli pedagogici più inclusivi e olistici: una cornice concettuale direttamente trasferibile ai contesti di formazione docente.

4.1 Exergames e regolazione emotiva

Gli exergames possono svolgere un ruolo strategico nella gestione del sovraccarico emotivo tipico dei percorsi abilitanti. Attraverso l'attivazione corporea intenzionale, essi interrompono il loop cognitivo-emotivo che alimenta stress e ansia, offrendo micro-pause rigenerative. Questa interruzione consente di ridurre la ruminazione mentale e di ristabilire un equilibrio psicofisico. Inoltre, gli exergames possono essere progettati come micro-interventi di autoregolazione, integrati nella routine formativa: brevi sessioni di movimento guidato, giochi interattivi che stimolano coordinazione e attenzione, pratiche che favoriscono il rilascio di tensione.

Dal punto di vista pedagogico, l'uso degli exergames si collega agli approcci embodied e alla pedagogia della cura: il corpo non è solo un veicolo di movimento, ma un mediatore di benessere e apprendimento. Inserire queste pratiche nei percorsi di formazione significa riconoscere che la professionalità docente richiede non solo competenze cognitive, ma anche capacità di autoregolazione emotiva e cura di sé. Evidenze convergenti confermano questa direzione: Cavioni, Conte e Ornaghi (2024) hanno dimostrato che interventi game-based orientati al benessere producono miglioramenti significativi nel clima scolastico e nella regolazione emotiva degli insegnanti; Mavilidi et al. (2022), in una meta-analisi su interventi a base motoria, hanno documentato effetti positivi su outcomes accademici e comportamentali, con particolare attenzione all'integrazione nel design formativo.

5. Exergames nei percorsi abilitanti: una proposta formativa

L'integrazione degli exergames nella formazione iniziale degli insegnanti nasce dall'esigenza di rendere i percorsi abilitanti più sostenibili, soprattutto in contesti online.

La densità dei contenuti, la riduzione dei tempi e la mancanza di interazioni corporee contribuiscono a un sovraccarico cognitivo ed emotivo, riducendo attenzione e benessere. In questo scenario, gli exergames non vanno intesi come semplici strumenti ludici, ma come dispositivi pedagogici embodied, capaci di favorire attivazione corporea, autoregolazione emotiva e consapevolezza. L'obiettivo è integrare queste pratiche nel design formativo, per coniugare apprendimento, cura di sé e professionalità docente.

5.1 Contesto e finalità

I percorsi abilitanti online richiedono strategie innovative per contrastare la fatica digitale e il senso di isolamento. La proposta formativa si fonda sull'idea che il corpo, spesso trascurato nei contesti telematici, possa diventare una risorsa pedagogica per sostenere attenzione, motivazione e benessere. Gli exergames, in questo senso, offrono brevi sequenze di movimento intenzionale che spezzano il ciclo ruminativo di stress e fatica e favoriscono la regolazione psicofisica.

5.2 Struttura dell'intervento esplorativo

La proposta si articola in micro-sessioni di exergame, della durata di 5–7 minuti, inserite in momenti strategici del percorso online. Queste attività non hanno una funzione meramente ludica, ma mirano a stimolare attivazione corporea intenzionale, allentando la tensione accumulata tra impegno cognitivo e pressione emotiva. Ogni sessione è seguita da momenti di riflessione guidata, in cui i partecipanti elaborano l'esperienza, collegandola alla consapevolezza corporea e alla gestione delle emozioni.

L'intervento è pensato per essere integrato nelle attività formative, senza configurarsi come elemento aggiuntivo, ma come parte del design pedagogico complessivo.

L'efficacia dell'intervento viene valutata attraverso alcune dimensioni chiave come la fatica emotiva percepita, per monitorare la riduzione dello stress e del senso di sovraccarico; l'attenzione e presenza, come indicatori di miglioramento della concentrazione dopo le micro-pause attive; la consapevolezza corporea, per verificare la capacità di riconoscere segnali fisici legati alla regolazione emotiva e la percezione di utilità formativa, per comprendere se i partecipanti considerano l'intervento non solo piacevole, ma pedagogicamente rilevante.

Questa proposta si colloca in una prospettiva innovativa, che supera la dicotomia tra mente e corpo e riconosce la cura di sé come competenza professionale. Gli exergames, in questo senso, diventano dispositivi pedagogici embodied, capaci di sostenere la formazione docente in chiave sostenibile.

6. Ipotesi di efficacia e disegno della ricerca futura

Il presente contributo ha natura teorico-progettuale: non si avvale ancora di una sperimentazione empirica sistematica, ma propone un'ipotesi di ricerca fondata sulla letteratura esistente sugli exergames, sull'embodied cognition e sulla regolazione emotiva in contesti formativi. Sulla base di tali evidenze, è ragionevole attendersi che micro-sessioni di attivazione corporea (5–7 minuti), inserite in snodi strategici della didattica online, possano produrre effetti positivi su alcune dimensioni chiave del benessere e dell'apprendimento docente. In linea con quanto evidenziato da Gross (1998) in merito alle strategie di regolazione emotiva e da Jennings e Sharp (2016) sugli interventi mindfulness-based nella formazione docente, ci si attende che l'interruzione del loop cognitivo-emotivo attraverso il movimento intenzionale possa favorire: una riduzione della fatica emotiva percepita; un miglioramento dell'attenzione e del senso di presenza nelle sessioni online; un incremento della consapevolezza corporea come risorsa autoregolativa; una percezione positiva dell'utilità pedagogica dell'intervento da parte dei partecipanti. Accanto a queste potenzialità, è opportuno anticipare alcune criticità metodologiche: l'efficacia dipende dall'integrazione coerente nel design formativo, la variabilità degli spazi domestici e delle dotazioni tecnologiche può limitare la partecipazione, e la disponibilità a sperimentare pratiche embodied in contesti tradizionalmente centrati sul cognitivo non è scontata.

Perché l'uso degli exergames sia pedagogicamente fondato, occorre rispettare alcune condizioni: inserirli in modo organico nel design formativo, accompagnarli con riflessioni che ne esplicitino il senso educativo, garantire accessibilità tecnologica e semplicità operativa. Soprattutto, è necessario riconoscere che la cura di sé non è un elemento opzionale, ma una competenza professionale che incide sulla qualità della relazione educativa e sulla sostenibilità della formazione.

6.3 Disegno della ricerca futura

A partire dal quadro teorico delineato, si propone di seguito il disegno di una ricerca empirica che intende verificare le ipotesi formulate. Lo studio prevede il coinvolgimento di un campione di corsisti iscritti ai percorsi abilitanti erogati in modalità telematica, con un'articolazione in gruppo sperimentale (con integrazione di micro-sessioni di exergame nel percorso formativo) e gruppo di controllo (percorso standard). La durata prevista dell'intervento è di sei settimane, con sessioni di 5–7 minuti integrate in tre momenti per settimana.

Le dimensioni di indagine saranno rilevate attraverso strumenti validati: la fatica emotiva percepita tramite scala Likert a 5 punti pre/post intervento; l'attenzione e la presenza tramite self-report strutturato al termine di ogni sessione online; la consapevolezza corporea attraverso una versione adattata del Body Awareness Questionnaire (Shields et al., 1989); la percezione di utilità formativa tramite intervista semistrutturata a campione. L'analisi dei dati prevederà confronti tra gruppi (t-test o analisi non parametriche equivalenti) e un'analisi qualitativa tematica delle narrazioni raccolte nelle sessioni di riflessione guidata. I risultati attesi contribuiranno a fondare empiricamente la proposta pedagogica e a definire linee guida per l'integrazione sistematica degli exergames nei percorsi abilitanti.

7. Exergames e sostenibilità della professione docente

Il quadro teorico elaborato in questo contributo suggerisce che l'integrazione degli exergames nei percorsi abilitanti possa rappresentare una strategia pedagogicamente fondata per promuovere la sostenibilità della professione docente. Sebbene la verifica empirica sia demandata alla fase di ricerca futura descritta nel paragrafo precedente, la plausibilità dell'intervento è sostenuta da evidenze convergenti in letteratura: la possibilità di interrompere il ciclo di sovraccarico cognitivo ed emotivo attraverso micro-interventi di attivazione corporea appare coerente con i meccanismi di regolazione emotiva documentati da Gross (1998), con gli effetti del movement-based learning su outcomes accademici e comportamentali (Mavilidi et al., 2022) e con la relazione empiricamente documentata tra attività fisica, regolazione emotiva e competenza nell'insegnamento online (Cheng & Liu, 2024). Queste pratiche, se validate

empiricamente, potrebbero favorire la costruzione di modelli professionali più equilibrati, in cui la cura di sé non è percepita come un lusso individuale, ma come una componente essenziale della competenza educativa.

L'esperienza evidenzia la necessità di ripensare la formazione docente, soprattutto nei contesti online, integrando pratiche embodied che restituiscano centralità al corpo e alla dimensione emotiva. Non si tratta di aggiungere semplici “pause attive”, ma di progettare interventi coerenti con gli obiettivi pedagogici, capaci di coniugare apprendimento, benessere e professionalità. Questo implica un cambiamento di paradigma: la formazione non può limitarsi alla trasmissione di contenuti cognitivi, ma deve includere strategie per la regolazione emotiva e la cura di sé, riconoscendole come competenze professionali indispensabili.

8. Conclusioni

La riflessione sviluppata in questo contributo mostra come la sostenibilità della formazione iniziale degli insegnanti non possa essere affrontata solo sul piano organizzativo o curricolare: richiede un ripensamento della persona docente come unità integrata di mente, emozioni e corpo. In questo quadro, gli exergames si configurano

non come un elemento accessorio, ma come ambienti formativi a base corporea capaci di connettere attivazione corporea, autoregolazione emotiva e qualità dell'apprendimento.

L'indagine esplorativa suggerisce che micro-interventi di attivazione corporea (5–7 minuti), inseriti in snodi strategici della didattica online, possono spezzare il circolo vizioso di sovraccarico, favorire una ricentratura attentiva e incrementare la consapevolezza corporea. Questi effetti non riguardano soltanto il benessere individuale, ma incidono sulle condizioni formative che rendono possibile un apprendimento più profondo e una costruzione identitaria più stabile.

La tesi centrale è che la cura di sé costituisce una competenza professionale docente, non un optional. Nei contesti telematici, dove il corpo rischia di diventare marginale, reintrodurre pratiche embodied significa superare la tradizione della formazione disincarnata e riconoscere la dimensione emotivo-corporea come oggetto legittimo di

formazione.

In questa prospettiva, gli exergames rappresentano una leva pedagogica per promuovere modelli di professionalità sostenibile, orientati non al sacrificio, ma all'equilibrio tra competenza, presenza e cura. Investire in pratiche corporee intenzionalizzate durante l'abilitazione non è un'aggiunta marginale, ma una scelta pedagogicamente fondata ed eticamente necessaria per formare insegnanti capaci di prendersi cura degli studenti a partire dalla cura di sé.

Riferimenti bibliografici

Cavioni, V., Conte, E., & Ornaghi, V. (2024). Promoting teachers' wellbeing through a serious game intervention: a qualitative exploration of teachers' experiences. *Frontiers in Psychology, 15*, 1339242.

Cheng, P. Y., & Liu, H. (2024). A structural model of EFL teachers' physical activity, emotion regulation, and competence for online teaching. *BMC Psychology, 12*, 252.

Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education, 10*, 1568744.

Ferreira, J. M., & Ineson, G. (2025). Embodied learning in teacher education: Investigating student-teachers' experiences in engaging with embodied cognition theories. *Teaching and Teacher Education, 157*, 104969.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299.

Jennings, P. A., & Sharp, J. E. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the CARE program. *Mindfulness, 7*(1), 209–218.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*, 99–113.

Mavilidi, M. F., Pesce, C., Benzing, V., Schmidt, M., Paas, F., Okely, A. D., & Vazou, S. (2022). Meta-analysis of movement-based interventions to aid academic and behavioral outcomes: A taxonomy of relevance and integration. *Educational Research Review, 37*, 100475.

Mesquita, S., Ribeiro, I., & Valente, S. (2025). Burnout and emotional regulation: insights from students enrolled in higher education programs for initial teacher training. *Frontiers in Education, 10*, 1534420.

- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. John Benjamins.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.