

L'esser-ci in aula: l'apprendimento incarnato nell'alta formazione

Antonina Eugenia Ferruzza Marchetta*

Università degli Studi di Palermo (Italy)

Ricevuto: 14 aprile 2026 – Accettato: 15 maggio 2026 – Pubblicato: 15 settembre 2026

Da-sein in the classroom: Embodied learning in higher education

This contribution investigates the centrality of corporeality in educational contexts, with an emphasis on the University, highlighting the need to overcome the historical fracture between *res cogitans* and *res extensa* that still characterizes educational settings. Through a phenomenological lens—which retrieves the concept of the living body (*Leib*) as opposed to the body-as-object—this essay explores the shift toward the paradigm of embodiment. A central part of the reflection is dedicated to analyzing the body as a site of biopolitics: the classroom is examined as a space of discipline where the body is often reduced to a passive support, silenced by logics of control and standardization. In this scenario, Dance Movement Therapy (DMT) is proposed as a methodological device of resistance, capable of restoring intentionality and dignity to students across all fields of study. The integration of DMT into academic curricula proves strategic for the development of “embodied wisdom,” which is particularly essential for care-oriented professions, such as future nursery school educators. In conclusion, the work proposes transforming the classroom into a laboratory of affective attunement, where learning is configured as an event of liberation and authentic human presence.

Il presente contributo indaga la centralità della corporeità nei contesti di formazione, con enfasi sull'Università, ponendo l'accento sulla necessità di superare la storica frattura tra *res cogitans* e *res extensa* che ancora caratterizza i setting educativi. Attraverso una lente fenomenologica, che recupera il concetto di corpo vivente (*Leib*) in opposizione al corpo-oggetto, il saggio esplora il passaggio verso il paradigma dell'*embodiment*. Una parte centrale della riflessione è dedicata all'analisi del corpo come terreno di biopolitica: l'aula viene esaminata come spazio di disciplinamento dove il corpo è spesso ridotto a supporto passivo, silenziato da logiche di controllo e standardizzazione. In questo scenario, la Danzamovimentoterapia (DMT) viene proposta come dispositivo metodologico di resistenza, capace di restituire *intenzionalità* e dignità agli studenti, di ogni corso di studio. L'integrazione della DMT nei percorsi accademici si rivela strategica per lo sviluppo di una “saggezza incarnata”, essenziale in particolare per le professioni rivolte alla cura, come i futuri educatori di nido. In conclusione, il lavoro propone una trasformazione dell'aula in laboratorio di sintonizzazione affettiva, dove l'apprendimento si configura come un evento di liberazione e di autentica presenza umana.

Keywords: Embodiment; Phenomenology; Dancemovement therapy; Biopolitics; University education.

* ✉ antoninaeugenia.ferruzza@unipa.it

1. Introduzione

“L'uomo deve fare l'atto di incarnarsi,
perché è disincarnato dall'immaginazione”

– Simone Weil

Con il seguente contributo si intende approfondire la complessa tematica della *corporeità* all'interno dei contesti di insegnamento/apprendimento, in particolare legati alla formazione universitaria. Tale argomento suscita sovente annosi interrogativi per via della stessa natura del tema: polimorfo, sfuggente, controverso, per non dire *scandaloso*. La storia della filosofia, e poi della scienza, è stata il teatro dell'esclusione del corpo dall'alveo dell'episteme legittimata, sulla scorta del primato cartesiano dell'Io cogito, de-materializzato, astratto, unidirezionale. In tale sede cercheremo di indagare anzitutto le cause di tale frattura epocale – tra psiche e soma – nella cornice della cultura occidentale, per passare in rassegna successivamente le ricadute contemporanee di tale atteggiamento verso il corpo, represso e disciplinato, in ottica foucaultiana, approdando a prospettive filosofiche accoglienti verso questa realtà complessa e ambivalente che definiamo 'essere corporeo'. In questo senso ci si rifarà alla tradizione fenomenologica e ai suoi sviluppi in termini neuroscientifici, nel campo dell'*embodiment*, focalizzandoci sui contesti educativi. Concluderemo la trattazione rifacendoci in particolare ad alcune esperienze di DMT attuate presso l'Università di Palermo. Secondo la lente dell'analisi micro-fenomenologica saranno riportate delle testimonianze di studenti e studentesse, partecipanti ai laboratori di corporeità condotti personalmente per il corso di Pedagogia della comunicazione non verbale e della relazione educativa, tenuto dalla docente Elena Mignosi, durante l'anno 2024/2025, nell'Università precedentemente menzionata.

Prima di addentrarci nella trattazione occorre alludere a due scenari, necessari per comprendere il contesto nel quale la nostra società e la scuola si trovano immerse nel tempo presente. Iniziando dal micro, riprendendo la riflessione di Recalcati (2014) ne *L'ora di lezione*, il panorama educativo contemporaneo è connotato dalla perdita degli ideali profondi legati all'istituzione – metaforicamente simbolo del padre, incarnata dal maestro – e da una progressiva superficializzazione dell'orizzonte conoscitivo, una volta marcato da una pulsione epistemofila, oggi svuotato di senso e quindi nichilisticamente e passivamente vissuto dai suoi attori. Se il docente è sceso dal suo 'podio' metaforico e letterale – la cattedra rialzata – gli alunni si trovano a vagare in un oceano di incertezze esistenziali, attutite dallo scrolling compulsivo su dispositivi mobili e da una ricerca spasmodica del principio di piacere, ottenuto per vie brevi e tendenzialmente viranti verso la dipendenza (vedasi le tossicomanie trattate da Recalcati, 2010). La tesi principale dell'autore è che la rivoluzione degli anni '68 e '77 operata ai danni del sistema totalitario patriarcale, sia stata sostituita da un altro fascismo, quello del consumismo e dei trend di massa. Nasce così la scuola della performance, del public speaking, la scuola delle tre i – informatica, inglese, impresa – privata del suo *slancio erotico*, legato alla *fisicità dell'atto conoscitivo*, nel quale il libro, il maestro, la classe, si fanno luoghi e veicoli di *significati terzi*, di un processo di sublimazione che sposta l'interesse sessualizzante e oggettificante verso orizzonti nuovi: verso l'inconoscibile e l'indicibile, di cui si dovrebbe fare portavoce e cultore il docente. Se per un verso è possibile constatare questo slittamento di prospettiva verso una cultura della vacuità, dall'altro occorre puntualizzare che tuttora siano vigenti delle sacche estremistiche di detentori della vecchia tradizione, inneggiante ad un tipo di insegnamento in linea con la lectio foucaultiana della *biopolitica* del potere. Quello che ci proponiamo dunque in questa sede è una messa in discussione di entrambe queste derive, per una scuola ed un'Università che possano tornare al piacere della didattica, intesa quale atto incarnato, d'amore e coltivazione di una bellezza condivisa. Una didattica per la costruzione del sé, che avviene come gesto intenzionale e corporeo grazie alla mediazione della presenza dell'Altro da me (il compagno come il sapere in senso più assoluto). Ciò che occorrerebbe fare sarebbe un salto indietro – verso la radice del cogito – al soma, per andare avanti, in modo consapevole e oculato, verso le richieste del mondo circostante. Accogliendo, con coscienza, le domande del mercato, tanto quanto adempiendo ai compiti profondi di un'educazione che possa definirsi come processo di *umanizzazione dell'individuo* (Dolto, 1994).

Questo mondo, come sottolinea Sylvane Agacinski ne *L'uomo disincarnato* (trad. 2020), sta correndo vorticosamente verso una robotizzazione e artificializzazione parossistica dei processi biologici. Secondo l'autrice infatti “la speranza di liberarsi dalla carne non è tuttavia sparita. Si è spostata e si è

rivolta verso la sola potenza alla quale noi moderni crediamo: la potenza tecnico-scientifica” (Ivi, p. 24). Alle “tuniche di pelle” di cui si erano coperti Adamo ed Eva, rei del peccato originale, si sono sostituiti uomini non più *fabri fortunae sui* bensì ‘fabbricatori sovrani’ e incontrastati. Ma, come ricordato da Benasayag, Schmit (trad. 2013) e da Bauman (trad. 2002) la terra promessa costituita dall’avanzamento tecnologico, imperniata sul linguaggio della matematica, ha mostrato il suo lato oscuro, la sua *aporía*, l’incapacità di garantire un reale appagamento all’uomo del presente, che si trova letteralmente liquefatto nella capillare de-strutturazione degli orizzonti concettuali del suo vivere. Una pista interessante, forse, di fronte a questo panorama complesso e sofferente, potrebbe essere costituita dal ritorno alla *resistenza*, foucaultianamente intesa come rivendicazione del primato del corporeo e della sua voce, nel solo atto di esistere (Foucault, trad. 1977). Alludiamo, in ultima battuta, alla prospettiva dell’*interazionismo simbolico* (Waskul & Vannini, 2016) e alla proposta di tornare alla narrazione del corpo come strumento per ri-costruire le soggettività perdute, liquefatte nel caos areiforme della modernità, o mai strutturate, attraverso il ricorso ad una cultura educativa olistica, dove mente e corpo si fondono in un’armoniosa danza.

2. Il corpo diviso: una storia occidentale

In questa sezione del testo svolgeremo un excursus sul concetto di corpo all’interno della tradizione occidentale, partendo dai vertici della filosofia greca per arrivare alla modernità e agli albori del pensiero scientifico, contraddistinti dalle cartesiane *meditazioni metafisiche*. Con le parole di Giovanni Reale:

Incominciamo la nostra trattazione ponendo un problema di fondo: l’uomo occidentale ha sempre rappresentato e pensato il proprio essere come ‘corpo’ e ‘anima’? Per rendere l’interrogazione ancora più radicale [...]: l’uomo ha sempre immaginato e pensato il proprio essere fisico come ‘corpo’ oppure ha fatto questo solo a partire da un certo momento della propria storia? (1999, p. 15).

Seguendo la pista interpretativa dello studioso, possiamo rispondere affermativamente all’ultima domanda: ovvero sarà solo a partire dal VI-V sec a. C con Platone, in particolare, che si andrà delineando un’idea di corpo e anima così come la intendiamo modernamente noi. Prima di allora, in epoca omerica, non esisteva ancora una raffigurazione unitaria del corpo umano, sebbene l’eroe dei poemi fosse esaltato con una molteplicità di vocaboli rievocanti la sua fisicità vibrante: *melea*, *gyia*, *demas*, *chros*, tra gli altri. Si potrebbe altrimenti dire che l’interezza del corpo fosse recuperata per *sineddoche*: processo mediante il quale ciascun singolo organo esprimeva la complessità della persona. È tuttavia solo con la morte – con il cadavere, definito *soma* per l’appunto – che l’uomo riacquista la sua compattezza, sottratto alle pulsioni divine che lo animano in modo multiforme. In questa situazione poteva nascere l’idea di *psyché* – ma non in senso Platonico – piuttosto nel significato di energia vitale che spira via dal cadavere – vicino al significato di *sema* (tomba) – e si stacca dal suo organismo vivente. A questa lettura finora delineata si contrappone la visione di Galimberti (2024) che invece insiste sul valore corporeo del linguaggio omerico, in quanto non ancora iscritto “a mero segno fisico di trascendenti significati psichici.” (p. 31). E ancora “la pluralistica denominazione omerica non è l’ingenua ignoranza dell’unità, ma il rifiuto di ridurre platonicamente le membra del corpo al misero rango di meri strumenti, di oggetti, di cose. Le membra del corpo non sono cose, ma possibilità. [...] che sono quelle di abitare il mondo da soggetto tra le cose, e non da cosa tra le cose come accade al cadavere.” (Ivi, p. 29). Solo con Platone si costituirà una divisione ontologica tra anima e corpo, anche se piuttosto *provocatoria* come affermato da Reale il quale sostiene che pur nella sostanziale differenza tra anima immortale e corpo mortale, una certa uniformità – *synamphoteron* (unità di anima e corpo) – in quanto elemento conforme all’ordine della natura, sia ravvisabile nel filosofo greco. Tuttavia la maggior parte dei dialoghi pervenuti – dal Cratilo, al Fedro, al Gorgia – delineano una scissione piuttosto marcata. In particolare nel Fedone

viene sottolineato in modo marcato l’aspetto negativo del corpo. [...] Il corpo, infatti, viene presentato come fonte di passioni, di paure, di ogni genere di vanità. [...] Per conoscere l’essere e per emanciparsi da tutte le passioni, l’anima deve liberarsi dal corpo; ed è la morte che libera in modo totale (Reale, 1999, pp. 213-214).

A parere di Galimberti (2017; 2024) ciò che muove il ragionamento di Platone è una vera e propria esigenza *epistemologica*, per la quale l'anima nasce dal desiderio di pervenire ad una verità, oggettiva e consensuale. Platone costruirebbe un linguaggio, logico, regolato dal principio di non-contraddizione, il quale estrometterebbe però ogni ambivalenza simbolica. Così "l'iperuranio platonico" si delinea come "il primo grande laboratorio di costruzione del sapere e del linguaggio che così si emancipa dall'ambivalenza simbolica" (Galimberti, 2024, p. 40). "Liberati dalla follia del corpo [tes tou somatos aphrosynes], come è verosimile, ci troveremo con esseri puri come noi e conosceremo, nella purezza della nostra anima, tutto ciò che è puro: questo io penso è la verità" (Platone, Fedone, 66b-67a). Tale concezione platonica sarà poi traghettata, tramite la traduzione greca del Vangelo dei Settanta, nell'ambito della cultura cristiana, inizialmente estranea – nella lettura veterotestamentaria – al dualismo anima-corpo. Nell'ottica biblica infatti il corpo non poteva essere oggetto di diniego in quanto frutto della potenza e della *ruah* (spirito) divina. Ciò che porterà ad un rinnegamento della dimensione corporea sarà piuttosto la trasgressione dell'alleanza con Dio e la conseguente caduta in una dimensione di indigenza (*nefes*) la quale porta con sé l'esigenza di una redenzione, da un peccato mortale, quello dell'allontanamento dal Creatore. Infatti "la vita ha la sua origine in Dio, il 'Vivente' (Deuteronomio, 5, 23) che l'ha partecipata all'uomo nel momento in cui 'alitò nelle sue narici un soffio vitale' [*ruah*] (Genesi, 2, 7)" (Galimberti, 2024, p. 63). Il dualismo che intride il mondo cristiano non sarà più come quello greco *antropologico*, bensì *cosmico*. In questa cornice la vita si contrappone alla morte, lo spirito alla carne, il peccato all'alleanza e alla redenzione, poi alla resurrezione. "L'anima cristiana è ossessionata dal corpo perché ne ha fatto la sua unica dimora, perché sa di non esistere senza il corpo, perché anzi è consapevole in fondo, di non essere altro che quel corpo di carne" (Godani, 2021, p. 72). Questo dualismo, tuttavia, penetrò all'interno dell'unità antropologica dell'uomo, finendo per lacerarla e creando questa contaminazione tra tradizione biblica e greca che "consegnerà all'Occidente un uomo irrimediabilmente diviso in anima e corpo" (Galimberti, 2017, p. 61). Questo imprinting culturale sarà talmente duraturo da trasferirsi inalterato alla visione medievale e moderna, fino ai fondamenti del pensiero scientifico. Con Cartesio si sancisce la spaccatura tra mondo dei fenomeni, la cosiddetta *res extensa*, multiforme e inafferrabile e mondo delle idee, del cogito – *id quod cognoscitur* – il pensiero, unica roccaforte dalla quale può partire ogni riflessione sulla vita. A parere del filosofo

esaminando attentamente che cosa ero, vedevo che potevo *fingere di non avere un corpo e che non esistesse il mondo*, né luogo in cui mi trovassi; ma non per questo potevo fingere che io non fossi; al contrario, dal fatto stesso di pensare a dubitare della verità delle altre cose, seguiva con grande evidenza e certezza che io esistevo (Descartes, 1637/1986).

Il sapere promosso da Cartesio è un sapere certo, logico-matematico "un pensiero che vuole porre delle fondamenta che gli permettano di stabilire qualcosa di fermo e di durevole nelle scienze e che quindi dubita di tutto, perché si vuole liberare di tutte le opinioni prive di certezza." (Palmisano, 2021). In questo modo dal corpo abitato si passa al corpo oggettificato, regolato dalle scienze fisiche e fisiologiche, si guarda ad esso come ad "organi" e "funzioni", e ad una visione *quantitativa* del mondo fenomenico. Ma come sottolinea Galimberti (2017, p. 81) "Il corpo è incompatibile con lo *statuto dell'oggetto* perché è costantemente percepito, mentre dall'oggetto posso anche distogliere l'attenzione; perché è sempre con me e mai, come l'oggetto, di fronte a me". Da questa frattura indissolubile nasceranno poi correnti contemporanee rivalutanti il rapporto originario di coesistenza tra corpo e mente, e criticanti il paradigma scientifico finora delineato, di cui discuteremo estesamente nel paragrafo dedicato alla fenomenologia.

3. La biopolitica del potere e l'aula scolastica

In questa sede intendiamo trattare del problema della corporeità all'interno dei contesti educativi, di insegnamento/apprendimento. Per svolgere questo complesso tema ci avvarremo dei contributi di Michel Foucault, il quale sebbene non abbia mai svolto una riflessione organica ed esaustiva dell'argomento, riteniamo che si presti ad una lettura di tipo psico-pedagogico. Ci ricollegheremo inoltre ad altri studiosi che a lui si sono ispirati in tema di politica, corpi, sapere e potere. Per Foucault (1975/1976) le istituzioni (che siano carceri, ospedali o scuole) si trovano immerse in un meccanismo di potere, che in accordo

con la concezione della biopolitica, consiste in un controllo meticoloso del corpo, dei suoi gesti, spazi e ritmi di vita, al fine di una performance e produttività maggiori. In *Sorvegliare e punire* il filosofo richiama all'idea del *panopticon* di J. Bentham: una prigione circolare, al centro della quale sono posti i carcerieri, nella cui ergonomia si produce un meccanismo di controllo invisibile tramite il quale gli assoggettati finiscono per auto-sorvegliare sé stessi e i loro compagni, in una microfisica delle azioni quotidiane. Importante risulta, in quest'ottica, lo slittamento dei meccanismi di punizione che da corporali – intaccanti il *Körper* – attaccano, a partire dal XVIII secolo, l'anima – il *Leib*, corpo vissuto – del “condannato”. Tali meccanismi inoltre finiscono per produrre saperi, ovvero pratiche, dispositivi, atteggiamenti che intridono silenziosamente la vita dei cittadini, che a loro insaputa si trovano costretti in un sistema di auto-disciplina.

Il potere non interviene mai nel vuoto, ma sempre all'interno di relazioni di verità esercitando i propri dispositivi con tecniche microscopiche, capillari e travestite, che si costituiscono per una ‘fabbricazione’ dei soggetti, una loro costituzione morale. In questa sorta di *biopolitica* la soggettività viene gestita attraverso la giuntura che si stabilisce tra i vari saperi (psichiatria, criminologia, pedagogia, medicina) e la valutazione di certe categorie di individualità (anormali, soggetti pericolosi, immorali, malati) (Mariani, 1997, p. 22).

Si può dire che la modernità sia intrisa da un processo capillare di regolamentazione del corpo (e degli individui a partire dal soma), di modulazione di questo in un'accezione sociale, affinché sia sottoposto al regime del *controllo* e della *prestazione*, al fine di utilizzarlo. E la scuola, nella sua strutturazione austera, tetra e razionale, nelle sue procedure di normalizzazione, di controllo e di regolamentazione dei comportamenti non si esime da questo ruolo. Come dice magistralmente Franco Cambi, la scuola:

veicola l'immagine di un luogo ‘senza scarti’, adatto ad attività programmate, quindi capace di sviluppare un'azione di repressione e di conformazione nel soggetto. L'aula poi è il ‘sacra-rio’ della scuola, con la sua distanza fra i banchi e la cattedra, con la disposizione sopraelevata della cattedra, con la ‘scopia’ che tale posizione permette e reclama. Nell'aula c'è il *dominus*, il maestro, che controlla (prima di insegnare) e lì, in quello spazio asimmetrico di soggetti e di ruoli, si compie la cerimonia dell'introduzione delle regole e della conformazione del corpo (a cominciare dal corpo) a quelle regole (Cambi, 2004, p. 23).

A partire dal XVIII-XIX secolo non solo la vita collettiva ma anche quella scolastica subisce delle modifiche sostanziali che avranno ripercussioni sottili e inesorabili nell'organizzazione odierna dell'istituzione educativa. Come sottolinea Mariani,

la vita nelle scuole era organizzata in principi di *clausura* (distribuzione spaziale ripartita secondo movimenti disciplinati in precisi quadrillages); di *cronografia* (il maestro doveva conoscere, ad ogni istante, la posizione o il comportamento dello scolaro); di *articolazione* (disciplinamento della postura fisica dell'alunno); di *utilizzazione* (impiego produttivo di se stessi nei confronti dello spazio, del tempo e dei materiali disponibili) (Mariani, 2004, p. 54).

Foucault piazza accuratamente il corpo dello studente accanto ai corpi del pazzo, del prigioniero, del malato e del lavoratore. Le pratiche disciplinari sono infatti analoghe: concentrare i corpi e organizzarli entro spazi e tempi prestabiliti, correggere le posture e definire le tempistiche precise e gli esatti movimenti che possono fare. Allenamento, modellamento e correzione: è un macchinario totale, di sapere e potere che si rivolge contro il corpo.

A ‘political anatomy’, which was also a ‘mechanics of power’, was being born; it defined how one may have a hold over others’ bodies, not only so that they may do what one wishes, but so that they may operate as one wishes, with the techniques, the speed and the efficiency that one determines. Thus, discipline produces subjected and practised bodies, ‘docile’ bodies. Discipline increases the forces of the body (in economic terms of utility) and diminishes these same forces (in political terms of obedience) (Foucault, 1975/1995, p. 138).

Se nell'istruzione primaria il dispositivo biopolitico agisce attraverso una sorveglianza diretta e correttiva, è nell'ambito dell'alta formazione che esso raggiunge la sua massima efficacia simbolica. Qui, il 'corpo docile' non ha più bisogno di essere sanzionato esternamente; lo studente universitario ha ormai perfettamente introiettato l'immobilità come condizione *sine qua non* dell'esercizio intellettuale. Si assiste a una sorta di anestesia pedagogica: più il sapere si specializza, più il corpo viene relegato a mero supporto logistico, un ingombro da silenziare su una sedia per ore. Nell'alta formazione, la separazione tra *res cogitans* e *res extensa* si compie definitivamente: l'aula universitaria diventa il tempio del "corpo assente" (Leder, 1990), dove l'apprendimento è misurato esclusivamente dalla capacità della mente di processare informazioni, ignorando che quel processo avviene in un organismo vivente, senziente e situato. Rompere questo automatismo significa non solo cambiare la disposizione dei banchi, ma operare una vera e propria resistenza politica: restituire al ricercatore e allo studente la consapevolezza che l'atto del conoscere è, primariamente, un atto incarnato.

4. Un'apertura di sguardo: dalla fenomenologia all'*embodiment*

“Da centro di irradiazione simbolica nelle comunità primitive, il corpo è diventato in Occidente il negativo di ogni ‘valore’, che il sapere, con la fedele complicità del potere, è andato accumulando. Dalla ‘folia del corpo’ di Platone alla ‘maledizione della carne’ della religione biblica, dalla ‘lacerazione’ cartesiana della sua unità alla sua ‘anatomia’ a opera della scienza, il corpo vede concludersi la sua storia con la sua riduzione a ‘forza-lavoro’ nell’economia.”

– Galimberti, 2017 (p. 12)

Con questa incisiva sentenza di Galimberti intendiamo iniziare a tracciare un destino secondario, divergente da quello affibbiato dalla storia sin ora ricamata, del corpo. Per fare questo non possiamo eludere il ricorso alla corrente filosofica della fenomenologia e ai suoi autori di spicco, i quali hanno messo – una volta e per tutte – l'accento sul carattere intenzionale, possibilistico, volontaristico – agentivo diremmo oggi – *del corpo in rapporto con il mondo e con l'altro da sé*. L'aporia del discorso scientifico contemporaneo e l'impossibilità di declassare il corpo allo statuto di "oggetto", portarono la fenomenologia a declinare il tema della corporeità come costitutivo al mondo-della-vita (*Lebenswelt*) – soggettivo e corporeo – a dispetto del mondo-in-sé perseguito dal sapere tecnico-scientifico, oggettivo e astratto. Con Husserl si inaugurò una corrente di riflessioni che ponevano al centro un nuovo dualismo, stavolta più critico e produttivo di una riflessione che tuttora permea le scienze sociali: quella tra *Körper* e *Leib*. “Tra i corpi di questa natura, trovo il mio corpo nella sua peculiarità unica, cioè come l'unico a non essere mero corpo fisico [*Körper*] ma proprio corpo vivente [*Leib*]” (Husserl, 1960, p. 107). Da un lato si staglia quindi un corpo fisico, oggetto del sapere scientifico, corpo-cadavere dissezionato dal patologo, dall'altro un corpo vivente, percipiente, in grado di *existere* attraverso la sua sensorialità e immersione nel mondo. “Se Leib deriva dall'antico *Leiben*, da cui *Leben*, cioè *vivere*, ebbene questo corpo vivente [...] lo incontro [...] percorrendo quella via tracciata dalla psicologia fenomenologica che, nell'esperienza vissuta (*Erlebnis*) incontra un corpo che non è pura estensione e ‘movimento’ ma ‘intenzionalità’” (Galimberti, 2024, p. 196).

Altrettanto importante risulta la riflessione di Heidegger (1927/2005) sul *Dasein*, che descrive l'essere umano non come un soggetto astratto e disincarnato, ma come un “esser-ci” costitutivamente presente nel mondo. Questo “esser-ci” non si limita a una passiva permanenza nello spazio, bensì si realizza come un progetto dinamico di apertura e sintonizzazione con l'orizzonte circostante. L'essere umano non è uno spettatore distaccato. Noi siamo *Dasein* perché siamo sempre “gettati” in una situazione specifica, in un contesto, in un tempo preciso. Non esiste un uomo separato dal mondo: il *Dasein* è costitutivamente un *Essere-nel-mondo* (*In-der-Welt-sein*). Da qui le considerazioni di altri autori tra cui Sartre e Merleau-Ponty, per entrambi il corpo è condizione stessa della nostra apertura al mondo: io non *ho* un corpo, io *sono* il mio corpo. Sartre (1943/2014) descrive il corpo come la “forma della coscienza”, il punto di vista immediato e insuperabile attraverso cui il mondo ci si rivela. Per Sartre, il corpo-per-sé è

pura *fatticità*, un'esistenza che si dispiega nel progetto e nell'azione. In questa dinamica, il corpo è vissuto come centro di orientamento spaziale e temporale, una "presenza a se stessi" che non può mai essere osservata dall'esterno come una cosa tra le cose, se non perdendo la propria natura di soggetto. Merleau-Ponty (1945/2003) radicalizza questa intuizione, ponendo il corpo al centro della sua intera ontologia e definendolo come il fulcro del mondo. Egli scardina definitivamente il dualismo mente-corpo attraverso il concetto di "corpo proprio", inteso come un'unità inscindibile di sensibilità e motricità. Il corpo non è un ricevitore passivo di stimoli, ma un ponte di significazione che "abita" lo spazio e il tempo; esso possiede una propria *intelligenza pre-riflessiva*, un'intenzionalità motoria che ci permette di afferrare il mondo prima ancora di pensarlo. In questa sintesi unitaria, il corpo diventa il luogo dell'*intercorporeità*: una carne (*chair* dal francese) del mondo dove il senziente e il sentito si intrecciano costantemente, trasformando l'apprendimento e la percezione in un atto di partecipazione fisica alla realtà. A questo punto occorre domandarsi quali siano le ricadute pedagogiche di questo rinnovato interesse per la soggettività corporea: lasciamo che a prendere la parola sia Piero Bertolini, con la sua trasposizione di Husserl nel linguaggio dell'educazione. Per l'autore (Bertolini, 2021) l'esperienza educativa è connotata dalla *ricerca di senso* che viene esplicata nel rapporto tra l'educatore e l'educando, il cui compito è quello di accompagnare lo studente amorevolmente nella sua propria esperienza e nel desiderio di trovarvi un significato personale. L'esperienza tracciata da Bertolini è *ambigua* in senso costitutivo, in quanto in situazione, dinamica e flessibile sulla scorta delle caratteristiche di un ambiente sempre mutevole, altrimenti rischia di trasformarsi in un'erogazione di contenuti stantii. È altresì un'esperienza mirata alla conquista della libertà, intesa come esplicazione di un percorso soggettivo, pur nel relazionismo connaturante l'essere umano; che porta l'uomo a dovere modellare il suo agire all'altro da sé, limite creativo per costruire la propria personalità. In sintesi la percezione attraverso i sensi, conferendo pienezza all'essere, e la relazione educativa sono i pilastri del pensiero dell'autore che arriva a definire che "tutti i casi di relazione interpersonale sono di fatto educativi, o quanto meno posseggono una valenza educativa" (Ivi, p. 134).

Il passaggio dalla fenomenologia classica alle scienze cognitive contemporanee segna il transito decisivo dal corpo come "vissuto" (*Leib*) al paradigma dell'*Embodiment* (o cognizione incarnata). Tale prospettiva scardina definitivamente l'idea della mente come *software* astratto, proponendo invece una visione in cui la cognizione emerge dalla struttura stessa del corpo e dalle sue capacità d'azione. In questo solco si colloca l'opera pionieristica di Varela, Thompson e Rosch (1992), i quali introducono il concetto di *enazione*. Per gli autori, la mente non è un'entità isolata che rappresenta un mondo esterno, ma un processo emergente in virtù della presenza di un corpo dotato di capacità sensorimotorie integrate in un contesto ambientale e culturale più ampio. Questa visione trova una potente conferma empirica nelle ricerche di *Embodied Cognition* le quali dimostrano come anche le funzioni cognitive superiori siano radicate nei sistemi sensorimotori: cogliere il senso di un'azione, di un oggetto o di una parola che li definisce, può essere comparato alla simulazione interna dell'azione che vi corrisponde (Caruana & Borghi, 2016). Se il pensiero è intrinsecamente legato alla simulazione dell'azione, l'apprendimento non può più essere considerato un processo puramente mentale. Le ricadute pedagogiche di questa svolta si declinano nell'*Embodied Education*, un approccio che mira a reintegrare la fisicità nei processi formativi. Non si tratta semplicemente di muoversi in aula, ma di riconoscere il corpo come il luogo originario della conoscenza. Massimiliano Tarozzi e Denis Francesconi (2012) sottolineano con forza questo punto, affermando che il corpo non è un mero "involucro", ma la condizione stessa della nostra presenza al mondo e, dunque, della nostra educabilità. Gli autori sottolineano inoltre che "the body at school plays a role not only in the gym, but also in every school task – cognitive, experiential, in the socialization processes, and the education of emotions – and it requires children to confront with their bodies" (Francesconi, Tarozzi, 2019, p. 231). Pertanto, la sfida della pedagogia contemporanea non è aggiungere ore di attività fisica, ma trasformare l'intero atto didattico in un'esperienza in cui la riflessione sia costantemente alimentata dalla consapevolezza corporea, rendendo l'aula un luogo di autentica presenza fenomenologica. L'aula, dunque, deve cessare di essere il perimetro di un potere biopolitico per farsi dimora di un'esistenza che apprende muovendosi.

5. L'esser-ci in aula: il movimento come rivoluzione radicale del setting didattico

In questa ultima sezione del testo parleremo delle esperienze universitarie di *Embodied Education*, alludendo in particolare all'esperienza svolta personalmente all'interno dei corsi della docente Elena Mignosi, presso l'Università di Palermo. Occorre prima, tuttavia, fare un preambolo sul concetto di corpo ed educazione corporea in ambito scolastico: è necessario, infatti, ribadire il ruolo circoscritto – alle due ore settimanali – dell'attività fisica in ambiente educativo, dove il corpo finisce per essere disciplinato dal fischietto e da esercizi ginnici stereotipati, finendo per diventare il contro altare del corpo *iper-investito* – superficialmente e narcisisticamente – dalla palestra e dai cultori del fitness. La pedagogia del corpo risulta così una

definizione che suona addirittura pressoché inedita, perché purtroppo la teoria educativa ha sempre guardato alle discipline del corpo e del movimento enfatizzandone gli aspetti igienici e salutistici, auspicandone la diffusione (compensatoria e subalterna) nei suoi contesti, ma limitandosi a riconoscere loro, superato il periodo dell'infanzia, una generica valenza formativa (Gamelli, 2011, p. IX).

L'esperienza di danzamovimento terapia condotta a Palermo dalla prof.ssa Mignosi rappresenta un esempio di didattica innovativa grazie alla quale formare futuri educatori e pedagogisti in qualità di *professionisti riflessivi*, in grado di sapere rispondere all'eterogeneità e alla multiformità di situazioni proposte da questo tipo di lavoro. Tra i vari corsi nei quali sono stati proposti laboratori di danzamovimento terapia (DMT) – tra cui *Pedagogia della Corporeità* e *Pedagogia di Comunità* – ci si soffermerà sul corso di *Pedagogia della comunicazione non verbale e della relazione educativa*, per la stretta relazione tra i contenuti del corso e l'educazione corporea. Formare le educatrici e gli educatori di nido all'ascolto corporeo e all'interazione tramite il linguaggio multimodale rappresenta un'occasione importante per preparare loro ad una comunicazione che avviene su un piano prettamente pre-verbale, attraverso gesti, modulazioni della voce e micro-espressioni facciali. Per iniziare delineeremo lo statuto della DMT e i benefici che può avere a livello accademico. La Danzamovimentoterapia (DMT) si definisce come una modalità specifica di trattamento psicosomatico che utilizza il movimento creativo e la danza come mezzo primario per promuovere l'integrazione fisica, emotiva, cognitiva e relazionale dell'individuo (Payne, 1992). Lontana dall'essere una mera tecnica estetica o performativa, la DMT mira al recupero del linguaggio corporeo originario, ponendosi come dispositivo metodologico d'elezione per la formazione dei futuri *professionisti della cura*. All'interno dei percorsi universitari rivolti a futuri educatori ed educatrici di nido, la DMT assume un valore strategico: essa permette di scardinare quell'anestesia pedagogica del setting accademico tradizionale per preparare il soggetto a quella "sintonizzazione affettiva" che Daniel Stern (trad. 1987) indica come base dello sviluppo umano. Per Stern (trad. 2011), l'incontro tra l'adulto e il bambino non è un semplice scambio di informazioni, ma una danza di "forme vitali" e profili temporali dinamici; in tal senso, la DMT nell'alta formazione offre allo studente la possibilità di esperire direttamente quella disponibilità corporea necessaria per sentire l'altro prima ancora di comprenderlo verbalmente. Come sottolineato da Elena Mignosi (2016), la danza nei contesti formativi attiva processi di "auto-ascolto e di consapevolezza di sé che passano attraverso la riscoperta del piacere del movimento e della relazione intercorporea" (p. 67), elementi che costituiscono le fondamenta della professionalità educativa nello zero-tre. L'integrazione della DMT nel curriculum accademico risponde alla necessità di formare una figura professionale capace di abitare il contesto educativo non come un osservatore distaccato, ma come parte integrante di un sistema di relazioni. In questo quadro, il riferimento a Bondioli e Savio (1994) diventa essenziale per definire la qualità dell'educare l'infanzia: le autrici evidenziano come la professionalità dell'educatore si giochi sulla capacità di promuovere "dall'interno" i processi di crescita dei bambini, attraverso una partecipazione ludica e una "regia" educativa che non può prescindere dalla consapevolezza del proprio gesto e della propria postura. La DMT fornisce dunque gli strumenti pratici per attuare questa "pedagogia della relazione", permettendo ai futuri educatori di sperimentare il corpo non più come un ingombro da silenziare dietro una cattedra, ma come un campo ricettivo e comunicativo. I benefici per le future educatrici sono molteplici: attraverso l'esperienza laboratoriale, lo studente impara a gestire il contatto fisico, il contenimento emotivo e la comunicazione tonico-gestuale,

competenze che Mignosi (2007) definisce parte di una “conoscenza esperienziale, in cui il sapere viene ‘incorporato’ e reso vivo attraverso il gesto” (p. 112). Questo approccio permette di prevenire il burnout e di costruire un clima di risonanza empatica nel gruppo di lavoro, trasformando l’educatore in un adulto consapevole capace di abitare l’aula del nido con una presenza fenomenologica autentica. La DMT, in sintesi, agisce come una rivoluzione del setting che prepara a una cura che è sempre, originariamente, incarnata.

Il ciclo di laboratori dal titolo “Un’infanzia fatta di scienza e arte” ispirato all’omonimo testo di Mignosi e Nuti (2020) è stato composto da un totale di quattro incontri, a cui hanno partecipato un numero di cinquanta studenti, iscritti al corso di laurea triennale di Educatore della prima infanzia (0-3 anni). Al termine di ogni incontro è stato chiesto ai partecipanti di redigere un diario di bordo a tema libero, riportante i punti salienti dal punto di vista interiore ed emotivo di ogni singolo appuntamento. Tali narrazioni sono state poi fonte di valutazione per la prova finale della disciplina *Pedagogia della comunicazione non verbale e della relazione educativa*, ma non sono state sottoposte ad analisi dei dati. Rimangono, in ogni caso, delle testimonianze eloquenti del percorso attraversato dagli studenti e per tale ragione riportiamo in chiusura un estratto di una studentessa rispetto al suo approccio iniziale e finale al laboratorio di movimento condotto da me. Il primo incontro:

Il mio primo vero passo in questo percorso. Varcare la soglia dello spazio in cui si sarebbe tenuto l’incontro è stato come entrare in una parentesi del tempo. C’era qualcosa di diverso, una sospensione, una cura nel silenzio e nei gesti che raramente si trova altrove. Ho subito percepito che qui sarebbe stato necessario mettere da parte le abitudini, il controllo, le aspettative. Non c’erano sedie, non c’erano barriere, solo corpi e presenze, in ascolto. Abbiamo iniziato con un esercizio molto semplice, quasi elementare: picchiettare delicatamente il corpo, partendo dalle braccia fino ad arrivare alle gambe. Un gesto che, nella sua essenzialità, mi ha riportato immediatamente nel presente. Mi ha fatto riflettere su quanto spesso il corpo venga trascurato, trattato come uno sfondo silenzioso mentre la mente corre. Invece, in quel momento, ho sentito chiaramente che era lì, vivo, e che aveva qualcosa da dire. È bastato poco per rompere l’automatismo con cui solitamente mi muovo: quei tocchi leggeri mi hanno ricordato che il corpo può essere un luogo di consapevolezza, non solo di funzione.

E infine l’incontro conclusivo:

Abbiamo ripreso i gesti ormai familiari: il tocco, il camminare, lo scambio degli sguardi. Ma non erano più gesti tecnici. Avevano assunto una densità nuova, un significato più profondo. Camminare, ad esempio non era più semplicemente muoversi: era un modo per interrogarsi. Su come si entra nello spazio. Su quanto si è presenti. Sul modo in cui si posa il piede, si incontra un confine, si ascolta la direzione. Sembrano cose minime, ma raccontano molto. Parlano di attenzione, di urgenze interiori, di come affrontiamo il tempo e la relazione.

6. Conclusioni

Giunti alla fine del nostro percorso occorre riprendere le fila del discorso dal quale siamo partiti, in particolare ripartendo dalla crisi in cui è immerso il sistema educativo, con la perdita della pulsione epistemofila, ciò che sprona l’essere umano a trovare bellezza nel percorso incerto, impervio ma emozionante, e suscitante meraviglia, della scoperta del sapere (che coincide con la scoperta di sé). Una strada percorribile a nostro avviso è rappresentata dall’incrocio – tramite le arti terapie – della dimensione educativa con quella estetica, intesa in senso etimologico come percezione attraverso i sensi e non come ricerca di un bello artefatto (Dallari, 2005). Come sottolinea Mortari infatti:

L’attenzione estetica è ricettività radicale, è la capacità di tenere lo sguardo a lungo sull’altro da sé senza nessun’altra intenzione se non quella di cogliere la qualità dell’oggetto. Poiché l’esercizio dell’attenzione è richiesto da ogni attività in cui siamo coinvolti, si può dire che l’educazione estetica sviluppi una postura essenziale (Mortari, 2019, p. 72).

L'esperienza dell'arte diviene “una forma eterodossa di costruzione del sapere” (Dallari, 2026, p. 90) nella quale sia il docente che l'allievo si trasformano in artisti, in grado di porgere le conoscenze in modo formalmente raffinato, profondamente sentito, e di recepirle con creatività, attuando nessi analogici, sviluppando ponti concettuali interdisciplinari: una vera e propria arte concettuale e applicata, al medesimo tempo. In questo modo l'aula scolastica e universitaria si trasforma in un teatro di espressività e creatività, nel quale si veicola sapere in virtù di relazioni significative.

L'aula come palcoscenico dell'azione narrativa, con i suoi spazi e i suoi tempi, le sue luci e le sue ombre, le quinte, il proscenio, il pubblico; l'aula come intreccio di linguaggi, occasione per affrontare quella frammentazione e divisione dei saperi da cui ha preso avvio questa riflessione (Gamelli, 2011, p. 120).

In definitiva, abitare l'aula come *Leib* significa trasformare l'apprendimento da dovere burocratico a evento trasformativo. La scommessa di un'educazione incarnata, mediata da pratiche come la DMT, risiede proprio nella capacità di restituire al soggetto la sua unità fondamentale, permettendo alla mente di pensare poiché il corpo è finalmente libero di sentire e di agire. Solo attraverso questo riscatto della carne sarà possibile opporre una reale resistenza alla robotizzazione del vivente, facendo dell'aula universitaria non più il tempio dell'assenza, ma il luogo vibrante di una nuova, possibile, umanizzazione. Occorre sottolineare, in ultima battuta, che tali itinerari di DMT possono essere rivolti in particolare alle professioni di cura, ma si delineano come strumenti efficaci per ogni corso di studio, per via del nesso fondamentale che instaurano tra espressione di sé e miglioramento delle capacità di apprendimento. Richiamiamo in ultima battuta agli scenari futuri dell'*Embodied Education* riassunti in dieci pilastri concettuali da Damiani *et al.* (2025) che possano fungere da bussola concettuale e operativa al fine di guidare la progettazione educativa e formativa, in sinergia con i documenti istituzionali già esistenti a livello nazionale e internazionale (Linee Guida, Indicazioni Nazionali e Agenda Unesco 2030). Questi si sostanziano in: 1. approccio in prima persona, favorente l'agency e l'habitus professionale del soggetto; 2. *embodiment* (abbattimento del dualismo cartesiano); 3. coinvolgimento dell'emozione e della cognizione quali strumenti in grado di stimolare la motivazione e il processo di apprendimento olistico; 4. sé sinaptico sulla scorta delle teorie dell'intersoggettività (cfr. Gallese; Iacoboni); 5. inclusione trasformativa, intesa quale valorizzazione delle differenze individuali; 6. cultura della complessità, in linea con il pensiero di Morin sulla valutazione positiva del pensiero divergente e non lineare, analogico, fonte di creatività trasformativa; 7. contro l'assolutismo del sapere, che invece è sempre relativizzabile sulla base di chi si fa interprete di questo; 8. tecnologia come opportunità di crescita ed evoluzione; 9. narrazione e condivisione; 10. interconnessione, sulla scorta del principio dell'*extended mind*, nel quale l'organismo la mente e l'ambiente dialogano in forma integrata

Riferimenti bibliografici

- Agacinski, S. (2020). *L'uomo disincarnato. Dal corpo carnale al corpo fabbricato* (trad. it. di G. Ferrara degli Uberti). Roma: Edizioni Kant.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida* (trad. it. di S. Minucci). Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. (trad. it. di E. Missana). Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (II Edizione). Milano: Guerini.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1994). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2004). Immagini del corpo moderno: riflessioni educative. In A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità – Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Caruana, F., & Borghi, A. M. (2016). *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della Paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2026). *La bellezza di Sophia. Per un'estetica della conoscenza e della conoscenza di sé*. Trento: Il margine
- Damiani, P., Cuccaro, A., Gentilozzi, C., Gomez Paloma, F. (2025). Per una grammatica dell'embodied education: i dieci principi ispiratori per la formazione *embodied cognition based*. *Embodied Education Journal*, 1(1). <https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Cuccaro-3/publication/>
- Descartes, R. (1986). *Discorso sul metodo* (trad. it. di M. Garin). Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1637).
- Dolto, F. (1994). *L'immagine inconscia del corpo*. Milano: Mondadori.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books. (Opera originale pubblicata 1975).
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel, (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes Reihe: Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (pp. 229–247). Wiesbaden, Germany: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia Phaenomenologica*, 12, 263–288. <https://doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Galimberti, U. (2017). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2024). *Psichiatria e Fenomenologia*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Godani, P. (2021). *Il corpo e il cosmo. Per un'archeologia della persona*. Vicenza: Neri Pozza.

- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1927).
- Husserl, E. (1960). *Meditazioni Cartesiane*. Milano: Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1931).
- Leder, D. (1990). *The Absent Body*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mariani, A. (1997). *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A. (2004). Il corpo e il suo controllo tra civilizzazione e governo di sé. Frammenti di un discorso pedagogico. In A. Mariani (Ed.), *Corpo e modernità – Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (trad. it. di A. Biondi). Milano: Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945).
- Mignosi, E. (2007). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignosi, E. (2016). Movimento e educazione. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignosi, E., Nuti, G. (2020). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palmisano, R. S. (2021). *Corpo – Per una filosofia politica dell'esserci*. Milano: Mimesis.
- Payne, H. (Ed.). (1992). *Dance Movement Therapy: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Reale, G. (1999). *Corpo, anima e salute. Il concetto di uomo da Omero a Platone*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Sartre, J.-P. (2014). *L'essere e il nulla. Saggio di ontologia fenomenologica* (trad. it. di G. Del Bo). Milano: Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1943).
- Stern, D. N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino* (trad. it. di A. Biuso). Torino: Bollati Boringhieri.
- Stern, D. N. (2011). *Le forme vitali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Per un'apertura fenomenologica alla ricerca cognitiva*. Milano: Feltrinelli.
- Waskul, D. D., & Vannini, P. (Eds.). (2016). *Body/Embodied: Symbolic Interaction and the Sociology of the Body*. London: Routledge.

Antonina Eugenia Ferruzza Marchetta – Università degli Studi di Palermo (Italy)

✉ antoninaeugenia.ferruzza@unipa.it

Dottoranda all'Università di Palermo in Tecnologie e Metodi per la Formazione Universitaria, danzamovimento terapeuta e danzatrice, con Master in Artiterapie e Arti espressive ad Unicatt e in Neuroestetica a Roma Tor Vergata. Collabora con la docente Elena Mignosi, presso l'Unipa, alla strutturazione di laboratori di arti espressive e movimento.