

Coreo-grafie vissute: leggere i segni, costruire i significati

Luigi Aruta*¹ e Francesco Girardi²

¹ Università Giustino Fortunato, Benevento, Italia; laruta@unifortunato.eu

² LESS Impresa Sociale, Napoli, Italia; francescogirardi@lessimpresasociale.it

* Correspondence: laruta@unifortunato.eu



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/>).

Abstract: I modelli classici della progettazione formativa, influenzati dal Capability Approach, tendono a interrogarsi prioritariamente su cosa il soggetto “sia in grado di fare o di essere” (Nussbaum, 2011). Tuttavia, l'attuale scenario socio-educativo, fluido, complesso e sempre in mutamento (Iavarone, 2022), suggerisce un possibile rovesciamento di tale postura pedagogica: prima di indagare le potenzialità prestazionali, la relazione formativa deve chiedersi chi è il soggetto, rintracciandone la storia, i codici incarnati e le tracce esistenziali che ne definiscono l'unicità. Il presente contributo si colloca all'interno di questa cornice fenomenologica e embodied-based (Gomez Paloma, 2013), proponendo una declinazione semantica e operativa del costrutto di coreo-grafia come dispositivo didattico, educativo e terapeutico (Aruta, 2024). Da un lato, il termine evoca la dimensione del coreo (movimento, espressione corporea, generatività creativa); dall'altro, richiama l'istanza della grafia (segno, disegno, scrittura identitaria impressa sullo spazio e sul tempo). In questa prospettiva, l'esperienza psicocorporea e l'azione per-formativa della danza non rispondono a meri scopi esecutivi, ma si offrono come il locus e il medium primario attraverso cui l'individuo decodifica, abita e risignifica la propria matrice esistenziale, culturale, sociale, finanche digitale (Gemma & Aruta, 2024). In linea con gli avanzamenti delle scienze bio-educative, che evidenziano come la plasticità, l'adattamento e i processi sensomotori umani siano biologicamente ancorati a un'esperienza corporea attiva e simulativa (Frauenfelder & Santoianni, 2003; Gallese, 2014; Iavarone, 2024), le attività espressive dance-based vengono qui indagate come potenti metafore e pretesti per l'autoriflessione e l'autoconoscenza. L'azione coreografica agisce come un dispositivo di destabilizzazione positiva, finalizzato a “stanare” i soggetti dalla propria comfort zone, intesa come template difensivo di prevedibilità e passività del reale (Aruta & Girardi, 2024). Attraverso la progettazione di ambienti di apprendimento embodied learning (Gomez Paloma, 2020), i soggetti sono messi nella condizione di dare forma all'astrazione, traducendo in coordinate motorie concetti complessi di natura etica, morale e sociale, legati alle loro storie personali e alla loro interpretazione del reale (Aruta, 2024). L'esperienza coreografica si offre così come un laboratorio di “risignificazione del Sé”, capace di fornire ai soggetti un varco incarnato di esplorazione delle proprie vulnerabilità, nonché di ridefinizione delle proprie relazioni e del proprio stare al mondo. In conclusione, l'obiettivo del presente contributo è quello di chiarire le potenzialità del corpo in movimento come un dispositivo di attraversamento intenzionale dei confini del rischio educativo, attraverso la co-costruzione di nuove aree di sviluppo prossimale ad ingaggio corporeo intersoggettivo e intrasoggettivo (Lebert & Vilarroya, 2024; Pearce & Miller, 2025).

Parole chiave: Apprendimento incarnato; Danza Educativa; Rischio Educativo; Transizioni Umane

1. Corporeità e identità: dal “cosa sa fare” al “chi è”

I modelli classici della progettazione formativa, influenzati dal Capability Approach, tendono a interrogarsi prioritariamente su cosa il soggetto sia in grado di fare o di essere (Nussbaum, 2011). L'attuale scenario socioeducativo, tuttavia, si presenta fluido, complesso e in costante mutamento (Iavarone, 2022), e questa condizione suggerisce un possibile rovesciamento della postura pedagogica tradizionale: prima ancora di indagare le potenzialità prestazionali del soggetto, la relazione formativa è chiamata a chiedersi chi è il soggetto, rintracciandone la storia, i codici incarnati e le tracce esistenziali che ne definiscono l'unicità. Chiedersi chi è il soggetto, prima di cosa sa fare, non è un semplice cambio di enfasi retorica, ma una diversa epistemologia della relazione educativa, che colloca l'identità vissuta a monte di ogni valutazione delle competenze.

Il presente contributo si colloca entro questa cornice fenomenologica ed embodied-based (Gomez Paloma, 2013), e propone una declinazione semantica e operativa del costrutto di coreo-grafia come dispositivo insieme didattico, educativo e terapeutico (Aruta, 2024). Il termine evoca due dimensioni complementari e interdipendenti. Da un lato il coreo: movimento, espressione corporea, generatività creativa, gesto e azione che danno forma all'astrazione, dimensione performativa e relazionale del corpo che si muove. Dall'altro la grafia: segno, disegno, scrittura identitaria impressa sullo spazio e sul tempo, traccia che rimane e che può essere letta, interpretata, risignificata, dimensione simbolica e identitaria che il corpo imprime nel mondo. La coreo-grafia, così intesa, non è una metafora decorativa ma un dispositivo che agisce contemporaneamente su un piano didattico, educativo e terapeutico (ibidem).

L'esperienza psicocorporea e l'azione per-formativa della danza non rispondono, in questa prospettiva, a meri scopi esecutivi. Esse si offrono piuttosto come il locus e il medium primario attraverso cui l'individuo decodifica, abita e risignifica la propria matrice esistenziale, culturale, sociale, finanche digitale (Gemma & Aruta, 2024). La matrice esistenziale viene così riattraversata e reinterpretata attraverso il corpo in movimento: il corpo che danza diviene al tempo stesso superficie di scrittura e dispositivo di lettura di sé e del mondo. Quando tentiamo di narrare il nostro vissuto a partire dal sentire corporeo, è infatti il corpo a costituire il primo luogo dell'esperienza e della significazione: non un contenitore passivo di emozioni e vissuti, ma un mediatore attivo che genera, organizza e rende comunicabili i significati.

Il rovesciamento fenomenologico qui proposto non nasce dal nulla, ma trova un antecedente diretto in una precedente ricerca empirica sul campo, che aveva già impiegato il costrutto di coreografia per descrivere un percorso di danza educativa rivolto ad adolescenti con obesità certificata: tale impianto epistemologico ha trovato una prima validazione empirica in percorsi di danza educativa narrativo-espressiva rivolti a popolazioni cliniche in età adolescenziale, dove si è registrato un incremento significativo dei livelli di autoefficacia emotiva percepita (Aruta & Ambra, 2020). Nella stessa ricerca era inoltre emerso come la cognizione umana trovi il proprio radicamento strutturale nell'esperienza corporea (Iavarone, 2013), e come un'attenzione educativa alla corporeità possa essere impiegata proficuamente

nello sviluppo delle competenze conoscitive e relazionali. Il presente contributo riprende e generalizza teoricamente quell'intuizione, spostando l'attenzione dal singolo dispositivo sperimentale alla cornice epistemologica più ampia entro cui la coreografia può essere collocata.

Una simile cornice trova riscontro anche al di fuori dell'ambito specificamente motorio, nella misura in cui l'intera relazione educativa può essere riletta in chiave performativa. Pier Cesare Rivoltella ha mostrato come l'insegnamento condivida con il teatro un'origine comune, in quanto arte della vita di natura performativa che trova nel soggetto attivo, nella situazione e nella corporeità i propri elementi costitutivi, e ha individuato nella vicarianza, cioè nell'uso di analogie e sostituzioni, nella regolazione dell'azione didattica sulla base dei feedback dell'aula e nell'improvvisazione di fronte all'imprevisto tre meccanismi che accomunano teatro e didattica (Rivoltella, 2021). Questi stessi meccanismi si ritrovano, quasi punto per punto, nella logica coreo-grafica qui delineata: anche il danza-educatore, come l'insegnante-attore descritto da Rivoltella, agisce per vicarianza, regola l'intervento sui segnali che il corpo dei soggetti restituisce in tempo reale, e improvvisa entro una struttura data. Il che conferma come la dimensione performativa non sia un tratto accessorio della relazione educativa, ma una sua componente strutturale, tanto nella didattica frontale quanto nel laboratorio coreografico.

Questa attenzione al carattere performativo e situato dell'azione educativa trova un ulteriore riscontro nella tradizione italiana della danza educativa in senso stretto. Franca Zagatti ha insistito sulla necessità di “accordare armonicamente il pensiero educativo con gli interessi dello studente”, poiché è proprio negli interessi del soggetto che si trova la chiave d'accesso ai suoi bisogni e alle sue capacità (Zagatti, 2004). Applicata alla coreografia, questa indicazione ricorda che il dispositivo qui proposto non può essere calato dall'alto come tecnica neutra, ma deve necessariamente intrecciarsi con la storia, gli interessi e le tracce esistenziali del soggetto che lo attraversa: è questo intreccio, e non la sola padronanza tecnica del movimento, a rendere la coreografia un dispositivo autenticamente pedagogico e non semplicemente coreografico in senso artistico.

2. Significare il gesto: atto, contesto e metafora

Per comprendere come la coreografia possa funzionare da dispositivo di significazione, occorre precisare la differenza tra movimento e gesto. Il movimento diventa propriamente atto motorio quando è finalizzato a uno scopo: non ogni spostamento del corpo nello spazio costituisce un'azione dotata di intenzionalità, ma solo quello che si organizza rispetto a un fine, per quanto implicito. Una volta divenuto atto intenzionale, il movimento può caricarsi di valenza comunicativa e diventare gesto: e uno stesso gesto, tuttavia, assume valenze semantiche diverse in funzione del contesto e della sequenza motoria in cui si inserisce. Gli studi classici sull'espressione corporea ed emotiva hanno mostrato come configurazioni motorie relativamente costanti attraverso le culture vengano modulate, nel loro significato sociale concreto, da regole di contesto che ne orientano tempi, intensità e destinatari (Ekman & Friesen, 1971): lo stesso repertorio motorio, cioè, non ha un significato fisso, ma lo acquisisce nell'intreccio tra corpo, situazione e sequenza.

Una simile dipendenza dal contesto è già iscritta, del resto, nel modo in cui l'ambiente si offre all'azione. James J. Gibson ha mostrato come la percezione non registri proprietà neutre degli oggetti, ma «affordance», cioè possibilità di azione che

l'ambiente rende disponibile a un organismo dotato di un certo corpo e di certe capacità (Gibson, 1979). Trasferita al piano coreografico, questa nozione suggerisce che lo spazio di lavoro, i compagni, gli oggetti di scena non sono uno sfondo passivo del gesto danzato, ma parte attiva del sistema di significazione: corpo, ambiente, relazione e azione costituiscono un'unica rete che il dispositivo coreografico rende esplicita e attraversabile.

Se il gesto è dunque segno situato, la metafora è il dispositivo che permette a quel segno di eccedere il proprio contesto immediato e di farsi strumento di pensiero. George Lakoff e Mark Johnson hanno mostrato come buona parte del pensiero astratto sia strutturata da metafore concettuali radicate nell'esperienza fisica e spaziale del corpo: comprendiamo il tempo, l'affetto, la moralità attraverso schemi mutuati dall'esperienza corporea del muoversi nello spazio (Lakoff & Johnson, 1980). In questa prospettiva, la metafora agisce come un dispositivo bidirezionale e generativo: essa si radica strutturalmente nell'esperienza psicocorporea pregressa e, simultaneamente, modella i futuri schemi d'azione e di categorizzazione del reale. Vittorio Gallese e lo stesso Lakoff hanno approfondito questo legame su base neuroscientifica, mostrando come il sistema sensomotorio del cervello sia strutturalmente coinvolto nella costruzione dei concetti astratti e nell'elaborazione del linguaggio (Gallese & Lakoff, 2005). Linguaggio e movimento non sono dunque due domini separati messi in comunicazione a posteriori, ma condividono, fin dall'origine, i medesimi substrati neurali. Ne deriva un doppio movimento pedagogico: possiamo relazionarci al reale evocando sollecitazioni psicocorporee, e viceversa possiamo, a partire da sollecitazioni psicocorporee intenzionalmente costruite, riorganizzare il modo in cui comprendiamo il reale.

Questa lettura del gesto come segno mobile, mai fissato una volta per tutte, trova conferma nella storiografia della danza. Alessandro Pontremoli ha ricostruito come i “paesaggi coreografici” del nuovo millennio abbiano progressivamente spostato il baricentro della danza dal virtuosismo tecnico fine a sé stesso verso un uso del movimento come dispositivo di ricerca identitaria e relazionale, in dialogo sempre più stretto con le tecnologie digitali e con i nuovi spazi performativi resi possibili dalla rete (Pontremoli, 2018). Questo slittamento storico conferma, su scala macroscopica, quanto osservato a livello del singolo gesto: così come il gesto non ha un significato fisso ma lo acquisisce nel contesto, così la danza come forma culturale non possiede un'essenza immutabile, ma si ridefinisce storicamente in rapporto ai linguaggi, ai media e agli spazi sociali che la attraversano — inclusa, appunto, la dimensione digitale evocata nell'abstract di questo contributo.

Una simile attenzione al carattere situato e mutevole del segno coreografico richiede, sul piano metodologico, strumenti concettuali capaci di attraversare i diversi linguaggi della danza senza ridurli a un codice univoco. Susanne Franco e Marina Nordera hanno curato una ricognizione sistematica delle parole chiave della ricerca coreologica, mostrando come la danza costituisca un oggetto di studio irriducibile a una sola disciplina, e richieda piuttosto un incrocio costante tra storia, semiotica, antropologia del corpo e scienze cognitive per essere compresa nella sua specificità di linguaggio (Franco & Nordera, 2007). È esattamente questo incrocio metodologico — tra segno, contesto, metafora e sostrato neurale del movimento — che il presente contributo mette in atto nel tentativo di leggere i segni della coreografia e di costruirne i significati pedagogici.

La dimensione digitale evocata nell'abstract di questo contributo non è, del resto, un tema marginale nella riflessione contemporanea sulla danza. Susanne Franco e Gabriella Giannachi hanno curato una raccolta di studi sulla presenza crescente della danza e della performance negli spazi museali mediati dalle tecnologie digitali, mostrando come queste ultime non si limitino a documentare il movimento già avvenuto, ma concorrano a costruire nuovi “spazi profondi”, sperimentabili sia dentro sia fuori dal museo, in cui pubblico e opera si ridefiniscono reciprocamente (Franco & Giannachi, 2021). Se la coreografia è scrittura del corpo nello spazio e nel tempo, la sua declinazione digitale non ne tradisce la natura, ma la estende: anche quando la traccia coreografica è registrata, condivisa o rielaborata attraverso un dispositivo digitale, essa continua a funzionare come segno da leggere e da risignificare, e non come semplice replica disincarnata del gesto originario.

3. Fondamenti bio-educativi della destabilizzazione positiva embodied-based

Gli avanzamenti delle scienze bio-educative evidenziano come plasticità, adattamento e processi sensoperceptivi siano biologicamente ancorati al corpo (Frauenfelder & Santoianni, 2003). Un'esperienza corporea attiva e simulativa è alla base dei processi di apprendimento e di adattamento: Vittorio Gallese ha proposto di leggere l'intersoggettività a partire dalla nozione di “simulazione incarnata”, per cui il riconoscimento delle azioni, delle emozioni e delle sensazioni altrui si fonda su meccanismi motori condivisi tra chi agisce e chi osserva (Gallese, 2014). Su un piano evolutivo, Vilayanur Ramachandran ha sostenuto che proprio i meccanismi di simulazione, empatia, risonanza motoria e intersoggettività legati ai neuroni specchio abbiano costituito il motore dell'apprendimento imitativo alla base della trasmissione culturale umana (Ramachandran, 2000): simulazione ed empatia non sono dunque capacità accessorie, ma condizioni di possibilità dell'apprendimento sociale in quanto tale. Il legame tra corpo, apprendimento e ambienti educativi trova qui le sue basi neurobiologiche e pedagogiche, e trova conferma anche nella prospettiva transdisciplinare che lega la neotenia, cioè il prolungamento della plasticità tipica dell'infanzia, alle possibilità educative dell'età adulta (Iavarone, 2024).

Su un piano più propriamente didattico, Pier Cesare Rivoltella ha mostrato come la scoperta dei neuroni specchio e delle dinamiche imitative a essi collegate imponga di ripensare l'agire didattico alla luce di ciò che le neuroscienze rivelano circa i processi conoscitivi, l'attenzione, la motivazione e il rapporto tra osservazione e apprendimento (Rivoltella, 2012). Se l'insegnante, come si è osservato, condivide con l'attore una postura performativa fatta di vicarianza, regolazione e improvvisazione, la ricerca sui meccanismi speculari suggerisce che questa condivisione non sia solo metaforica: chi osserva un gesto didattico o coreografico ben eseguito attiva, nel proprio cervello, circuiti motori affini a quelli di chi lo compie, e questo — secondo la neurodidattica — costituisce una delle vie privilegiate attraverso cui la dimostrazione corporea diventa apprendimento condiviso.

Questa dimensione speculare chiama in causa, infine, la figura di chi osserva senza danzare in prima persona: l'insegnante che guarda l'allievo muoversi, il pedagogista-esperto che supervisiona il laboratorio coreografico, ma anche il pubblico che assiste a una performance. Andrea Zardi ha insistito sul fatto che la percezione della danza da parte dello spettatore non sia un processo neutro e a senso unico, ma un'attività cognitiva e corporea a pieno titolo, in cui chi guarda è

coinvolto tanto quanto chi si muove, seppure con modalità diverse (Zardi, 2025). Questa osservazione ha una ricaduta pedagogica rilevante: nel dispositivo coreografico qui delineato, l'osservazione del gesto altrui — da parte del danza-educatore, del gruppo di pari, dell'equipe multidisciplinare che accompagna l'esperienza — non è mai un atto passivo di registrazione, ma una forma essa stessa di simulazione motoria e di partecipazione empatica. Educare attraverso la coreografia significa dunque predisporre non solo chi si muove, ma anche chi osserva, a una postura di ascolto corporeo attivo, capace di cogliere nei segni del movimento altrui indizi utili alla costruzione condivisa di significato.

È a partire da questi fondamenti che l'azione coreografica può essere compresa come un dispositivo di destabilizzazione positiva (Aruta & Girardi, 2024). La comfort zone è qui intesa come un template difensivo di prevedibilità e passività del reale: una configurazione stabile di aspettative e automatismi che protegge il soggetto, ma che può anche irrigidirne le possibilità di risposta al mutamento. L'azione coreografica proprio perché mobilita simulazione, empatia e risonanza motoria in un contesto relazionale non abituale, agisce come un dispositivo capace di “stanare” i soggetti da questa configurazione difensiva, senza tuttavia esporli a un rischio incontrollato.

Negli ambienti di embodied learning appositamente progettati (Gomez Paloma, 2020), i soggetti sono infatti messi nella condizione di dare forma all'astrazione entro una cornice protetta: la destabilizzazione è positiva proprio perché avviene dentro un dispositivo pedagogico intenzionalmente costruito, che ne accompagna gli esiti anziché abbandonarli al caso. Il corpo diventa, in questo processo, lo strumento privilegiato per comprendere le istanze del presente e per interrogarsi su cosa essere pronti ad affrontare nel futuro prossimo: non si tratta di addestrare una prestazione, ma di allenare una disponibilità esistenziale al cambiamento.

Il fondamento neuroscientifico di questa lettura trova ulteriore sostegno in una rassegna integrativa che ha raccolto le evidenze relative agli effetti neurali e biocomportamentali della danza sull'individuo, identificando sei funzioni ricorrenti: la focalizzazione attentiva e il *flow*, l'attivazione di esperienze emotive di base, la produzione di immaginazione motoria, la comunicazione, l'auto-intimazione e la coesione sociale (Christensen, Cela-Conde, & Gomila, 2017). Queste sei funzioni offrono una mappa utile per comprendere perché la coreografia possa agire simultaneamente su più livelli: il *flow* sostiene la capacità dei soggetti di rimanere entro la destabilizzazione positiva senza esserne sopraffatti; l'attivazione emotiva e l'immaginazione motoria alimentano il lavoro di risignificazione; comunicazione, auto-intimazione e coesione sociale rendono possibile l'ingaggio corporeo intersoggettivo di cui si dirà nell'ultima parte di questo contributo. Andrea Zardi, muovendo dagli studi teatrali e dalle scienze cognitive, ha del resto mostrato come l'esecuzione e la fruizione della danza non siano processi a senso unico, ma si intreccino costantemente con la storia della disciplina coreutica e con le sue componenti qualitative e umane, così da restituire alla dimensione neurofisiologica del movimento tutta la sua complessità estetica e relazionale (Zardi, 2025).

La destabilizzazione positiva qui descritta non riguarda soltanto il singolo soggetto, ma investe più in generale il modo in cui gli ambienti educativi vengono pensati e sostenuti nel tempo. Pierluigi Malavasi ha osservato come una pedagogia dell'ambiente autenticamente sostenibile richieda una revisione profonda delle politiche formative e degli stili di vita, capace di tenere insieme la cura della persona,

la cura della comunità e la cura del contesto in cui l'una e l'altra si sviluppano (Malavasi, 2017). Trasferita al piano degli ambienti di embodied learning, questa istanza suggerisce che la destabilizzazione positiva non possa essere pensata come un evento isolato, circoscritto al singolo laboratorio coreografico, ma debba iscriversi in un ecosistema educativo sostenibile nel tempo, capace di accompagnare i soggetti oltre la singola esperienza e di consolidarne gli esiti in abitudini durature di attenzione al corpo, al contesto e alla relazione.

4. Ri-significazione del Sé: il corpo come varco incarnato

Attraverso la progettazione di ambienti di apprendimento embodied learning, i soggetti sono messi nella condizione di dare forma all'astrazione, traducendo in coordinate motorie concetti complessi di natura etica, morale e sociale, legati alle loro storie personali e alla loro interpretazione del reale (Aruta, 2024). L'esperienza coreografica si offre così come un laboratorio di ri-significazione del Sé, capace di fornire ai soggetti un varco incarnato di esplorazione delle proprie vulnerabilità, nonché di ridefinizione delle proprie relazioni e del proprio stare al mondo.

Questo varco incarnato si costruisce, in particolare, attraverso la co-costruzione di nuove aree di sviluppo prossimale ad ingaggio corporeo intersoggettivo e intrasoggettivo. Angelique Lebert e Óscar Vilarroya hanno mostrato come l'apprendimento esperienziale e le prospettive della cognizione 4E — nello specifico incarnata, situata, agita ed estesa — condividano una medesima visione della conoscenza come costruzione situata nell'interazione tra soggetto e ambiente (Lebert & Vilarroya, 2024). Reagan Pearce e Stephanie Miller hanno a loro volta documentato come il movimento contribuisca in modo diretto allo sviluppo delle funzioni esecutive nella prima infanzia, un contributo spesso sottovalutato dalle teorie classiche dello sviluppo cognitivo (Pearce & Miller, 2025). Presi insieme, questi contributi confermano che l'ingaggio corporeo intersoggettivo, quello che avviene nella relazione tra i danzatori, e l'ingaggio intrasoggettivo, quello che avviene nella relazione di ciascun soggetto con il proprio corpo che si muove, costituiscono due facce dello stesso processo di apprendimento e di crescita.

Questo varco incarnato non si dà, del resto, in un vuoto tecnologico. Come si è osservato in apertura a proposito della matrice “finanche digitale” che il soggetto è chiamato a risignificare (Gemma & Aruta, 2024), e come mostrano gli studi sugli spazi performativi mediati dalle tecnologie digitali (Franco & Giannachi, 2021), il laboratorio di risignificazione del Sé qui delineato non si svolge oggi in un ambito esclusivamente analogico. Dispositivi di videoregistrazione, piattaforme di condivisione e strumenti di analisi del movimento non si limitano a documentare dall'esterno l'esperienza coreo-grafica, ma concorrono essi stessi a co-costruirla, restituendo al soggetto un'immagine di sé rielaborabile, condivisibile e nuovamente incorporabile nel processo di sviluppo prossimale. Il setting di embodied learning qui descritto va dunque inteso non come uno spazio definito per contrapposizione alla dimensione digitale, ma come un ambiente ibrido in cui corpo a corpo e mediazione tecnologica concorrono, insieme, alla costruzione condivisa di significato.

Un simile impianto teorico richiede, per essere tradotto in pratica di ricerca, una metodologia coerente con il proprio oggetto, che non osservi il corpo dall'esterno, come dato da misurare, ma che riconosca nella performatività corporea un vero e proprio approccio conoscitivo. Nicoletta Ferri ha proposto in questo senso una via

qualitativa alla ricerca pedagogica capace di ricercare tanto con il corpo quanto sul corpo dell'educazione, collocando la performatività corporea del ricercatore stesso, e non solo quella dei soggetti osservati, entro l'orizzonte del paradigma embodied (Ferri, 2022). Questa indicazione metodologica ha una ricaduta diretta sulla coreografia come dispositivo di ricerca oltre che di intervento: chi progetta e conduce un'esperienza coreo-grafica non può porsi al di fuori del varco incarnato che sta osservando, ma vi partecipa esso stesso corporeamente, con un grado di implicazione che la ricerca embodied riconosce e valorizza anziché considerare un limite alla propria oggettività.

Riletta nel suo complesso, la letteratura qui richiamata disegna una traiettoria coerente, pur muovendo da ambiti disciplinari distanti tra loro. Dalla storiografia della danza di Pontremoli alla metodologia della ricerca coreologica di Franco e Nordera, dalla pedagogia performativa di Rivoltella alla pedagogia del corpo di Ferri, dalle scienze cognitive applicate alla danza di Zardi alla pedagogia dell'ambiente di Malavasi, ciascun contributo illumina una diversa faccia dello stesso oggetto: un corpo che, muovendosi, non si limita a eseguire, ma legge se stesso e il mondo, e in questa lettura costruisce significati che eccedono il singolo gesto per diventare traiettoria di sviluppo, di cura, di relazione. È in questa convergenza plurale, e non nell'adozione di un unico paradigma disciplinare, che la coreo-grafia trova la propria legittimità teorica: non come sottoprodotto marginale della pedagogia del movimento, ma come punto di intersezione necessario tra scienze motorie, scienze cognitive, pedagogia generale, studi teatrali e coreologici.

L'obiettivo di questo contributo è stato dunque quello di chiarire le potenzialità del corpo in movimento come dispositivo di attraversamento intenzionale dei confini del rischio educativo. La coreografia, nella sua duplice tensione tra coreo e grafia, tra movimento e segno, si conferma come un dispositivo capace di tenere insieme la dimensione didattica, quella educativa e quella terapeutica: non un semplice esercizio espressivo, ma un varco incarnato attraverso cui il soggetto legge i segni della propria esperienza e, insieme, costruisce i significati con cui abitare il presente e prepararsi al domani.

Restano aperte, naturalmente, alcune direzioni di sviluppo che questo contributo teorico non può che segnalare. La prima traiettoria di sviluppo riguarda l'esigenza di validare empiricamente il modello attraverso protocolli sperimentali rigorosi applicati a campioni più estesi, consolidando sul piano quantitativo le evidenze teoriche finora emerse. La seconda riguarda la formazione degli educatori: se, come si è sostenuto, la postura performativa e l'osservazione empatica sono componenti strutturali e non accessorie dell'agire didattico, allora la capacità di leggere i segni del corpo, proprio e altrui, dovrebbe entrare a pieno titolo nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti e dei danza-educatori, e non restare confinata alla sola formazione specialistica in danza o in tecniche corporee. La terza, infine, riguarda l'estensione del dispositivo coreo-grafico a contesti diversi da quelli finora esplorati — non solo l'obesità adolescenziale da cui la ricerca aveva preso avvio (Aruta & Ambra, 2020), ma più in generale le molteplici condizioni di rischio educativo, dalla dispersione scolastica alle difficoltà relazionali, in cui il corpo in movimento può offrirsi come varco di accesso a una rinnovata costruzione di senso.

Riferimenti bibliografici

- Aruta, L. (2024). *Coreografie sperimentali di educazione dance-based. Rinnovare la didattica delle attività corporeo-motorie*. Pensa MultiMedia.
- Aruta, L., & Ambra, F. I. (2020). Coreo-grafie di corpi vissuti. Danza narrativa di un'esperienza educativo-terapeutica. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 144–153.
- Aruta, L., & Girardi, F. (2024). Promuovere le soft skills nei contesti di rischio tra neotenia e corporeità. In M. L. Iavarone (A cura di), *Neotenia e plasticità umana. Una prospettiva transdisciplinare per l'educazione*. Franco Angeli.
- Christensen, J. F., Cela-Conde, C. J., & Gomila, A. (2017). Not all about sex: neural and biobehavioral functions of human dance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1400(1), 8–32.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Ferri, N. (2022). *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione*. Armando Editore.
- Franco, S., & Giannachi, G. (A cura di). (2021). *Moving Spaces: Enacting Dance, Performance, and the Digital in the Museum*. Edizioni Ca' Foscari.
- Franco, S., & Nordera, M. (A cura di). (2007). *I discorsi della danza. Parole chiave per una metodologia della ricerca*. UTET Università.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2003). *Mind, Learning and Knowledge in Educational Contexts: Research Perspectives in Bioeducational Science*. Cambridge Scholars Press.
- Gallese, V. (2014). Bodily selves in relation: embodied simulation as second-person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1644), 20130177.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3–4), 455–479.
- Gemma, S., & Aruta, L. (2024). Towards new 'ontologies of the body'. Challenges and opportunities about the relationship between embodiment and digitality. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2).
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science: Atti incarnati della didattica*. Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (A cura di). (2020). *Embodiment & School*. Pensa MultiMedia.
- Iavarone, M. L. (2013). *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*. Franco Angeli.
- Iavarone, M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Franco Angeli.

- Iavarone, M. L. (2024). *Neotenia e plasticità umana. Una prospettiva transdisciplinare per l'educazione*. Franco Angeli.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lebert, A., & Vilarroya, Ó. (2024). The links between experiential learning and 4E cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1541(1), 37–52.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (A cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17–56). Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Pearce, Z. R., & Miller, S. E. (2025). Embodied cognition perspectives within early executive function development. *Frontiers in Cognition*, 4, 1361748.
- Pontremoli, A. (2018). *La danza 2.0. Paesaggi coreografici del nuovo millennio*. Laterza.
- Ramachandran, V. S. (2000). Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind “the great leap forward” in human evolution. *Edge*, 69.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Scholé.
- Zagatti, F. (2004). *La danza educativa*. Mousikè Progetti Educativi.
- Zardi, A. (2025). *Danza e scienze cognitive. Pratiche, ricezione e cura*. Edizioni di Pagina.