

.mirmica
DEVELOPING
BODY-MIND
PRACTICES
2019-2021

INTEGRARE IL CORPO VISSUTO
NEI CONTESTI DI FORMAZIONE
ATTIVA E INCLUSIVA BASATI SULL'ARTE

progetto Mirmica Developing Body-Mind Practices (2019-2021)

Erasmus+ Educazione degli adulti | Azione Chiave 104 Mobilità dello staff

Questo documento, comprensivo di sfondi teorici e riferimenti bibliografici, è il risultato di una raccolta di riflessioni e tematiche emerse dal lavoro di ricerca-azione del progetto.

*I tempi che convivono in noi, con andamenti diversi, come fossero un mare.
Il tempo in cui le esperienze trovano le parole per esprimersi.
Il respiro che abbraccia diverse parti di sé con naturalezza e leggerezza.
Il respiro come inizio del movimento, che allarga gli spazi interni del corpo
e, insieme, a questi spazi si appoggia.*

LE DISCIPLINE SOMATICHE

Le discipline somatiche si rivolgono all'educazione esperienziale del corpo e della voce così come sono vissuti soggettivamente, in prima persona, dalla persona in formazione. Coinvolgono il partecipante in un'esplorazione attiva della propria corporeità vissuta, ovvero percepita e sentita nel qui e ora, per facilitare nuove forme di consapevolezza e relazione con il proprio corpo, nonché l'emersione di nuove possibilità di movimento, vocalità, pensiero ed espressione.

La definizione di 'somatica', coniata da T. Hanna (1970), è utilizzata soprattutto in ambito americano ed europeo per dare coerenza a un panorama molto variegato di pratiche che possono avere una finalità educativa oppure anche indirizzarsi verso forme di terapia integrativa. Possono essere considerate discipline affini alla somatica altre tradizioni derivate dalla ricerca svolta dalle arti performative del Novecento nel campo della danza, del teatro e del canto (Eddy, 2009). Allo stesso modo, sono affini alla somatica alcuni approcci legati alla riabilitazione motoria e alla terapia occupazionale, nonché diverse tradizioni orientali, largamente antecedenti, che si indirizzano allo sviluppo integrato del corpo-mente. Il termine 'somatica' non definisce dunque un campo unitario ma un insieme di pratiche differenti che sono trasmesse soprattutto nella relazione in presenza, incarnata, intersoggettiva, tra maestri e allievi.

IL PROGETTO MIRMICA DEVELOPING BODY-MIND PRACTICES

La finalità del progetto *Mirmica Developing Body-Mind Practices* non è stata quella di coltivare uno specialismo somatico ma di attivare una ricerca-azione sul se e sul come le conoscenze e le esperienze sviluppate in campo somatico possono integrarsi in modo fertile in pratiche di formazione attiva in contesti differenziati. Il progetto ha previsto una serie di formazioni all'estero in discipline di matrice corporea e vocale presso organizzazioni riconosciute in tutta Europa; scambi di pratiche, condivisione di riflessioni e attività di valutazione partecipata; produzione di strumenti di formazione e divulgazione e azioni disseminazione locale che hanno coinvolto reti territoriali, servizi, istituzioni e gruppi informali di cittadini.

La somatica, all'interno del progetto, è stata dunque vista come una componente integrativa delle più ampie e diverse competenze di professionisti impegnati in pratiche di formazione

attiva in contesti istituzionali differenti: scuole, ospedali, centri di sostegno alla fragilità e alla diversità psicofisica e sociale, enti culturali pubblici e privati. Il progetto partiva dall'idea che integrare la somatica in processi di formazione nei contesti istituzionali non volesse dire mirare a un travaso di tecniche già pronte, ma creare i presupposti per un dialogo mutualmente trasformativo, che permettesse di interrogare la rilevanza del corpo vissuto nei diversi contesti, e ridefinire tecniche, strumenti di lavoro e modalità di valutazione idonei. Le riflessioni che seguono raccolgono gli elementi derivati dall'esperienza del progetto nell'ottica di condividerne i risultati e facilitare uno sviluppo futuro di questo dialogo.

ELEMENTI DI SFONDO:

LA CORPOREITÀ VISSUTA E LE PRATICHE DI FORMAZIONE

Negli ultimi decenni si sono sempre più affermati paradigmi scientifici che rivendicano la centralità dell'esperienza sensorimotoria nel dare origine e forma ai processi mentali cosiddetti superiori (Shapiro et al., 2021), in coerenza con le visioni espresse dalla tradizione fenomenologica, pragmatista, dell'attivismo pedagogico e con una parte importante della tradizione storica della psicologia.

Eppure, l'idea di *embodiment*, di una conoscenza incarnata che emerge dalla relazione continua tra l'organismo e l'ambiente, rimane soltanto – e paradossalmente - un'idea astratta e disincarnata se non si traduce nella rimodulazione delle prassi di elaborazione, gestione e trasmissione della conoscenza, che ancora spesso riproducono, nei fatti, la dissociazione mente/corpo. Tematizzare il *corpo vissuto* nelle pratiche di formazione può dunque aprire un campo di ricerca molto fertile per elaborare nuove pratiche e modelli di intervento, individuare nuove competenze curricolari per i formatori, costruire ambienti di apprendimento diversi e nuovi approcci alla valutazione e al dialogo con le istituzioni.

Il dualismo delle prassi, ovvero la disattivazione dei corpi in formazione, continua inoltre a produrre e a sostenere giudizi più o meno impliciti che tendono a dare valore di conoscenza soprattutto alle conoscenze astrabili e simboliche, dunque ai modelli epistemici, e per correlato a svalutare le conoscenze incarnate che agiscono a livello tacito (Polany, 1966), intuitivo e altamente contestuale. Tra queste ci sono le conoscenze estetiche, espunte dal discorso sulla conoscenza secondo un approccio mentalista (Johnson, 2007); quelle relazionali ed emotive; e più in generale tutto quel sapere che si esprime in una *phronesis* (Nonaka e Takeuchi, 2019), un *saper essere* e un *saper fare* flessibile, orientato al raggiungimento di un fine e distribuito all'interno dei gruppi e delle organizzazioni.

Per questo rivendicare un ruolo alla consapevolezza della corporeità vissuta nei processi di incontro e formazione, implica anche esercitare un riposizionamento valoriale sui processi stessi, abitandone la natura situata e incarnata, e porta a ripensare alla modalità di relazione con le persone coinvolte, riconoscendole nella loro singolarità e specificità. Perché quando l'*embodiment* da nozione astratta diventa materia di lavoro, perde la sua unità concettuale per divenire il corpo-mente di ognuno, sempre diverso, immerso nella relazione intersoggettiva e

nell'esercizio di una prospettiva incarnata, parziale e responsabile (Haraway, 1988). Un approccio che tematizza la corporeità vissuta nella formazione invita a guardare e a tenere presente il proprio corpo e quello dell'altro nella sua unicità e nella sua fragilità, radicandolo nel presente della situazione e nelle sue possibilità di sviluppo e trasformazione. Quindi riformulare visioni mentaliste e di fatto essenzialiste nell'approccio alla formazione può anche avere un ruolo rilevante in esperienze dove si incontra la diversità psichica, fisica e sociale, sia per la loro stessa valorizzazione ed empowerment, sia per le potenzialità di innovazione più ampia che tali esperienze hanno da sempre portato con sé nella storia della pedagogia.

INTEGRARE UN APPROCCIO SOMATICO NEL FORMATORE

Concentrandosi sull'esplorazione della corporeità e del movimento così come è vissuto soggettivamente, in prima persona, le pratiche somatiche rispettano l'esplorazione autonoma e responsabile di ognuno nella sua diversità. L'educazione corporea proposta dalla somatica influisce quindi in primo luogo sulla persona del formatore. Per quanto possano esistere varie tecniche di conduzione specifiche, modellizzate e riutilizzabili, ogni formatore deve comprendere come integrare le possibilità di lavoro corporeo e somatico nella propria attività rispetto alle proprie specificità personali e al proprio contesto di intervento: per questo più che di modelli, oggi ci sembra più sensato parlare di *un approccio somatico del formatore*.

Il progetto ha esplorato tre livelli di approfondimento dell'approccio somatico nel formatore: l'anatomia esperienziale, la vocalità e i pattern di sviluppo e organizzazione di movimento.

Anatomia esperienziale: A ben pensarci, esiste una profonda e diffusa ignoranza su come i differenti sistemi corporei si organizzino e funzionino all'interno del corpo umano, anche al livello più semplice. Infatti la straordinaria conoscenza elaborata dalla biologia e dalla medicina rimane spesso confinata in insegnamenti specialistici oppure è legata all'esperienza della malattia, e dalla malattia è significata. Così i sistemi corporei ricevono interesse soprattutto quando non funzionano correttamente e sono esperiti, dai non specialisti, attraverso il dolore e la paura piuttosto che nello scoprire la meraviglia del loro funzionamento e delle possibilità che offrono. L'anatomia esperienziale proposta da molte pratiche somatiche fornisce l'occasione per localizzare ed esplorare i sistemi organici del proprio corpo a partire da una ricerca viva e vitale. La somatica può così creare un ponte tra l'oggettivazione del corpo, naturalmente operata dalle discipline scientifiche, e l'esperienza soggettiva, contribuendo a un processo di embodiment dettagliato, coerente e sensato.

Vocalità: Nonostante la voce sia uno strumento di comunicazione e espressione continuamente utilizzato nella formazione, rimane qualcosa di poco esplorato nei suoi aspetti funzionali ed espressivi in molti contesti: spesso gli insegnanti, gli educatori e i formatori segnalano la mancanza di una relazione consapevole con questa parte di sé così importante.

Attraverso il lavoro somatico, la voce può essere esperita sia nella sua concreta materialità di vibrazione che riempie gli spazi interni ed esterni al corpo, sia nella sua connessione con le

nostre emozioni, la nostra storia e il nostro vivere presente. La voce diventa così uno degli elementi di sé a cui poter 'dare fiducia' in un processo di ri-scoperta, ascolto, accoglienza e valorizzazione di sé. Su queste basi è possibile rimodulare in modo integrato anche gli aspetti funzionali e comprendere come ampliare le proprie possibilità espressive. Nel lavoro del formatore, considerare la vocalità come elemento intimamente connesso all'universo interiore e relazionale umano, può rappresentare una risorsa integrativa molto efficace, soprattutto nell'ottica di dotarsi di strumenti che contribuiscono a una visione olistica dello sviluppo della persona. Le esperienze più significative del progetto rispetto all'esplorazione vocale, sono state attraversate insieme a Margaret Pikes e Patricia Bardi.

Pattern e organizzazioni di movimento: Molte discipline somatiche, come il sistema *Laban/Bartenieff* (Hackney, 1997), il *Feldenkrais*, il *Body-Mind Centering* (Cohen, B. B. 2018; 2021), hanno dedicato una grande attenzione a come diversi pattern e organizzazioni di movimento si sviluppano nell'essere umano durante la sua crescita. Tali pratiche invitano i partecipanti a un percorso esperienziale che ricostruisce l'evoluzione degli schemi motori di movimento: i pattern più semplici, nel corso dello sviluppo evolutivo, si integrano via via con quelli più complessi e vanno a sostenerli. Questo processo di studio e ricostruzione, adulto e quindi consapevole, permette di comprendere come i sistemi corporei si organizzino nel movimento, rintracciare le proprie preferenze e pattern individuali, facilitare nuove possibilità motorie e di osservazione dell'altro. È un percorso di scoperta e ri-scoperta, che non si limita al movimento ma apre alla consapevolezza di come i sistemi corporei e gli schemi motori si connettano più globalmente al modo di essere, pensare ed esprimersi della persona.

La migliore consapevolezza della propria corporeità e vocalità vissuta e la conoscenza delle strutture fisiologiche che la influenzano portano il formatore a interrogarsi sulle proprie pratiche e abitudini, nonché sulle proprie esigenze e sui propri desideri, aiutandolo a *situarsi nel presente dell'esperienza*. Un approccio somatico arricchisce le capacità di osservazione di se stessi e degli altri aumentando la consapevolezza, l'attenzione e la capacità di leggere le specificità che si esprimono attraverso il corpo di ognuno. Il riconoscimento delle caratteristiche e delle preferenze proprie e degli altri, sia a livello tacito e intuitivo che a livello esplicito, può sviluppare una migliore capacità di *osservare, ascoltare e rispondere all'altro* e facilitare l'emersione di *nuovi modi per abitare attivamente l'ambiente di formazione*.

INTEGRARE IL CORPO-MENTE NELL'AMBIENTE DI FORMAZIONE

Un altro elemento esplorato dal progetto è stato come favorire la creazione di un ambiente di formazione che sappia integrare un approccio somatico all'interno delle proprie attività. In questo senso, tra le esperienze europee incontrate dal progetto, si è riscontrata una straordinaria ricchezza nelle pratiche proposte dal *Body-Mind Centering*, da Patricia Bardi e Margaret Pikes, proprio in relazione alla creazione di un ambiente di formazione capace di rispettare gli approcci e i tempi di apprendimento di ognuno, e di valorizzare la libertà e l'autonomia dei partecipanti nell'approfondire i materiali ed esprimere le proprie sensazioni e

opinioni. Una ricchezza che si ritrova anche nello stile di insegnamento, specifico per ogni formatore, e nella varietà delle modalità di trasmissione: materiali scritti, spiegazioni, visioni anatomiche, pratiche immaginative guidate, esplorazioni di movimento (individuali, a coppie e di gruppo), pratiche di relazione e massaggio attraverso il tocco delle mani, esplorazioni tattili di materiali, pratiche di disegno. È un processo formativo che è basato sulla pratica, la sperimentazione e il confronto, in un continuo lavoro con gli altri che dà all'esperienza una qualità di apprendimento collettivo sostenuto dalla capacità di attenzione ed empatia.

Alla base di questo approccio, sembra esserci una chiara distinzione tra una proposta e approccio al lavoro di interesse comune e l'individualità esperienziale della conoscenza. Dunque c'è un "oggetto di lavoro" definito che può essere esplorato attraverso modalità differenti passando dalla "teoria" alla "pratica" con estrema fluidità.

Nella composizione dell'ambiente di apprendimento, ciò si traduce nella cura di elementi anche tangibili. Ad esempio, nell'allestimento di uno **spazio** flessibile che offre: un pavimento dove è possibile sdraiarsi e lavorare a terra, anche utilizzando coperte e cuscini; materiali per le esplorazioni tattili e per le attività di disegno; pannelli scrivibili sia da parte dei docenti che degli allievi; un proiettore per mostrare immagini e video; un impianto audio; manuali e libri su cui studiare insieme e in autonomia.

Una visione unitaria del corpo/mente sembra così tradursi nell'allestimento dello spazio di formazione che rende fluidi i passaggi tra le attività più 'cognitive' e quelle estetiche e corporeo-esperienziali. E questo è un primo elemento di grande interesse per lavorare sull'integrazione della corporeità vissuta nelle pratiche di formazione entro situazioni diverse dallo specialismo somatico. Infatti il dualismo mente/corpo nell'elaborazione e nella trasmissione della conoscenza si riflette spesso in una rigidità e univocità degli spazi dedicati all'educazione e alla formazione.

Nella maggior parte delle istituzioni con cui Mirmica collabora esistono spazi dedicati all'attività simbolica e intellettuale, separati dagli spazi dedicati all'attività fisica e motoria, e infine dagli spazi dedicati ad attività laboratoriali specifiche. Anche quando la frontalità dell'insegnamento viene riformulata entro l'immaginazione o la realizzazione di spazi flessibili, modulabili, adatti ad attività collaborative di gruppo, oppure ad essere abitati da pratiche di studio e ricerca informali, spesso gli spazi non sono comunque adatti a integrare sino in fondo le possibilità del corpo in movimento. È per esempio molto difficile trovare luoghi in cui si possa usare il pavimento come spazio di lavoro, in cui sdraiarsi comodamente e muoversi confortevolmente, oppure anche soltanto è difficile rimodulare il posizionamento degli oggetti in modo da avere sufficiente spazio per lavorare con gli altri attraverso il corpo. Ciò è un ostacolo a passare fluidamente da attività motorie ad attività più discorsive nelle pratiche di formazione. Si apre quindi in potenza uno spazio di ricerca molto ricco per immaginare come arredare in modo più o meno temporaneo o luoghi di lavoro oppure per contribuire alle riflessioni sulla progettazione degli spazi, a partire dall'importante lavoro che sta attraversando quantomeno il settore della scuola, come mostrato dai contributi recenti dei programmi di ricerca di Indire e dei suoi network nazionali e internazionali (Biondi et al. (ed), 2016; Tosi, L. (ed), 2019).

Il progetto ha anche aiutato a specificare un'importante questione che riguarda il **tempo** vissuto nell'ambiente di formazione. Molte attività che attraversano l'esperienza del corpo somatico invitano infatti a una percezione del tempo molto diversa dalle attività più cognitive e astratte, una percezione di solito apparentemente più lenta e guidata dalla consapevolezza di quanto sia importante affidarsi a una ricerca che rispetti il ciclo organico di apprendimento e permetta a ognuno di integrare le nuove conoscenze a livello tacito.

Ascoltare il corpo, avere consapevolezza dei vari sistemi e ritmi che lo attraversano, si traduce così in un 'darsi un tempo' che solo apparentemente è un 'perdere tempo', perché questo tempo che ci si dà non è cronometrico, ma è soprattutto un modo di attraversare il tempo che si vive, personalmente e insieme, nell'ambiente di apprendimento. Questa capacità di modulare e rispettare le diverse forme che può assumere l'esperienza del tempo nell'ascolto corporeo e nell'integrazione sensorimotoria di conoscenze a livello tacito, può sostenere anche le pratiche più abituali e cognitive, permettendo di attraversare gli stessi materiali da un diverso punto di vista, migliorando la concentrazione, facilitando il recupero delle energie e la diminuzione dello stress. Tra i formatori del progetto, queste considerazioni derivate dall'esperienza hanno aperto molte riflessioni su quanto sia importante tematizzare il modo di vivere il tempo nell'ambiente di formazione e sapere modularne la natura attraverso l'ascolto della corporeità anche proponendo a se stessi e ai gruppi pratiche di lavoro specifiche.

Infine, la possibilità di valorizzare diversi stili di apprendimento utilizzando **pratiche e strumenti differenziati** dentro una ricerca autonoma e attiva degli individui è molto adatta a realizzare l'inclusività del processo di formazione. Le esperienze pregresse dell'associazione e le attività di disseminazione realizzate nel campo della diversità psicofisica e sociale ci hanno mostrato come questi elementi possano contribuire in modo decisivo alla creazione di un ambiente di formazione che riesca a non imporre alle persone un modello rigido e disabilitante.

Uno stesso oggetto di ricerca, comune a tutti, può essere infatti proposto e esplorato dagli insegnanti e dai partecipanti attraverso, ad esempio, attività che utilizzano strumenti e canali percettivi diversificati: possono stimolare la vista, l'udito, il tatto, la propriocezione e la cinestesia; e possono avere una natura più intellettuale oppure estetica, immaginativa e relazionale. Le pratiche di scambio e dialogo aiutano, via via, a far emergere una conoscenza condivisa e maggiormente trasferibile oppure a produrre delle opere da interpretare: l'ambiente di formazione diviene così un ambiente di creazione artistica.

IL CONTESTO PANDEMICO COME FATTORE DI INNOVAZIONE DELLE PRATICHE

Il progetto ha mostrato come il lavoro corporeo e somatico abbia contribuito a sostenere i **processi di adattamento** dei formatori e dei gruppi durante la crisi pandemica. Avere un appuntamento con la propria corporeità nella relazione in presenza o a distanza con gli altri sembra infatti aver sviluppato un benessere personale e collettivo su cui si sono innestati i processi di innovazione. Dai racconti emerge forte l'idea del radicamento nel qui e ora, di

riconquista di un equilibrio, l'apertura di spazi di esplorazione guidati dalla curiosità e dal piacere, e di nuovo il tema del tempo che ci si prende e che si offre a se stessi nonostante le contingenze.

La pandemia ha fortemente influenzato le pratiche di scambio e ricerca locali, e le attività di disseminazioni, facendo emergere questioni di grande interesse che hanno contribuito in modo essenziale allo sviluppo del progetto. Lo scoppio della pandemia ha infatti costretto chiunque si occupi di insegnamento, educazione e formazione a confrontarsi con l'utilizzo sensato degli **strumenti digitali**. Dal punto di vista del lavoro sulla corporeità e sulle pratiche performative questo ha significato una fortissima cesura con le abitudini più consolidate, basate sulla trasmissione in presenza nel qui e ora. Ciò che è emerso, attraverso le molte difficoltà, è una splendida intuizione: il lavoro che coinvolge la corporeità vissuta non è radicalmente alternativo alla distanza digitale. Anzi, sono possibili molte pratiche che possono essere integrate nell'ambiente digitale e svolgere una loro importante funzione, senza sostituirsi e anzi sostenendo le attività in presenza.

Il progetto ha sperimentato diverse forme di interazione tra il lavoro corporeo e il digitale a distanza. Gli elementi più interessanti emersi sono l'integrazione di momenti di lavoro corporeo come facilitazione alla preparazione e al recupero delle energie durante le riunioni e le classi digitali; la possibilità di costruire proposte di esplorazione e formazione fruibili dalle persone in autonomia, nella propria casa; e l'utilizzo del solo audio, senza il video, come strumento che permette di alleggerire il carico richiesto dall'interazione digitale e integrare flessibilmente nelle proposte l'ambiente fisico in cui la persona si trova.

Il digitale ha permesso inoltre di mettere in discussione una concezione di fondo dei formatori: l'idea che le attività del teatro, della danza e del movimento si realizzassero principalmente in uno spazio extra-quotidiano, separato dalla vita di ogni giorno.

L'esperienza più specifica e chiara nell'ottica dell'integrazione tra analogico e digitale è stato il progetto *Campi Sensibili*,¹ un ambiente ibrido in cui le persone interagiscono attraverso una rete digitale, soltanto attraverso l'audio, ma essendo insieme in un parco o in un giardino, dunque potendosi guardare e relazionare dal vivo. Il digitale, in questo caso, sostiene e non ostacola l'esplorazione corporea e il movimento.

La relazione con l'**ambiente naturale esterno** è un altro elemento che si è sviluppato in modo forte a causa della pandemia. Inizialmente andare all'aperto è stata più che altro la risposta a un desiderio di uscire dalla casa dopo mesi di confinamento e poter incontrare gruppi di persone in tutta sicurezza. In seguito, questo elemento è divenuto un punto di interesse specifico e autonomo in virtù delle possibilità di sviluppo che ha offerto.

La pratica connessa al progetto che ha più esplorato questo aspetto sono stati i già citati *Campi Sensibili*, anche se, in diverse fasi, molte esperienze hanno trovato all'esterno il proprio ambiente di incontro con i gruppi.

¹ <https://www.mirmica.it/progetti/campi-sensibili-2>

Lavorare all'esterno ha implicato immergersi nella relazione con il mondo e con i suoi aspetti difficilmente controllabili, quali il tempo atmosferico, la luce e lo svolgersi delle stagioni. Abbiamo imparato che integrare la corporeità vissuta all'interno di contesti esterni vuol dire coltivare l'adattabilità agli spazi sociali e imparare ad accordarsi ai cicli del tempo e all'imprevedibilità delle situazioni. Ciò ha favorito l'emergere di un pensiero co-evolutivo, naturalmente più ecologico, e l'allenamento a una capacità di rispondere in modo flessibile agli accadimenti.

Questo aspetto di continuo adattamento, ha anche un influsso profondo rispetto allo specifico delle attività di movimento corporeo, soprattutto quando si lavora in parchi e giardini e più in generale in ambienti naturali. L'abitudine a lavorare su pavimenti piani, lisci, permette di pensare a una serie di pratiche e di esercizi in modo modellizzato, astratto e geometrico. Lo spazio ortogonale esterno, definito dal pavimento e dai muri, si traduce in una modellizzazione geometrica del corpo umano. Il lavoro in sala sostiene ed esprime un ideale astratto del corpo: un corpo ideale che poi andrebbe a declinarsi nelle situazioni specifiche e quotidiane. Così, si tende a dimenticare che il corpo non si è evoluto per muoversi e vivere in ambienti artificiali, rigidi e lineari, bensì per adattarsi alla complessità naturale.

All'esterno, in un ambiente naturale, tutto questo viene invece riformulato e si rivela la stretta relazione tra gli spazi che si abitano e in cui ci si muove e la cognizione. Un terreno erboso, per quanto regolare, non rende possibili molti degli esercizi 'modellizzati' e invita invece a pensare e a muovere il corpo non a partire da un ideale, ma appunto da una continua adattatività e relazione responsiva all'ambiente. All'esterno, più che ripetere pratiche e tecniche modellizzate di lavoro somatico e corporeo, ha senso esplorare alcuni principi di relazione corporea tra se stessi e l'ambiente. Un ambiente che non è più deprivato da stimoli e statico, come spesso accade nelle palestre e nelle sale prova, ma ricchissimo e in continuo movimento. Si è specificata così una riflessione che già si era manifestata rispetto al lavoro nelle case: l'attività corporea e performativa, al di fuori della sala prove e di spazi dedicati, esplora il rapporto costitutivo e sensibile della relazione tra le persone e l'ambiente, facilitando una reciproca ri-significazione.

PROSPETTIVE PER UN FUTURO DIALOGO

A livello generale, integrare la cultura somatica nelle pratiche di formazione può trovare alcune difficoltà dovute sia alla rigidità e alla disabitudine del contesto istituzionale e culturale sia ad alcune caratteristiche delle stesse pratiche somatiche. Molte discipline in questo campo sembrano infatti faticare a essere riconosciute nel loro potenziale valore entro programmi di formazione istituzionali diversi da quelli della danza, del teatro e delle 'terapie alternative', nonché a essere valutate e a trasformarsi in un rapporto fertile con la ricerca scientifica e accademica. Ciò è probabilmente il risultato di diversi fattori interconnessi. A livello delle istituzioni c'è la già citata disabitudine a facilitare l'utilizzo di pratiche che coinvolgono l'integralità del corpo-mente e a valutare e valorizzare competenze largamente tacite,

contestuali, che agiscono sviluppando le potenzialità autonome e specifiche della persona coinvolta nel progetto di formazione. Ciò sembra tanto più vero se le competenze apprese si trasmettono secondo metodologie di prima persona e che sono validate intersoggettivamente nella relazione.

A livello delle discipline somatiche sembra mancare un'epistemologia che permetta di comprendere come funziona il discorso somatico nelle sue prassi di creazione della conoscenza all'interno di una "visione performativa" (Ginot, 2010), in modo da specificarne il significato e il campo di validità e permettere così un dialogo fertile con il mondo scientifico e accademico. Queste discipline sono inoltre suddivise in una varietà di tradizioni che hanno dato vita a differenti scuole e metodi che si sviluppano con un certo grado di autoreferenzialità e in un ambito prevalentemente privato.

L'esperienza limitata del progetto ci suggerisce che potrebbe essere di grande valore un programma di ricerca e azione che metta in rete centri di ricerca accademica e artistica, esperti e scuole di somatica, ed enti e contesti di educazione e formazione nell'ottica di dare vita a un terreno di incontro che metta in esercizio questo dialogo su una scala più ampia.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, B. B. (2018), *Basic neurocellular patterns: Exploring developmental movement*, Burchfield Rose Publishers.
- Cohen, B. B. (2021), *Sensing, feeling, and action: The experiential anatomy of body-mind centering*, Wesleyan University Press.
- Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L., (ed). (2016), *Dall'Aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea.
- Eddy, M. (2009), 'A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance', *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1(1), pp. 5-27.
- Ginot, I. (2010), 'From Shusterman's Somaesthetics to a Radical Epistemology of Somatics', *Dance Research Journal*, 42(1).
- Hackney, P. (1997), *Making connections: Becoming embodied through Bartenieff Fundamentals*, Gordon & Breach.
- Hanna, T. (1970), *Bodies in revolt*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Haraway, D. (1988), 'Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective', *Feminist Studies*. 14 (3): 575–599.
- Johnson, M. (2007), *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*, University of Chicago Press.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2019), *The Wise Company: How Companies Create Continuous Innovation*, Oxford University Press.

Polanyi, M. (1966), *The Tacit Dimension*, Gloucester, MA Smith.

Shapiro, L., & Shannon S. (2021), "Embodied Cognition", in Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition).

Tosi, L., (ed). (2019), *Fare Didattica in Spazi flessibili: Progettare, Organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a Scuola*, Giunti Scuola.