

TRAME

Il teatro sociale e la formazione
degli operatori socio-sanitari

Tiziana Tesauro

POLITICHE
E SERVIZI
SOCIALI

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

TRAME

Il teatro sociale e la formazione
degli operatori socio-sanitari

Tiziana Tesauro

POLITICHE
E SERVIZI
SOCIALI

FrancoAngeli

Il presente volume è stato pubblicato con il contributo dell'Assessorato alle Politiche Sociali del Comune di Napoli.

Nel testo:
fotografie di Gianluca Tesauero

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

*Con uno sguardo mi hai reso più bella,
e io questa bellezza l'ho fatta mia.
Felice, ho inghiottito una stella.*

Wisława Szymborska

*Col tempo ho capito che le storie
sono proprio come la vita,
non è mai come t'aspetti che sia.
Anche le storie prendono scorciatoie imprevedibili,
sfuggono,
si slabbrano,
proprio come la voce che le dice e
che subito si perde nell'aria.*

Marco Baliani

Indice

| | | |
|--|------|----|
| Prefazione. Il corpo educante riflette in azione. Riflessioni formative su un'esperienza di ricerca, di Francesco Cappa | pag. | 9 |
| Introduzione | » | 21 |
| 1. Azione improvvisata e narrazione per la formazione professionale | » | 29 |
| 1. Il laboratorio teatrale | » | 30 |
| 2. Il laboratorio teatrale a orientamento formativo | » | 32 |
| 3. <i>Trame</i> : un'immersione che cura | » | 34 |
| 4. I contesti di applicazione | » | 38 |
| 5. Raccontare <i>Trame</i> : le scelte metodologiche | » | 42 |
| 2. Il laboratorio teatrale e il suo gioco | » | 45 |
| 1. Il laboratorio in ospedale e nel centro di prima accoglienza | » | 46 |
| 2. Gli attori dell'assistenza: una maschera sul viso e un cappotto pesante addosso | » | 50 |
| 3. Imparare a sentirsi | » | 52 |
| 4. Imparare a immergersi | » | 58 |
| 3. In scena senza copione | » | 65 |
| 1. Il corpo nudo | » | 66 |
| 2. Il corpo che cura | » | 73 |
| 4. La trama di <i>Trame</i> | » | 79 |
| 1. Il sé come corpo | » | 80 |
| 2. Il corpo come scoperta | » | 83 |
| 3. Il sé come performance | » | 89 |

| | |
|---|---------|
| Conclusione: una <i>via negativa</i> per la formazione professionale | pag. 95 |
|---|---------|

Appendice narrativa

| | |
|---|-------|
| 6. Corpi di donne (del Sud) | » 101 |
| 7. Da dove tutto comincia. Riflessioni su un'esperienza di formazione, di <i>Francesco Campanile</i> | » 119 |
| Ringraziamenti | » 123 |
| Riferimenti bibliografici | » 125 |

Prefazione. Il corpo educante riflette in azione

Riflessioni formative su un'esperienza di ricerca

di *Francesco Cappa*

Tutto quello che racchiude il libro che segue è solo l'epifenomeno di un percorso di ricerca e di formazione che viene da lontano.

L'autrice, Tiziana Tesauro, lo dichiara immediatamente: il libro nasce dal bisogno di raccontare un'esperienza che si è rivelata un'occasione di apprendimento trasformativo, ma che, io credo, prima ancora di manifestare un bisogno testimonia una necessità.

Cercherò di costruire una piccola costellazione di riflessioni in forma di commento tese a indicare alcuni aspetti di una necessità che ha la natura antica e profonda dell'incontro.

Se il micro è più complesso del macro, come spesso ricorda Bruno Latour, l'esperienza testimoniata in questo libro presenta in modo esemplare la necessità che abbiamo oggi, fuori e dentro l'accademia, di rivolgerci alla ricerca qualitativa in campo formativo e sociale. Ciò che Tiziana Tesauro costruisce qui come una "tessitura" – espressione questa amata dall'autrice – è un esempio virtuoso di cosa dovrebbe essere la descrizione dettagliata di un processo quando tale descrizione costringe il ricercatore a compiere un movimento tramite il quale il suo essere "in the middle of the things" diviene uno strumento sensibile alla complessità delle situazioni, ma anche al carattere emergente delle pratiche. In questo senso le pratiche qui descritte diventano sotto i nostri occhi delle unità di analisi attraverso le quali leggere le configurazioni situate del fenomeno scelto dal ricercatore. Il ritorno alla pratica dunque non espone solo una prospettiva epistemologica in polemica con le concezioni neopositiviste dell'impresa scientifica, ma lo spazio di una fenomenologia dell'esperienza conoscitiva spiegata a partire dalle dinamiche sociomateriali che la distinguono nel campo storico-culturale preso in esame¹.

1. Vedi P. Landri (a cura di), *Prendersi cura del Welfare. Le politiche sociali nella lente della pratica*, Edizioni Altravista, Pavia 2016.

La natura aperta dei processi che si manifesta all'interno di questa prospettiva di ricerca è particolarmente adatta allo studio proposto dal progetto *Trame*, che rappresenta il nucleo del libro, non fosse altro, per esempio, perché disconferma il valore euristico di dicotomie come corpo-mente, individuo-società, natura-cultura.

Trame è un laboratorio teatrale a orientamento formativo, condotto da Tiziana Tesauro con l'attore e formatore Francesco Campanile, che ha legato insieme pratiche, saperi e linguaggi professionali differenti ed è stato sperimentato per la prima volta nel 2016 con infermieri e l'anno seguente con un gruppo di assistenti sociali.

Perché il teatro?

C'è, a mio avviso, un importante motivo che ha permesso a questa esperienza di diventare una tessitura rilevante proprio grazie alla sua natura 'teatrale' che riguarda il fatto che infermieri e assistenti sociali sono figure professionali della relazione d'aiuto.

La graduale costruzione di un rapporto interpersonale di aiuto non viene basata solo sull'erogazione delle risorse, ma rappresenta il tramite per connotare i problemi umani come problemi sociali, per favorire lo sviluppo della persona attraverso il recupero dei significati della sua azione e superare il disagio soggettivo per un obiettivo mancato. Non è dunque l'applicazione di una soluzione già predefinita, ma un processo di elaborazione progressiva da parte di coloro che vi sono coinvolti, tale da favorire un complesso di azioni che permettano di giungere a una soluzione composita².

Quello che mi colpisce di questa definizione è la centralità dell'azione nella definizione canonica della relazione d'aiuto. E non solo sul piano della pratica professionale e della relazione in sé, ma soprattutto il mio sguardo è attirato dall'evidenza che gli effetti di tale pratica professionale si concentrano su quanto il soggetto che chiede aiuto debba divenire consapevole della natura delle azioni passate o presenti "mancate" e della natura attiva e potenziale delle azioni che consapevolmente potrà compiere grazie alla relazione d'aiuto. L'esperienza teatrale è, credo, quella che in modo più evidente e insistente costruisce un campo in cui il soggetto può – non deve – divenire più consapevole delle azioni che compie mentre le compie.

Comprensione e azione accompagnano tutto lo sviluppo della relazione d'aiuto professionale, prevedendo impegno reciproco, collaborazione e partecipazione consapevole dei soggetti coinvolti.

2. C. Prizzon, Voce "Relazione d'aiuto" in *Dizionario dei servizi sociali*, Carocci, Roma 2006, p. 534.

Non è forse questa una delle definizioni possibili di come una conoscenza “può” divenire una pratica di soggettivazione?

Trame permette ai professionisti della cura di imparare a riflettere e raccontare di sé mentre sono in azione, scoprendo il piacere di farlo maneggiando materiali, a volte densi e incandescenti, che emergono dal processo formativo. “*Trame* suscita quindi la *narrazione come pratica* concependo il suo *setting* come un congegno capace di generare, a partire dal corpo in azione, un inatteso e sorprendente flusso narrativo”, sono parole dell'autrice.

Nel 2013 Tesauro ha pubblicato un testo sulla narrazione come pratica di attivazione nelle strutture residenziali, ispirato in parte al lavoro di Duccio Demetrio³ sul valore pedagogico dell'autobiografia in educazione degli adulti⁴.

Possiamo però chiederci: cosa avviene alla narrazione quando emerge da una pratica teatrale?

Il teatro *narra* o *genera* narrazione?

Come è ovvio, qui non è questione di definizioni che attengono alla critica teatrale, linguistica o letteraria. Mi interessa invece sottolineare quale sia o possa essere la qualità specifica di una narrazione che emerge dall'esperienza teatrale, anche se prodotta, come viene spiegato ampiamente nel libro, da momenti di comunicazione e di “scambio” di storie a posteriori dell'azione teatrale, piuttosto usuali nelle pratiche educative, formative e di ricerca.

Che rapporto si genera tra un corpo che narra e un corpo che narra “semplicemente” agendo?

In che posizione viene messo, rispetto a queste due speciali narrazioni, chi ascolta o ‘legge’ assistendo o esponendosi a queste narrazioni?

Per provare a indicare la questione sottesa a tali domande prendo in prestito ciò che rivela il rapporto intimo e affascinante tra Franz Kafka e Walter Benjamin.

Franz Kafka dona sempre un posto privilegiato, nelle sue narrazioni, ai gesti dei suoi personaggi, alle descrizioni accuratissime e spesso inusuali dei loro più impercettibili movimenti, ne fa una cifra del suo stile. La sua prosa cerca a volte di farsi guidare e di simulare il corso della narrazione, costruendo delle *Trame* fatte di rimandi che vanno da un movimento di un personaggio a quello di una strada, dalla descrizione di uno sguardo

3. Vedi D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

4. Vedi T. Tesauro, *La narrazione come pratica di attivazione nelle strutture residenziali*, Aracne, Roma 2013.

al profilo di un palazzo. Più il gesto è semplice e usuale, quotidiano, più è difficile coglierlo e poi falsificarlo, nel modo specifico e unico in cui ogni finzione narrativa mette in atto una falsificazione. Si noti che gli effetti di falsificazione sono parte fondamentale in ogni ricerca che possa dirsi tale.

Sembra questo uno degli aspetti più interessanti della ricerca di Kafka e sembra questo l'aspetto che Walter Benjamin cerca di mettere in evidenza con il suo commento all'opera dell'autore boemo.

Il fascino dei gesti kafkiani, la loro teatralità sulla quale Benjamin concentra la sua attenzione, risiede anche nella loro ambiguità, che rispecchia pienamente la loro pregnanza e il loro valore conoscitivo, sempre attuale rispetto alle possibili letture.

La natura fondamentalmente dialettica del gesto è espressa nella sua forma che è simultaneamente *chiusa* e *aperta*. Da una parte, la forma del gesto è chiusa perché è incorniciata da un inizio e una fine, in cui esso presenta un movimento che giunge a compimento. Dall'altra, è aperto nel senso che ogni gesto genera una risonanza che può essere trattata come il primo vero spazio generativo della narrazione. Il gesto, sembra dirci Benjamin attraverso Kafka, genera non solo il linguaggio, come sostengono gli etologi e gli antropologi, ma fonda la narrazione stessa.

Vista sotto questa luce la qualità della narrazione generata nell'esperienza di *Trame* conserva il suo potenziale di ambiguità generativa proprio del gesto, mostrando in che modo la scena teatrale non sia solo uno strumento per generare una pratica narrativa, uno spazio di riflessione sulle azioni e sulle narrazioni. A mio parere, uno dei pregi di questo lavoro è che riesce a cogliere il fatto di per sé evidente e, in realtà, mai abbastanza sottolineato negli studi sulla formazione professionale, che il corpo sociale incarnato dal *soggetto al lavoro* – permettetemi l'espressione di sapore volutamente marxiano – narra molto di più di quello che di norma si vorrebbe ascoltare. In questa eccedenza narrativa del gesto questa ricerca riesce a situarsi e legittimare i suoi effetti, non solo formativi.

Il gesto può rappresentare la traccia da seguire nella ricerca “quel qualcosa capace di spiegare cosa sta accadendo” nel tempo stesso in cui i corpi lo stanno vivendo nel processo formativo. Il gesto formativo sembra indicare il luogo in cui il soggetto può ritrovare il senso del proprio agire professionale.

In ogni gesto c'è sempre la relazione che il soggetto intrattiene con il mondo. In ogni gesto si manifesta il modo in cui il soggetto vede il mondo, lo sente. In ogni gesto il soggetto presenta la sua eredità, il suo ambiente, la sua provenienza, anche geografica, geopolitica, la sua costituzione psicologica, la sua educazione. In un testo sul tema del corpo, di molti anni fa, Umberto Galimberti, si esprimeva così rispetto al gesto, alla sua natura e

alla sua cruciale importanza per l'esistenza stessa dell'uomo. Attraversando da parte a parte esistenza e carne, la gestualità crea quell'unità che noi chiamiamo corpo, perché non è il corpo che dispone di gesti, ma sono i gesti che fanno nascere un corpo dall'immobilità della carne.

Galimberti aggiungeva:

gesti espressivi e gesti repressivi, gesti che dicono e gesti che mentono. La vita è divenuta il suo doppio, in una gestualità artefatta che non dice di noi, ma delle nostre funzioni⁵.

L'intento polemico dell'autore, legato a un dibattito che forse oggi potrà apparire un po' fuori moda, cercava di sostenere quanto fosse necessaria una riflessione filosofica e psicologica sulla dimensione corporea che abbandonasse gli stereotipi e che recuperasse una relazione con il corpo sottolineando la necessità di ripensarlo come "autentica presenza al mondo", come il primo momento di un'ambivalenza costitutiva dell'essere, come aveva magistralmente mostrato Merleau-Ponty, pensatore dal quale Galimberti prende a piene mani, soprattutto in questo testo.

I gesti sono le parole carnali del desiderio perché, appunto, carichi di ambivalenza e portatori di passione per l'altro e per l'essere-con-l'altro: l'intenzione del mio gesto che "tocca" l'altro – non necessariamente nel contatto fisico – è sempre ambivalente perché viene preso, catturato dall'altro e ogni volta trasformato, reso insicuro per l'intenzione iniziale e sempre prossimo all'abbandono, perché l'incontro con l'altro ristrutturava il gesto come "azione in sé".

Queste considerazioni sembrano particolarmente utili e stimolanti per pensare alla natura del "gesto formativo", metaforicamente, e dei gesti pratici degli educatori, dei formatori, degli insegnanti, dei care giver. Da molti anni in Italia si parla e si studia, per fortuna, la pedagogia del corpo, grazie anche alla ricerca svolta da ricercatori e formatori come per esempio Ivano Gamelli⁶, fuori e dentro l'università.

In correlazione con questa prospettiva, si potrebbe parlare di una pedagogia del gesto?

Proverò a evocare, attraverso riflessioni che non provengono direttamente dalla letteratura pedagogica, solo alcuni dei molti aspetti rilevanti del gesto formativo.

In un'occasione pubblica è stata posta a Jerzy Grotowski, il grande regista polacco padre del teatro povero, una domanda sul significato del gesto come segno.

5. U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 156.

6. Vedi I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

Questa domanda per Grotowski ne conteneva una implicita:

Si deve avere l'idea di qualcosa e poi cercare di metterla in pratica? [...] Se si prende questa via, sin dall'inizio si è divisi tra pensiero e azione, intenzione e vita; si ha a che fare con certe "idee" che si prendono per vere a priori e poi si cerca il modo per illustrarle. Naturalmente, si può costruire in questo modo e sarà logico: si possono spiegare le idee, ma questo prodotto non includerà mai pienamente colui che lo ha fatto, o colui che lo incontra, perché non è possibile raggiungere la pienezza se si prende il cammino delle divisioni⁷.

La questione del gesto-segno apre una prospettiva che va oltre l'arte dell'attore, oltre il "recitare, il far finta". Ciò che viene in questione è la pienezza dell'esperienza del soggetto.

Il gesto-segno, per l'attore così come per il formatore, non deve cercare l'approvazione dello spettatore, del formando.

Non si deve cercare l'accettazione dello spettatore, ma accettarsi. [...] Non è sufficiente compiere ciò che ci rivela, si deve fare di più: compierlo, per quanto sia possibile, in piena luce, non furtivamente, ma apertamente. Allora, forse, questo è un "segno", o lo diventa?⁸.

La formazione mette al lavoro proprio questa possibilità che il gesto-segno porta con sé. Il teatro, ha scritto Jean-Luc Nancy, nella sua forza di duplicazione della presenza permette al segno di divenire la rappresentazione di un "corpo-teatro".

La teatralità procede dalla dichiarazione di esistenza – e l'esistenza stessa è l'essere che è dichiarato, presentato, non trattenuto in sé. È l'essere che dà segno di se stesso, che si dà a sentire non in una semplice percezione ma come densità e come tensione⁹.

La formazione cerca di mettere in luce in che modo i gesti-segni che il corpo-teatro del formatore compie e sostiene possano essere percepiti, elaborati, comunicati, "presentati e non trattenuti", come scrive Nancy. Come questi segni possano essere letti come "spie", per esempio, delle latenze proprie del processo formativo.

Tali segni mostrano una volta di più che ogni esperienza formativa va intesa sempre anche come una *performance*: intendere la formazione come performance significa comprendere la qualità della performance pedago-

7. J. Grotowski, *Holyday e Teatro delle fonti*, La Casa Usher, Firenze 2006, p. 48.

8. Ivi.

9. J.-L. Nancy, *Corpo-teatro*, Cronopio, Napoli 1998, p. 23.

gica. La conoscenza del performer viene dall'incontro con le proprie resistenze. Il performer-formatore, così come il performer-formando può capire solo se fa, dal suo fare o non fare: quindi apprende dalla retroflessione dei suoi gesti, consapevoli e inconsapevoli, accedendo a un piano, quello gestuale appunto, che è soggettivo e intersoggettivo, o meglio transindividuale.

È ancora Grotowski che, in un passaggio di un suo intervento del 1987 intitolato *Performer*, indica l'importanza dell'intreccio essenziale tra *performance* e processo formativo:

La domanda chiave è: qual è il tuo processo? Gli sei fedele oppure lotti contro il tuo processo? Il processo è come il destino di ciascuno, il proprio destino che si sviluppa nel tempo (che semplicemente si svolge, e questo è tutto). Allora: *qual è la qualità della tua sottomissione al tuo proprio destino?* Si può captare il processo se ciò che si fa è in rapporto con noi stessi, se *non si odia ciò che si fa*. Il processo è legato all'essenza e virtualmente porta al *corpo dell'essenza*. [...] Nel *Performer* il *performing* può diventare molto prossimo al processo¹⁰.

È forse questo corpo dell'essenza che, in qualche grado, si è manifestato nella tessitura ordita da Tesauo, quando registra che gli attori del suo laboratorio, liberati dall'egida costrittiva dei cliché del ruolo professionale assistono stupiti al darsi di uno "stadio in cui sia il corpo a pensare".

Il corpo si scopre capace di trasformare in azione frammenti di memoria rimossi, dimenticati, censurati che costruiscono una nuova trama che rende il corpo la scena di un'azione educante, nel senso più pieno e ampio del termine, personale e collettiva.

Quella del corpo educante non è solo una metafora.

Il corpo educante ha forti analogie con il corpo "teatrale" – specie quello teorizzato da Antonin Artaud – se si accetta la sua natura di piano d'incidenza in cui le pratiche dei soggetti e i giochi di verità stabiliti fra di esse si rendono esperibili.

Questo corpo è anche glorioso in quanto non è più semplicemente un corpo. Corpo che 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.

10. J. Grotowski, *Performer* in Id., *L'arte come veicolo. Scritti 1956-1998. Vol. IV*, La Casa Usher, Firenze 2016, p. 48.

Il corpo di qualcuno diventa educante e glorioso quando, luogo di convergenza e di fascinazione, 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 il soggetto (della ragione?) non vede. Invece, l'eccentricità del corpo educante, nella topologia tradizionale, permette al tempo stesso una sorveglianza sinottica che abbraccia con lo sguardo tutto il campo del corpo di chi deve essere educato, formato.

Ma in questo dileguamento e nei suoi effetti il mio corpo, se pretende di rappresentare il corpo educante non può dire di non c'entrare nulla con la sua azione. Ne va sempre del mio corpo nell'esercizio transitorio del corpo educante 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 applicata all'elaborazione di contenuti del processo formativo assume una valenza demonica, nel senso in cui molti anni fa ne parlava Bertin, costringendo la sfera della razionalità e del controllo a entrare perlomeno in dialogo con uno dei suoi doppi. Il corpo/gruppo/attore/educante/curante diventa una possibilità di sviluppo di possibilità individuali. Il demonico 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 spossamento offerta dal corpo educante quando incontra l'altro corpo che la scena sociale 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 abbia effetti formativi? Come? Può generare questo "corpo educante", effetto di un dispositivo pedagogico che possiamo chiamare "sociale", nel senso in cui Althusser usava questo termine, una condivisione della forma assunta dalla *partitura teatrale* che genererà lo spettacolo dell'azione sociale? Dello spazio-tempo del contatto con le storie che ognuno porta sulla scena sociale?

La magia che ogni volta si dà nel momento di esposizione di una tale *partitura* come spettacolo a un pubblico (vera e propria irruzione del demonico che spossa gli attori) trasforma il prodotto del lavoro datosi fra corpo educante/formante e corpo educato/formato, in un oggetto insieme pregno di contenuti negoziati e altamente simbolico per la rappresentatività della vita del gruppo che rende viva l'esperienza. *Trame* in questo senso rappresenta bene questi aspetti materiali e simbolici al tempo stesso, in perfetta convergenza con le istanze metodologiche dell'approccio socio-materialista.

Lo spettacolo è certo una rappresentazione, ma è soprattutto l'incontro che si fa necessità, dei singoli e della comunità di pratica fondata dall'esperienza condivisa del processo formativo.

Esso 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 intenzione soggettiva. Come scrive Tesauro, l'intenzione individuale e collettiva rimane sullo sfondo della scena. La rappresentazione che la partitura mette in scena può così divenire un teatro senza autore e senza capolavori, ma carico del potenziale di tutti i gesti educativi, formativi e di cura possibili.

L'effetto dell'evento, delle possibilità che convergono nell'evento, carica il corpo educante di una forza che lo oltrepassa e che si sprigiona dalla partitura, così l'intenzione e le norme morali e sociali che imbrigliavano i ruoli nel campo della quotidianità sociale, direbbe Goffman, finisce sullo sfondo della scena. Come scriveva Artaud, coltivando l'emozione nel proprio corpo l'attore ne ricarica il voltaggio e può contagiare il suo pubblico.

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 abituali 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 o, peggio, come vetrinizzazione del lavoro formativo.

Il segno della trasgressione rispetto al controllo della routine professionale (e, diciamo, spesso esistenziale) e di una razionalità sterile, feticcio di un'intenzione non creativa, risiede proprio nella forma dell'abbandono: Nancy, sulla scorta di Heidegger, parlava di un *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 protesta 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.

Un abbandono che è dileguamento stratificato, il contrario di una fuga, piuttosto l'illuminata consapevolezza del corpo educante di non essere mai dato se non già da sempre immerso in un crogiolo di dispositivi, pedagogici, teorici, socio-politici.

Così il corpo può diventare destino, tornando a Grotowski. 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. Perché si sa che la cultura si trasforma e attraversa la storia soprattutto per impreviste gemmazioni.

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, anche a prescindere dall'intenzione che l'ha occasionato. Così il bisogno diviene necessità e incontro.

L'esserci abbandonato 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 educativa.

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 le istanze di controllo e di programmazione, che provengono dalle figure della tecnica, della didattica, del sapere tecnologico proveniente anche dalla storia delle pratiche educative. Nella misura in cui tale artificialità della tecnica, reinterpretata dalla prospettiva dell'esserci abbandonato proprio del corpo educante, diventa l'espressione di una rinnovata padronanza. Padronanza più ampia poiché demanda il controllo all'intersoggettività, all'intercorporeità, al corpo educante, appunto, che essa stessa diviene.

Il corpo va inteso quindi come una soglia decisiva per entrare nel gioco di potere e sapere che riguarda il corpo educante in azione. Il corpo educante riflette in azione poiché, come scriveva molti anni Geertz, la performance è già riflessione, e non ha bisogno di generare una riflessione a posteriori del suo darsi nella rete delle relazioni sociali.

In educazione 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 deteriori dei dispositivi pedagogici. Uno smarcamento dai dispositivi ritualizzanti e anestetizzanti che comunque *attraversano*, *s'impossessano* dello spazio e del tempo educante e che aprono nuovi spazi di evoluzione e autonomia nella formazione professionale, come il progetto *Trame* mostra molto bene. Nel segno di questo smarcamento e della slatentizzazione degli effetti dei dispositivi pedagogico sull'esperienza professionale e di formazione dei soggetti Tesauro

si riferisce in modo esplicito all'apporto originale del lavoro di Riccardo Massa, di Angelo M. Franza e alla Clinica della formazione¹¹.

La pratica teatrale, che innesca e rende consapevole tale smarcamento, ha il pregio di far sperimentare un modo di essere attraversati da un'azione artificiale-tecnica 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 educante e il suo altro. Così i corpi e i soggetti da agiti possono sperimentarsi come corpi e soggetti agenti che si stagliano nel colore opaco della materialità dell'esperienza formativa.

11. Cfr. R. Massa, *La Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992; A.M. Franza, *Teoria della pratica formativa. Apprendere dall'esperienza e Clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.