

“Il problema del corpo” nei contesti di formazione: itinerari di movimento all'Università

Antonina Eugenia Ferruzza Marchetta ¹

¹ Università degli Studi di Palermo; antoninaeugenia.ferruzza@unipa.it

Abstract: Il seguente articolo indaga la complessa collocazione della corporeità nei contesti formativi, analizzandone la transizione da oggetto di disciplinamento a baricentro di un'epistemologia dell'esistenza. Attraverso un excursus che muove dalla crisi del pensiero occidentale, il testo evidenzia la necessità di una “re-incarnazione” del sapere che integri le istanze della fenomenologia con le più recenti acquisizioni della *Embodied Cognition* e delle neuroscienze. In questa cornice, il corpo non è più inteso come mera *res extensa*, ma come *Leib*: un corpo-soggetto vitale, luogo della consapevolezza e della testimonianza desiderante. L'articolo presenta, dunque, la danzamovimento terapia (DMT) come un dispositivo pedagogico d'elezione, riportando la proposta di itinerari laboratoriali condotti presso l'Università di Palermo. Tali pratiche suggeriscono come il recupero della dimensione estetica e cinestetica possa trasformare l'aula in uno spazio di sintonizzazione affettiva, favorendo nei futuri educatori lo sviluppo di una presenza autentica e di una prassi formativa olistica e trasformativa.

Keywords: Corporeità; Fenomenologia; Danzamovimento terapia; Embodied Cognition; Formazione universitaria.

1. Introduzione

Il tema della corporeità e le sue implicazioni scientifiche stanno suscitando, negli ultimi decenni, un interesse rinnovato all'interno del panorama culturale occidentale, non scevro da accesi dibattiti e *querelles*. Nel corso di questa trattazione tratteremo una breve storia del corpo per poi scandagliare la sua centralità contemporanea a partire dalla fenomenologia, dalle neuroscienze e dal loro *mélange*, per approdare infine a possibili itinerari didattici all'Università che ne tengano conto in qualità di educatore primario. Ci si rifarà a esperienze condotte personalmente all'Università degli Studi di Palermo, all'interno dei corsi della professoressa Elena Mignosi, con l'ausilio della danzamovimento terapia (DMT), rivolte a futuri educatori e pedagogisti.

Prima di inoltrarci nel cuore del discorso è opportuno condurre una disamina sugli antecedenti culturali e storici. L'epoca moderna, come delineato da Benasayag e Schmit (2013), è infusa dalle spinoziane “passioni tristi”: un senso di incertezza avvolge l'uomo contemporaneo, ingarbugliato in un avanzamento tecnologico che non riesce ad alleviare i malesseri dell'anima. Questa situazione parossistica ha portato a un'inversione di sguardo verso il futuro, inteso come deserto iper-tecnologico dell'impotenza affettiva ed esistenziale. Questa “crisi nella crisi” può essere imputata al sequestro concettuale e pragmatico del corpo dall'orizzonte di senso della vita. Il nostro Lebenswelt, in mancanza di un approccio di profonda immersione estetica



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/>).

nell'esistenza, perde il suo significato ultimo. Effettuando un parallelismo con Borgna (2019) circa il disagio dell'adolescente che si confronta drammaticamente con la sua dimensione fisica, l'Occidente si troverebbe percorso da un grande rimosso – il corpo – il quale presenta il conto in termini di diffuso disagio.

Questa tesi affonda le sue radici nel pensiero di Michel Foucault (1976), il quale evidenzia come le strutture sociali esercitino il loro potere punendo e regolando non più solo il corpo fisico (*Körper*), bensì il corpo in quanto entità vissuta ed esperita (*Leib*). Subentra qui il nesso con la dimensione educativa e pedagogica. Secondo Foucault e la lettura di Bauman (2002) in *Modernità Liquida*, la strutturazione sociale potrebbe essere paragonata al *panopticon* di Bentham: una prigione circolare dove i condannati vagano nell'incertezza di essere controllati dai carcerieri situati al centro della costruzione. Questa manifestazione richiama l'organizzazione dello spazio dell'aula scolastica e universitaria, nella quale l'ergonomia risponde a una concezione verticale del potere esercitato dall'insegnante. Costretti all'interno di file di banchi che contengono la gestualità e orientano lo sguardo verso la cattedra, gli alunni vivono una condizione di mortificazione della loro dimensione estetica. Come ricorda Dallari (2020, p. 3), "l'estetica non è la scienza del bello: riguarda invece l'intera dimensione sensibile (corpo, sensi, sensazioni, sensibilità) del rapporto con il mondo e con il sé".

Risulta dunque opportuno interrogarci sulla valenza dello spazio educativo e del corpo docente, in quanto fisicità in grado di far rigogliare in modo olistico lo studente oppure reprimerne le aspirazioni. Il corpo e l'arte – attraverso le artiterapie – rappresentano una pista in grado di far esprimere la tensione epistemofila che intride l'essere umano, al cui interno emozioni, affetti e pensieri risiedono in un unicum indissolubile. Far sperimentare itinerari artistici e laboratoriali ai futuri educatori può rappresentare un baluardo esistenziale di fronte al rischio della progressiva disgregazione psicologica connotante la società contemporanea. In definitiva, è fruttuoso guardare al docente come a colui che esercita un'arte applicata (Dallari, 2020), portando la conoscenza in modo esteticamente efficace affinché il sapere non risulti una mera erogazione nozionistica – sapere bancario (Freire, 2002) – ma un universo conoscitivo multidimensionale.

2. Il corpo: una controversia occidentale

"Precipitato dall'alto, dall'Altissimo, nella falsità dei sensi, nella malignità del peccato. Corpo inevitabilmente disastroso: eclissi e caduta fredda dei corpi celesti. Avremmo forse inventato il cielo al solo scopo di fare cadere i corpi? [...] il corpo è la nostra angoscia messa a nudo." (Nancy, 2020, p.10)

Con questa espressione si mette l'accento sul disvalore assunto dal corpo in epoca cristiana, sulla scorta della lezione platonica incentrata sulla "follia del corpo". Perché la corporeità ha acquisito questa connotazione negativa nel corso dei secoli, privata della sua ricchezza simbolica costitutiva? Partendo dalla Grecia antica, la corporeità era inizialmente intesa come luogo nel quale venivano agite forze multiformi e divine; essa era concepita per mezzo della diversità delle potenze da cui era vivificata, assumendo i nomi di *gyia* e *melea* in riferimento all'aspetto esteriore delle membra (Godani, 2021). Il corpo assumeva una sua unitarietà solo nel momento della morte come *soma*, il cadavere privo della *psyché*. Con Platone si consuma la frattura: il corpo perde la sua valenza di "significato fluttuante che con-fonde i codici con quella operazione simbolica che consiste nel com-porre (sym-ballein) quelle disgiunzioni in cui ogni codice si articola" (Galimberti, 2017, p. 11). Questa precisa visione, a parere di Galimberti,

viene erroneamente traghettata all'interno della concezione cristiana, sulla base della traduzione greca della versione dei Settanta. Nella concezione biblica originaria il corpo non è punito, poiché è intriso della *ruah* (soffio vitale) di Dio, in grado di elevare i caratteri umani di indigenza (*nefes*), caducità (*basar*) e incerto muoversi (*leb*). Il corpo assume una connotazione di peccato solo nella misura in cui si distacca dalla sapienza divina:

“peccare è rompere l'alleanza col vivente e perciò affidarsi a quella carne, che non più animata dalla ruah divina, è l'esatta definizione della morte. Morte, peccato e carne si saldano così in opposizione a vita, alleanza e ruah. [...] Connesso alla morte e al peccato, il corpo viene estromesso dalla circolazione simbolica e diventa corpo da redimere” (Galimberti, 2017, p. 63).

Questa visione permea lo spirito medievale, che vede il corpo in qualità di teatro di tentazioni e squilibri. Una parziale rivalutazione viene operata dalla cultura rinascimentale, attraverso il “recupero della lectio dei classici antichi e della loro concezione della corporeità (naturalizzata, valorizzata come concretezza di vita), per un altro verso, da una rilettura più evangelica del cristianesimo, che ora mette al centro il soggetto anche nella sua naturalità” (Cambi, 2004, p.16). Si veda il rapporto con il corpo delineato nella pittura di Botticelli o del Beato Angelico (Cambi, 2004), l'uno esaltante la bellezza della carne nell'ottica di spiritualizzazione del corpo, l'altro enfatizzante il pathos interiore. In particolare, Leon Battista Alberti mette l'accento sul valore positivo del corpo nella formazione dei giovani, con i loro bisogni di moto, dinamismo e gioco: “l'idea educativa dell'Alberti è naturale, poiché si incardina sulla natura reale dell'uomo, la integra, la sorregge, la armonizza, non la nega” (Cambi, 2004, p. 17).

Nonostante questa parentesi, il corpo ripiomba nell'anonimato della *res extensa* cartesiana, il mondo dei fenomeni afferrabili solo grazie al primato della coscienza (*res cogitans*). Si viene a configurare un corpo-idea, oggettificato, anatomico e non più soggetto di vita. Con Cartesio si produce una metafisica dell'equivalenza basata sullo scopo di difendersi dalla multiformità della natura mediante l'uniformità dell'idea. “Separato dalla mente, secondo quella logica disgiuntiva che risulta dalla rottura del simbolo, il corpo incominciò la sua storia come somma di parti senza distanze” (Galimberti, 2017, p. 72). Tutta la modernità sarà accompagnata da una regolamentazione del corpo, modellato in senso sociale per sottoporlo al regime del controllo e della prestazione. Esso si offre contemporaneamente “all'economia politica come forza lavoro, all'economia libidica come fonte di piacere, all'economia medica come organismo da sanare, all'economia religiosa come carne da redimere” (Galimberti, 2017, p. 21).

Infine nella concezione di biopolitica del potere teorizzata da Foucault, il corpo è trattato come organismo da sorvegliare nell'ottica della massima prestazione produttiva. Si esercita così la microfisica del potere: “la ginnastica, gli esercizi fisici, le pratiche sessuali, l'abbigliamento, si trovano nella linea che conduce al desiderio del proprio corpo attraverso un intervento insistente e meticoloso che il potere ha esercitato” (Mariani, 2004, p. 58). Anche a livello scolastico l'istituzione imprime sul corpo del bambino il proprio calco, formando rettitudini posturali e disposizioni comportamentali: “una vera e propria ‘ortopedia’ dell'anima perfettamente simmetrica e corrispondente a una ‘ortopedia’ del corpo” (Mariani, 2004, p. 54). Foucault ha tuttavia il merito di rimettere in luce il ruolo del corpo per la comprensione del mondo

“come punto di vista onnicomprensivo in cui viene a ri-comporsi la soggettività umana, l’unità della vita, l’apertura al mondo” (Mariani, 2004, p. 58).

3. Diretrici contemporanee: dalla fenomenologia alle prospettive embodied

“Ciascuno di noi, nel modo peculiare in cui si mette in rapporto con sé stesso, si coglie come il proprio corpo, nel carattere concreto del proprio sentirsi globale e oscuro in una sorta di unità simmetrica e indecomprimibile. L’uomo, costituito da questa unità, è immanenza in sé e trascendenza di sé, autorealizzazione e relazione con l’altro” (Erbetta, 2004, p.163).

Nel solco della crisi del pensiero occidentale, la svolta fenomenologica del Novecento rappresenta il primo tentativo di “re-incarnare” il soggetto. Il punto di partenza è Edmund Husserl (1961), il quale opera la distinzione concettuale fondamentale tra *Körper* e *Leib*. Mentre il primo è il corpo-oggetto anatomico indagato dalle scienze naturali, il *Leib* è il “corpo vivente”, il corpo-soggetto che esperisce il mondo dall’interno, ancora della nostra presenza nel *Lebenswelt*. Questa intuizione trova compimento in Maurice Merleau-Ponty. Nella *Fenomenologia della percezione*, egli scardina il dualismo affermando: “io non ho un corpo, io sono il mio corpo” (2003, p. 304). Il corpo non è uno strumento della mente, ma la condizione stessa del nostro essere-al-mondo, costitutivamente aperto alla relazione con l’altro. In questa originaria co-esposizione scaturisce un senso che non è logico, ma corporeo; non è un “conoscere (*kennen*)” ma un “potere (*können*)”, un cimentarsi con le cose (Galimberti, 2017).

Le implicazioni pedagogiche di questo rovesciamento sono state esplorate in Italia da Piero Bertolini, fondatore della pedagogia fenomenologica. Bertolini (1988) sottolinea come l’educazione non possa prescindere dall’intenzionalità del soggetto, la quale si manifesta innanzitutto attraverso il corpo. Il corpo diventa il luogo di una “visione del mondo” che va accompagnata e non repressa. In continuità, Vanna Iori (2009) evidenzia come la dimensione corporea sia intrinsecamente legata a quella emotiva. La pedagogia del corpo deve configurarsi come una “pedagogia della presenza”, capace di accogliere l’esistenza nella sua interezza sensibile, passando da una trasmissione di saperi disincarnati a un’esperienza educativa che riconosca l’importanza della postura, del gesto e della sintonizzazione emotiva.

Questo richiamo trova un pilastro teorico nelle riflessioni di Luigina Mortari, per la quale la cura è una “pratica ontologica” necessaria, poiché l’essere umano è costitutivamente fragile e mancante (2015). Secondo Mortari, la mente non è un’entità astratta, ma è incarnata in un corpo che sente (2013); educare alla cura significa dunque educare a un’attenzione “ricettiva” verso il proprio corpo e quello dell’altro, superando la distrazione cognitiva indotta dai modelli formativi tradizionali. All’interno di un itinerario di movimento, la cura si manifesta come capacità di stare nella relazione con una presenza fisica consapevole, rendendo il docente testimone di una ricerca di senso che passa per la densità del vissuto.

Questa necessità trova conferma sperimentale nelle scienze cognitive contemporanee attraverso il paradigma dell’*Embodied Cognition*. Il perno della svolta è rappresentato dalla teoria enattiva di Varela, Thompson e Rosch (1992), secondo cui conoscere significa “far emergere” un mondo attraverso la storia delle nostre interazioni sensoriali e motorie. Sul piano didattico, come evidenziato da Filippo Gomez Paloma (2013), ciò comporta il superamento del modello trasmissivo a favore di una *Embodied Cognitive Science* che vede nel movimento una modalità costitutiva dell’ap-

prendimento in grado di potenziare memoria e attenzione. Il quadro si completa con le scoperte neuroscientifiche di Vittorio Gallese sulla “simulazione incarnata” (2005). Grazie ai neuroni specchio, la comprensione delle intenzioni altrui avviene attraverso una risposta motoria automatica e inconscia secondo la quale chi osserva agire un’azione risponderebbe emulando a livello cerebrale l’attivazione degli stessi circuiti in modo inibito, rendendo così l’aula uno spazio di sintonizzazione prossemica. Infine, come teorizzato da Lakoff e Johnson (1998), persino i concetti più astratti sono radicati in schemi motori e metafore corporee; la ragione stessa è plasmata dalla natura del corpo che la ospita. Se l’apprendimento è un evento intrinsecamente incarnato, l’università ha il compito di trasformare i propri itinerari per permettere ai futuri educatori di abitare la conoscenza con l’interezza del proprio vissuto.

4. Il corpo all’università: itinerari di movimento

“L’educazione, infatti, in qualunque dei suoi aspetti, consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull’applicazione della loro materialità a un sistema di corpi” (Massa, 2003, p.471).

Da questa considerazione si desume come il corpo abbia una centralità assoluta a livello psicopedagogico. Prima di addentrarci negli itinerari proposti, occorre accennare a come viene normato il corpo nel contesto educativo tradizionale, ovvero attraverso l’educazione fisica: relegata a poche ore e reputata disciplina secondaria, finisce per far rientrare la corporeità in un’idea di mercificazione propugnata dalla scienza medica oggettivante o dal mondo patinato dei corpi-scolpiti del fitness (Mignosi, 2015).

Nella prospettiva di Isidori, la pedagogia deve operare una rivoluzione copernicana: “la pedagogia è scienza del corpo perché l’educazione, come processo di umanizzazione, non può che darsi attraverso la corporeità” (Isidori, 2009, p. 24). Da qui nasce la sua proposta di un’ “ermeneutica della corporeità”, dove l’educatore deve saper stare nel corpo, possedendo una consapevolezza cinestetica che lo renda capace di una presenza autentica. La formazione di educatori e pedagogisti non può essere solo libreria, ma deve includere un’ascesi della corporeità, ovvero un allenamento alla sensibilità per superare l’anestesia tipica dei contesti accademici tradizionali.

Questa esigenza trova radici nel pensiero di Paulo Freire (2002), il quale denuncia la “concezione bancaria dell’educazione”, modello in cui gli studenti sono visti come contenitori vuoti in cui il docente deposita frammenti di sapere, riducendo il corpo dello studente a pura oggettività statica e immobile. Freire contrappone a questa deriva il concetto di “prassi”, intesa come unione indissolubile tra riflessione e azione, promuovendo un processo di coscientizzazione. In modo analogo, Massimo Recalcati (2014) riflette sull’ “erotica dell’insegnamento”: il corpo è il luogo in cui il sapere si fa carne e testimonianza. L’atto dell’insegnare non può prescindere dalla presenza fisica del maestro: sono la sua voce, il suo sguardo e la sua postura a testimoniare che il sapere è un oggetto vivo, capace di mobilitare il desiderio degli allievi. Anche Ivano Gamelli (2011), nella sua *Pedagogia del corpo*, sostiene la necessità di rivisitare gli scenari educativi per far emergere uno stile formativo fondato sulla scelta attenta dei luoghi, dei gesti, delle posture e dei silenzi.

A questo punto occorre operare un affondo sugli itinerari di movimento, mutuati dalla DMT, condotti in qualità di dottoranda all’interno del corso di *Pedagogia della comunicazione non verbale e della relazione educativa*, tenuto dalla docente Elena Mignosi

presso l'Università di Palermo. All'interno del secondo semestre dell'anno accademico 2024/2025, è stato tenuto un ciclo di laboratori, consistenti in quattro incontri della durata di tre ore, destinati a 50 studenti facenti parte del corso di laurea di Scienze dell'Educazione, curriculum prima infanzia. Ogni appuntamento è consistito in una prima parte teorica, di illustrazione di concetti pedagogici, sulla scorta del testo di Mignosi e Nuti *Un'infanzia fatta di Scienza ed Arte* (2020), ed una seconda parte empirica di lavoro sulla corporeità e sulle emozioni attraverso esercizi attinti dalla DMT. Al termine di ogni incontro è stato chiesto agli studenti di redigere un diario di bordo, riportando le sensazioni, le emozioni, i sentimenti e i pensieri suscitati dal singolo appuntamento. È stato altresì richiesto agli studenti, per affrontare la prova d'esame, la redazione di una relazione che congiungesse gli elementi teorici affrontati con la pratica vissuta. Tali testi, pervenuti in numero di 17, sono stati successivamente sottoposti ad analisi tematica, della quale riporto i vertici concettuali emersi. Occorre precisare, anticipatamente, che tale lavoro si profila come una pre-ricerca, un'elaborazione preliminare di risultati che poi verranno raccolti ulteriormente e analizzati nel corso del mio percorso di dottorato. Occorre inoltre precisare che l'uso della DMT in questo contesto non ha finalità terapeutiche o cliniche, bensì è stata adottata esclusivamente come dispositivo pedagogico, formativo e professionalizzante per affinare la consapevolezza corporea e la sintonizzazione emotiva dei futuri educatori. L'analisi tematica dei vissuti delle studentesse, ricostruita a partire dai diari di bordo e dalle riflessioni sul percorso di DMT, evidenzia una profonda trasformazione emotiva, corporea e professionale. L'esperienza laboratoriale si è configurata come un vero e proprio viaggio di autoconsapevolezza, in cui la dimensione teorica della pedagogia si è intrecciata indissolubilmente con la pratica incarnata (*embodied*). I vissuti emotivi e relazionali emersi dalla narrazione delle studentesse possono essere strutturati attorno a quattro macro-temi principali: 1. Il superamento della resistenza iniziale: dalla vulnerabilità alla fiducia. Il primo impatto con il laboratorio è stato caratterizzato da sentimenti ambivalenti: inibizione e paura del giudizio: nelle fasi iniziali, diverse studentesse hanno riferito una forte sensazione di disagio, vergogna o "imbarazzo" nell'esporsi attraverso il movimento libero e il contatto corporeo diretto davanti al gruppo; un passaggio secondario è stato quello della sospensione delle difese: attraverso l'uso del cerchio, della respirazione e di un clima non giudicante, la rigidità iniziale si è gradualmente sciolta. Il gruppo si è trasformato da luogo di potenziale valutazione esterna a spazio protetto di accoglienza e contenimento emotivo. Come evidenziato dalle parole di una partecipante: "All'inizio provavo molta vergogna, mi sembrava strano dovermi muovere davanti agli altri senza un passaggio teorico... Poi ho capito che il mio corpo stava già comunicando prima della mia mente." 2. La riscoperta del corpo "dimenticato" e il senso di unificazione. Gli studenti descrivono il passaggio da una fruizione puramente cognitiva/intellettuale dell'università a una dimensione integrata. Si passa così dalla frammentazione alla presenza: gli esercizi di riscaldamento (sfioramento delle ossa, scuotimento, peso del corpo) hanno generato la sensazione di "riabitare la propria pelle". Il corpo non è più percepito come un semplice strumento meccanico o estetico, ma come la sede primaria dell'identità e dell'esperienza emotiva. Inoltre l'esperienza di scaricare le tensioni accumulate – sia fisiche che emotive – attraverso movimenti energici o rituali simbolici (come la "doccia corporea") ha lasciato un profondo senso di sollievo, leggerezza e vitalità. Da una testimonianza di una studentessa: "Rileggere e scrivere quello che ho provato in movimento mi ha permesso di dare un nome a sensazioni che a lezione

sembravano confuse. Il diario è stato il ponte tra il corpo e la mente.” 3. La dimensione intersoggettiva: empatia, contatto e sintonizzazione. I vissuti legati agli esercizi di coppia e di gruppo evidenziano una trasformazione nell'approccio all'altro. Nell'esperienza del *mirroring* e di sintonia emotiva in particolare: rispecchiare i movimenti del compagno/a ha permesso agli studenti di sperimentare un'empatia profonda e immediata, che trascende la parola. Guardarsi negli occhi e sintonizzarsi sul ritmo altrui ha creato legami autentici e improvvisi di vicinanza. Per quanto concerne la dialettica tra controllo e affidamento: l'esperienza del “burattino e burattinaio” ha portato alla luce vissuti complessi legati alla fiducia. Sperimentare la guida dell'altro ha richiesto la capacità di superare l'esigenza di controllo, abbandonandosi alla cura del compagno; specularmente, il ruolo di chi guida ha suscitato un profondo senso di responsabilità e delicatezza verso la vulnerabilità altrui. La valenza interpersonale della DMT emerge nei vissuti legati al rispecchiamento: come testimoniato da uno studente “Guardare la mia compagna negli occhi e seguire il suo movimento mi ha costretto ad abbandonare il controllo; per la prima volta ho sentito davvero cosa significa ascoltare senza parlare”. 4. Il riflesso sull'identità professionale del futuro educatore. Il vissuto personale si è tradotto direttamente in una presa di coscienza pedagogica ed etica, portando ad una decostruzione degli atteggiamenti intellettualizzanti: gli studenti hanno espresso la consapevolezza che non si può educare l'altro (specie nell'infanzia) se non si ha familiarità con il proprio mondo corporeo ed emotivo. L'empatia dell'educatore nasce prima di tutto da una postura fisica ed emotiva accogliente. A tal proposito risulta importante sottolineare il valore del linguaggio non verbale: il percorso ha mostrato quanto il corpo parli prima della parola, offrendo uno strumento essenziale per cogliere i bisogni inespressi dei bambini e per superare la visione rigidamente adultocentrica della formazione. La dimensione corporea si traduce in competenza professionale: da una testimonianza diretta si evince “Ho compreso che nei contesti educativi non porterò solo nozioni, ma la mia presenza fisica. Se non sono consapevole della mia postura e delle mie tensioni, non potrò accogliere i corpi dei bambini”.

Tale lavoro testimonia l'importanza di formare professionisti capaci di districarsi nella complessità del contesto lavorativo attraverso lo sviluppo delle *soft skills*, capaci di incidere in more pedagogico. L'introduzione della danzamovimento terapia in aula non mira infatti alla *performance* estetica, ma si configura come laboratorio di alfabetizzazione emotiva e relazionale e quindi educativa e professionalizzante al medesimo tempo.

5. Conclusioni

Il percorso qui delineato ha mostrato come la problematicità del corpo nei contesti formativi sia il riflesso di una frattura epistemologica profonda che attraversa l'intera cultura occidentale. Se il dispositivo accademico ha spesso agito come un *panopticon* volto a neutralizzare la carne, l'urgenza di una “re-incarnazione” del sapere si pone come una necessità politica ed esistenziale non più procrastinabile. Riprendendo Umberto Galimberti, occorre riconoscere che il corpo è il luogo in cui si gioca la nostra resistenza all'astrattezza del calcolo tecnico; solo restituendo al corpo la sua ambivalenza simbolica è possibile sottrarlo alla mercificazione e alla pura oggettivazione medica.

L'integrazione della danzamovimento terapia e degli itinerari di movimento all'università rappresenta una vera e propria sfida alla concezione bancaria

dell'istruzione denunciata da Freire. Attraverso l'esperienza vissuta a Palermo all'interno dei corsi della Prof.ssa Elena Mignosi, si desume che il corpo possa profilarsi come il mediatore primario di quella conoscenza relazionale implicita che Daniel Stern (2011) pone alla base di ogni incontro umano significativo. Educare i futuri pedagogisti alla sintonizzazione affettiva e al rispecchiamento motorio significa dotarli degli strumenti percettivi necessari per abitare la complessità del sociale con una presenza autentica.

“Per fare questo sarebbe necessario che la scuola si liberasse dall'ossessione apprenditiva e valutativa e si attrezzasse per assecondare curiosità e creatività, orientando e rinforzando la ricerca, le attività di laboratorio e di cooperazione cognitiva, il rapporto fra dimensione estetica e co-costruzione delle conoscenze” (Dallari, 2026, pp.22-23).

In conclusione possono essere messi in luce alcuni potenziali benefici nell'applicazione di laboratori di DMT all'università. Va tuttavia precisato che l'analisi condotta si configura come un'indagine esplorativa su un campione circoscritto (17 relazioni esaminate su 50 partecipanti); i risultati emersi non intendono dunque formulare generalizzazioni di efficacia, bensì evidenziare la portata pedagogica e formativa di tali esperienze incarnate. Il primo potenziale beneficio risiede nella riscoperta del *Leib*: attraverso il movimento creativo lo studente smette di percepire il proprio corpo come un peso da tenere immobile sulla sedia e inizia a sperimentarlo come luogo di espressione. Un secondo riguarda la sintonizzazione affettiva e l'empatia: il lavoro di gruppo può potenziare la capacità di sentire l'altro attraverso il rispecchiamento motorio (*mirroring*). In ambito pedagogico questo permette di sviluppare una presenza autentica, affinando la sensibilità ricettiva auspicata da Mortari e Iori. Inoltre, la danzamovimento terapia può agire come catalizzatore della tensione epistemofila: l'apprendimento mediato dal corpo radica i concetti teorici all'esperienza vissuta, rompendo le barriere gerarchiche e spaziali dell'aula. Il docente diventa così un facilitatore di processi, un “artista della relazione” che accompagna l'emergere di nuove consapevolezze incarnate. L'integrazione della DMT nella formazione accademica può definirsi come una metodologia che utilizza il movimento creativo come mezzo primario per promuovere l'integrazione psicosomatica. Secondo Mignosi (2015), il lavoro di gruppo permette di riscoprire il “corpo in relazione”, trasformando l'aula in uno spazio intersoggettivo. Come sottolineato da Vincenzo Bellia (2007), la danza funge da mediatore creativo capace di dare voce a contenuti non verbali, permettendo una “messa in corpo” dell'identità professionale. Sul piano cognitivo, l'attivazione motoria tipica dei laboratori di DMT non è un diversivo, ma un potenziatore dei processi di attenzione e memoria (Payne, 2006), poiché radica il sapere all'esperienza sensoriale vissuta, offrendosi come prassi di liberazione di matrice freireana.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2002). *Modernità Liquida*. Laterza.
- Bellia, V. (2007). *Se la cura è una danza. La metodologia espressivo-relazionale nella danzaterapia*. FrancoAngeli.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Borgna, E. (2019). *L'arcipelago delle emozioni*. Feltrinelli.
- Cambi, F. (2004). *Immagini del corpo moderno: riflessioni educative*. pp.15-29. In A. Mariani (A cura di), *Corpo e Modernità. Strategie di formazione*. Unicopli.
- Dallari, M. (2020). *La dimensione estetica della Paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Erickson.
- Dallari, M. (2026). *La bellezza di Sophia. Per un'estetica della conoscenza e della conoscenza di sé*. Il Margine.
- Erbetta, A. (2004). *La tragedia pedagogica del corpo*. pp. 157-172. In A. Mariani (A cura di), *Corpo e Modernità. Strategie di formazione*. Unicopli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Galimberti, U. (2017). *Il corpo*. Feltrinelli.
- Gallese, V. (2005). *Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience*. Phenom Cogn Sci 4, 23–48.
<https://doi.org/10.1007/s11097-005-4737-z>
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina Editore.
- Godani, P. (2021). *Il corpo e il cosmo. Per un'archeologia della persona*. Neri Pozza.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura.
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.
- Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia come scienza del corpo*. Anicia.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Bompiani.
- Mariani, A. (2004). *Il corpo e il suo controllo tra civilizzazione e governo di sé. Frammenti di un discorso pedagogico*. pp.47-83. In Mariani, A. (A cura di). (2004). *Corpo e Modernità. Strategie di formazione*. Unicopli.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani.
- Mignosi, E. (2015). *Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso attraverso la danza-movimento terapia per futuri formatori*. Studi sulla Formazione, 18(1), 161–185, con DOI 10.13128/Studi_Formaz-17338.
- Mignosi, E., Nuti, G. (2020). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Carocci.

- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Nancy, J. L. (2020). *Corpus*. Cronopio.
- Payne, H. (a cura di). (2006). *Dance Movement Therapy: Theory, Research and Practice*. Routledge.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Stern, D. (2011). *Le forme vitali*. Raffaello Cortina.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Feltrinelli.