Dai tracciati cronofotografici, lo splendore dei corpi in formazione

Francesco Cappa*



Fig. 1. dal training condotto da Alessandra Asuni a Poggioreale, foto di Nicola Gabriele dal lavoro di cronofotografia curato dal gruppo di ricerca 'embodied education'

* Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Civitas educationis, a. XI, n. 1, giugno 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568 • ISBN: 9788857597386 • DOI: 10.7413/2281-9568017
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

Riassunto

Il corpo ha un ruolo centrale nei processi formativi. L'azione e il gesto manifestano nell'esperienza formativa una potenzialità che spesso viene sottovalutata e che taluni contesti, come per esempio quello del carcere, riescono a valorizzare in modi rilevanti e significativi sul piano pedagogico, performativo e trasformativo. L'articolo, partendo dalle suggestioni aperte dalle cronofotografie del progetto svolto a Poggioreale nella prospettiva dell'embodied education, cerca di tematizzare da una prospettiva pedagogica il rapporto cruciale fra corpo che forma e corpo performante.

Parole chiave: *Corpo, performance, pratiche trasformative.*

From chronophotographic traces, the splendor of the bodies in the forming process

The body plays a central role in training processes. The action and the gesture manifest in the training experience a potential that is often underestimated and that some contexts, such as that of prison, are able to exploit in relevant and meaningful ways on a pedagogical, performative and transformative level. The article, starting from the suggestions opened by the chronophotos of the project carried out in Poggioreale in the perspective of embodied education, tries to thematize from a pedagogical perspective the crucial relationship between the body that forms and the performative body.

Key words: *Body, performance, transformative practices*

Negli ultimi decenni la prospettiva costruttivista nell'intreccio con le scoperte delle neuroscienze ha aperto molte strade ad una ricognizione ed ad un'interpretazione sempre più stimolante del rapporto fra corpo, mente, linguaggio, memoria e uso delle arti performative come campo di valutazione degli effetti formativi (Contini et *al.*, 2006). In questa prospettiva anche i rapporti tra le dimensioni emotive nelle pratiche formative e i processi di sviluppo psicologico hanno consentito di valorizzare molto il nesso fra azioni, *embodied knowledge* e contesti di azione (Fosha et *al.*, 2011).

Quella del corpo che forma e si trasforma non è solo una metafora. Il corpo che forma, che insegna ha forti analogie con il corpo "teatrale, glorioso" – specie quello teorizzato da Antonin Artaud (1968) – se si accetta la sua natura di piano d'incidenza in cui le pratiche dei soggetti e i giochi stabiliti fra di esse si rendono esperibili (Galimberti, 1983). Le cronofotografie, effetto del lavoro che sta al centro di questo 'simposio', descrivono la forza di un'idea, di un progetto di formazione, di trasformazione (Formenti, 2017), di emancipazione educativa scevra da ogni egida e ideologia di "rieducazione" – non solo carceraria.

Ecco sono qui il corpo insegnante [un corpo teso a lasciare segno nel reale].

> Io – ma chi? – rappresento/a un corpo insegnante, qui, al mio posto, che non è indifferente.
> In che cosa è un corpo glorioso? (Derrida, 1975: 98)

Il mio corpo insegnante è glorioso, scriveva Jacques Derrida, concentra tutta la luce. Innanzitutto, quella del proiettore sopra di me. Poi risplende e attira su di sé tutti gli sguardi. Ma è anche glorioso in quanto non è più semplicemente un corpo. Si sublima nella rappresentazione di almeno un altro corpo, il corpo insegnante di cui dovrebbe essere al tempo stesso una parte e il tutto, un membro che fa vedere la riunione del corpo; che a sua volta esibisce se stesso dileguandosi in quanto rappresentazione appena visibile.

> Da questo dileguamento glorioso, dalla gloria di questo dileguamento viene sempre ricavato un beneficio, anche se resta da sapere in favore di che, di chi, in vista di cosa.
> Il corpo di qualcuno diventa insegnante quando, luogo di convergenza e di affascinazione, diventa più che un centro.
> Più che un centro: un centro, un corpo al centro di uno spazio si espone in ogni sua parte, mette a nudo la sua schiena, si lascia vedere da ciò che lui non vede. Invece, l'eccentricità del corpo insegnante, nella topologia tradizionale, permette al tempo stesso sorveglianza sinottica che abbraccia con lo sguardo tutto il campo del corpo insegnato.
> Il corpo diventa insegnante ed esercita quella che chiameremo la sua padronanza e la sua magistralità, soltanto servendosi di un dileguamento stratificato: davanti (o dietro) al corpo insegnante globale, davanti (o dietro) al corpus insegna-to (la materia, il contenuto) davanti (o dietro) al corpo socio-politico. (Ibid.: 105)

Ma in questo dileguamento e nei suoi effetti il mio corpo, se pretende di rappresentare il corpo "insegnante" non può dire di non c'entrare nulla con la sua azione. Ne va sempre del mio corpo nell'esercizio transitorio del corpo insegnante che mi trovo a rappresentare e mediante il quale la mia esposizione, il mio ruolo trova un senso.

Qui si dà il *passaggio del sapere del/dal corpo*: in questo senso l'esperienza teatrale – ancor più se costretta e illuminata dalle mura di una prigione – applicata all'elaborazione di contenuti del processo formativo (Massa, 2001) assume una valenza demonica, costringendo la sfera della razionalità e del controllo a entrare perlomeno in dialogo con uno dei suoi doppi.

Il corpo/gruppo/attore/performante diventa un'opportunità di sviluppo di possibilità individuali. Il demonico (Bertin, 1987) rappresentato attraverso questo corpo non seguirà una deriva irrazionalistica (o, peggio, *new age*), ma costruirà un universo del discorso altrettanto profondo e articolato rispetto a quello della ragione e delle ragioni della mente. L'esperienza dello spossessamento offerta dal corpo performante quando incontra *l'altro corpo* che la prigione presentifica e rappresenta può essere vissuta come partecipazione consapevole alla vita di un corpo che diviene "spazio di

esistenza" e possibilità di un evento che abbiamo effetti formativi? Come? Può generare questo "corpo performante", effetto di un dispositivo pedagogico che possiamo chiamare "carcere", una condivisione della forma assunta dalla *partitura* di un gruppo di soggetti che cerca linee di fuga alla vita degli uomini infami, avrebbe scritto Michel Foucault? Un corpo che genererà lo spettacolo della formazione, dello spazio-tempo del *fuori* dalla ripetizione vuota del non-tempo della pena da scontare? Un tempo-corpo performante e trasformativo che si esprime nel contatto con le storie che ognuno porta sulla scena del laboratorio formativo?

La magia che ogni volta si dà nel momento di esposizione di una tale *partitura* come spettacolo ad un pubblico (vera e propria irruzione del demonico che spossessa gli attori) trasforma il prodotto del lavoro datosi fra corpo insegnante e corpo insegnato (Balduzzi *et al.*, 2013), tra corpo che forma e corpo che prende forma nell'azione e nei gesti in un oggetto insieme pregno di contenuti negoziati e altamente simbolico per la rappresentatività della vita del gruppo che rende viva l'esperienza co-costruita.

Lo spettacolo di questo corpo che prende forma nell'azione è la rappresentazione e l'incontro. Crea una propulsione e una propensione a superare se stessi, a superare le condizioni reali della preparazione dell'evento. Si dà un "di più", un eccesso di realtà nella realizzazione del corpo/gruppo che è propria dell'evento ed è irriducibile a una qualche intenzionalità soggettiva. La prigione può così divenire un teatro senza autore e senza capolavori, ma carico del potenziale di tutti i gesti educativi, formativi, di insegnamento e di cura possibili. Come, per esempio, quello che avviene a Volterra da decenni o che abbiamo visto grazie allo sguardo dei fratelli Taviani nel film *Cesare non deve morire* del 2012, dove i protagonisti erano i detenuti di Rebibbia.

L'effetto dell'evento, delle possibilità che convergono nell'evento, carica il corpo performante a Poggioreale di una forza che lo oltrepassa e che si sprigiona dalla partitura; l'intenzionalità finisce sul fondo della scena. Come scriveva Antonin Artaud (1968), coltivando l'emozione nel proprio corpo l'attore ne ricarica il voltaggio. Potremmo aggiungere che il massimo dell'espressione e della riuscita della *performance* non è direttamente proporzionale al massimo del controllo. Rispetto ai protocolli formativi, che pure hanno garantito lo svolgersi del processo, il guadagno reale viene dalla loro trasgressione: la trasgressione dei copioni è la partitura, sistema di segni corporei che coniuga l'efficacia e il successo come *ascolto* e *apertura all'evento* e non tanto come funzionalizzazione e uso *prêt-à-porter* dell'evento formativo.

Il corpo della partitura deve decantare (Grotowski, 2006). Il gesto del corpo glorioso è riuscito se diventa carico di una disfunzionalità apparente. Il segno della trasgressione del controllo e di una razionalità sterile, feticcio di un'intenzionalità non creativa, risiede proprio nella forma dell'abbandono: come *esserci abbandonato*. Un abbandono che non è rinuncia, che è senza rinuncia. Abbandono come soglia di consapevolezza sul sapere di sé e degli altri, sul poter fare da sé e con un altro. Un abbandono che non è

protesi o conseguenza di una mancanza, piuttosto che ha la stessa intensità del desiderio. Un abbandono che è esserci per la pienezza, tensione verso una pienezza che non collude con l'illusione del fare, che in realtà destituisce e sublima l'esserci come solo e sempre condannato, imprigionato, castigato, escluso e dimenticato – e ben inteso questo non vale certo solo per chi vive in carcere la sua pena, ma anche "là fuori".

Un abbandono che è dileguamento stratificato, come scriveva Derrida. L'abbandono come contrario della fuga, fosse pure fuga dalla realtà del carcere; piuttosto l'illuminata consapevolezza del corpo in formazione di non essere mai dato se non già da sempre immerso in un crogiuolo di dispositivi, pedagogici, teorici, sociopolitici.

Così il corpo può diventare destino (Nancy, 2010). Gli oggetti si animano e il sapere gemma travolgendo le sue sclerosi e svelando il suo senso. Il punto di generazione del sapere si nutre di una volontà divergente e diventa patrimonio culturale (Colazzo, 2010). Perché si sa che la cultura si trasforma e attraversa la storia soprattutto per impreviste gemmazioni (Pareyson, 1988).

Così il sistema dei segni che arreda la scena formativa collima con il progetto che ognuno sente di essere, come frutto di un incontro che si dà fra i diversi soggetti intervenuti (Gamelli, 2011), anche a prescindere dall'intenzionalità che l'ha occasionato.

L'abbandono, che in queste splendide cronofotografie risplende, custodisce un coefficiente di indecidibilità dell'azione formativa, performativa, come un suo tesoro inesauribile, quale premessa *necessaria* alla progettazione dell'architettura che ospiterà la relazione che ognuno potrà comprendere, assumere su di sé per farne ciò che vuole e ciò che può (Clover *et al.*, 2013).

In questa prospettiva l'abbandono, il disarmarsi delle proprie difese che bloccano l'ampiezza del gesto educativo, del suo essere sempre anche un gesto d'amore, rivolto alla creazione e alla ricchezza di un oggetto d'amore da condividere, valorizza per sottrazione l'istanza di controllo e di programmazione, che provengono dalle istanze della tecnica, della didattica, del sapere tecnologico proveniente dalla storia delle pratiche educative, donandole la sua dimensione più efficace.

Tale artificialità della tecnica reinterpretata dalla prospettiva dell'esserci abbandonato proprio del corpo in tras-formazione diventa l'espressione di una rinnovata padronanza. Padronanza più ampia poiché demanda il controllo all'intersoggettività, all'intercorporeità, al corpo performante (Panksepp & Biven, 2012), appunto, che essa stessa diviene, riflesso dell'essere già da sempre in dialogo *in corpore*.

Il corpo va inteso quindi come una soglia decisiva per entrare nel gioco di potere e sapere che riguarda il corpo del carcere e il *corpus* sociale e simbolico del carcere (Foucault, 1975).

Nell'esperienza formativa anche i dispositivi hanno un valore teatrale. Nel senso che spossessano l'attore sulla scena formativa rispetto al senso che voleva o avrebbe voluto dare alla sua parte.

Un'esperienza teatrale giocata sul campo della rielaborazione dei rituali e degli aspetti finzionali propri dell'azione formativa può determinare uno smarcamento, non solo teorico, dagli aspetti dete-riori dei dispositivi pedagogici. Uno smarcamento dai dispositivi ritualizzanti e anestetizzanti che comunque *attraversano, s'impossessano* dello spazio e del tempo educante (Turner, 1985). Quanti sono i rituali e le finzioni che il corpo incarcerato deve attraversare e far propri tutti i giorni? Quante le azioni di resistenza che il corpo incarcerato deve imparare per non permettere che l'abbandono scivoli verso la povertà d'esperienza e non verso un'emancipazione non più controllante?

La pratica teatrale, che innesca e rende consapevole tale smarcamento, ha il pregio di far sperimen-tare un modo di essere attraversati da un'azione artificiale-tecnica, qui creativamente e espressivamente cronofotografata, che racchiude in sé il massimo delle possibilità creativo-espressive del soggetto e schiude una scena che rende autentica l'azione e sempre rinnovato il contenuto in essa veicolato. Una scena che lascia spazio d'azione al dono reciproco nato dall'incontro fra il corpo incarcerato e il suo altro performativo.

In questa scena formativa, che questo progetto a Poggioreale rende visibile e documentabile, finalmente il gesto formativo può divenire un atto emancipante e di liberazione non solo di chi si vede e viene visto come privato della libertà.

Giorgio Agamben, glossando i *Commentari* a *La società dello spettacolo* di Guy Debord, nel suo testo intitolato *Mezzi senza fine,* offre una prospettiva interessante sulla natura del gesto.

Il gesto, secondo Agamben, rimette in questione il rapporto tra potenza e atto. C'è un passaggio della sua argomentazione che evoca questioni traducibili nel campo descritto dalle tensioni tra gesto e formazione, che stiamo cercando di esplorare. Scrive Agamben:

> […] fra il testo e l'esecuzione si insinua la maschera, come misto indistinguibile di potenza e atto. E ciò che avviene – sulla scena, come nella situazione costruita – *non è l'attuazione di una potenza, ma la liberazione di una potenza ulteriore*. *Gesto* è il nome di questo punto di incrocio della vita e dell'arte, dell'atto e della potenza, del generale e del particolare, del testo e dell'esecuzione. Esso è un pezzo di vita sottratto al contesto della biografia individuale e un pezzo di arte sottratta alle neutralità dell'estetica: prassi pura. Né valore d'uso né valore di scambio, né esperienza biografica né evento impersonale, *il gesto è il rovescio della merce*. (Agamben, 1996: 79)

Due aspetti in questo discorso, apparentemente lontano da quello pedagogico, colpiscono, correlati fra loro. Il primo riguarda il fatto che il gesto non sia la mera attuazione di qualcosa che era in potenza e trova forma, espressione, manifestazione. Piuttosto il gesto corrisponde o indica la possibilità di liberare qualcosa di ulteriore, un effetto non prevedibile o predicibile, che però è tutt'uno con il campo di esperienza che il gesto pro-

duce fra soggetti, e fra soggetto e mondo, come scriveva Maurice Merleau-Ponty.

Il secondo aspetto sostiene che il gesto, così inteso, può divenire "il rovescio della merce": quindi se si intende il gesto come la possibilità di un'*ulteriorità* – obiettivo proprio di ogni formazione che non sia mera attuazione di intenti o, peggio, riproduzione – il gesto può divenire la via perché la formazione stessa non divenga merce in un'epoca in cui quasi tutto tende a trasformarsi in qualcosa che si vende e si compra, seguendo le giustificazioni e gli obiettivi più coerenti con la strumentalizzazione generalizzata delle relazioni, anche nei contesti educativi, formativi, di insegnamento e di cura.

Il gesto formativo implica sempre un rischio. Spesso questo rischio viene legato semplicemente alla prassi che, nella sua distanza o vicinanza con la teoria, dovrebbe garantirci la buona riuscita delle nostre azioni, dovrebbe mostrarci che i nostri gesti, coordinati in un'azione, vanno a buon fine, tralasciando non di rado quali siano i criteri e i parametri che giudicano utile, efficace, giusta un'azione. Le parole di Agamben ci segnalano che il rischio di ogni gesto dovrebbe invece porre attenzione a un effetto di liberazione, per il soggetto, per la comunità, di una potenza ulteriore. Questo tipo di gesto, questa qualità del gesto, che dovrebbe caratterizzare il gesto formativo, non ha tanto a che fare con l'imparare un modo di fare o con un metodo (Scardicchio, 2012), quanto con l'ipotesi etica e politica che vede nel gesto il campo aperto di un incontro non mancato con se stessi.

Così nell'esperienza pedagogica, forse, i corpi non si ridurranno a funzioni e i gesti testimonieranno ancora di una qualità della presenza non servile rispetto al principio naturalizzato della prestazione.



Fig. 2. Dal training condotto da Alessandra Asuni a Poggioreale, foto di Nicola Gabriele dal lavoro di cronofotografia curato dal gruppo di ricerca 'embodied education'



Fig. 3. Dal training condotto da Alessandra Asuni a Poggioreale, foto di Nicola Gabriele dal lavoro di cronofotografia curato dal gruppo di ricerca 'embodied education'

Bibliografia

Agamben, G. (1996), *Mezzi senza fine*, Torino: Bollati Boringhieri.
Artaud, A. (1968), *Il teatro e il suo doppio*, Torino: Einaudi.
Balduzzi, L., Mantovani, D., Tagliaventi, M.T., & Tuorto, D., Vannini, I. (a cura di) (2014), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma: Aracne.
Bertin, G.M. (1987), *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Firenze: La Nuova Italia.
Clover, D.E., Sanford, K., & Butterwick, S. (eds.) (2013), *Aesthetic practice and adult education*. Abingdon: Taylor & Francis.
Colazzo, S. (a cura di) (2010), *Sapere Pedagogico*, Roma: Armando.
Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano: Raffaello Cortina.
Derrida, J. (1975), "Corpo insegnante", in AA. VV., *Politiche della filosofia*, Palermo: Sellerio, pp. 93-138.
Formenti, L. (2017), *Formazione e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina.
Fosha, D., Siegel, D., & Solomon, M. (2011), *Attraversare le emozioni. Neuroscienze e psicologia dello sviluppo,* Milano: Mimesis.
Foucault, M. (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi.
Gamelli, I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
Galimberti, U. (1983), *Il corpo*, Milano: Feltrinelli.
Grotowski, J. (2006), *Holiday: il giorno che è santo e Teatro delle Fonti*, Firenze: La Casa Usher.
Massa, R. (2001), *Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*, in F. Antonacci & F. Cappa (a cura di), *Riccardo Massa Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione,* Milano: Franco Angeli, pp. 20-95.
Nancy, J.-L. (2010), *Corpo-teatro*, Napoli: Cronopio.
Panksepp, J., & Biven L. (2012), *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane,* Milano: Raffaello Cortina.
Pareyson, L. (1988), *Estetica. Teoria della formatività*, Milano: Bompiani.
Scardicchio, A.C. (2012), *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione,* Milano: Mondadori.
Turner, V. (1985), *Dal rito al teatro*, Bologna: il Mulino.