

## *Teatro laboratorio come forma diffusa dell'arte drammatica*

Salvatore Cardone

1.

I due mondi che rappresentiamo oggi qui, e che s'incontrano, con storie in qualche modo coincidenti, il mondo dell'educazione e il mondo del teatro - io sono uomo di teatro, prima ancora di essere "uomo di pedagogia", se si può dire così... - questo incontrarci mi spinge a raccogliere subito alcuni spunti dagli interventi di questa mattina, dedicando un po' di tempo, prima di cominciare, a riconoscere punti di contatto, ipotizzare tangenze, così, al volo... Anche questo ci chiede un convegno.

Mi viene in mente George Steiner che definisce la filosofia «musica del pensiero»: il pensiero raggiunge nella filosofia una formalizzazione che produce modelli riconoscibili e applicabili in altri campi; e per questo lui la chiama musica, perché la musica è la forma più astratta di creazione artistica, la più lontana da ogni riferimento a cose concrete: filosofia, musica del pensiero; e fa la parafrasi volontaria di una definizione che il Boccaccio dà della teologia, che chiama «poesia di Dio». È meravigliosa. È meraviglioso proprio aver pensato che Dio possa creare poesia, svolgere egli stesso un atto di creazione in senso artistico. Del resto nella Bibbia leggiamo che nel creare il mondo Dio abbia esclamato: «che bello!» Dio creò il mondo, in quanto bello. E così il primo gesto di Dio è un gesto poetico. Allo stesso modo l'uomo, a immagine e somiglianza, nel cercare Dio, lo crea con un atto di poesia e, in generale, nel compiere atti poetici ricerca Dio.

La musica è centrale nella formazione dell'attore, proprio per la possibilità che offre di costruire un pensiero. La conoscenza della musica, la sua analisi, allena una attitudine, una capacità a riconoscere forme – forme compositive, cioè modelli, e forme creative, cioè processi – e quindi, in generale, a partire proprio

dalle forme dell'ascolto, allena una attitudine a costruire un pensiero. L'ascolto è la circostanza primaria dell'atto recitativo, sia in quanto interna dell'azione drammatica, sia nel quadro della sua esecuzione in pubblico. L'ascolto si esercita obbligatoriamente sulla alternanza binaria di suono e silenzio. Ma il silenzio non è solo sfondo o contenitore del suono, è parte stessa della composizione, suo elemento paratattico, zona vuota che appartiene alla sequenza, perché luogo della risonanza; e, in termini spaziali o visivi, zona della permanenza; così come in termini percettivi o di fruizione, fase del risarcimento immaginativo o del ricordo. Ma sulla parola "silenzio" ritorneremo.

2.

Un altro spunto che mi deriva dai discorsi di oggi è una analogia dei processi di apprendimento con i processi recitativi. Anche questi presentano una triplice natura, un'unica triplice natura. Il processo recitativo, e l'atto che ne consegue, contiene in sé azioni di natura fisica, azioni di natura interiore e azioni di natura verbale. Tutto quello che fa un attore in palcoscenico è riconducibile in qualche modo a queste tre categorie, non come distinte ma come aspetti di un unico flusso; ma anche come elementi di una composizione, di una possibile composizione. In tutto quello che fa un attore sul palcoscenico ci potrà essere, dal suo punto di vista, una prospettiva che è prioritariamente fisica o verbale o interiore, ma che non esclude, non cancella mai le altre due. E dal punto di vista dello spettatore, in tutto quello che si vede in palcoscenico c'è sempre gesto, parola, sentimento, insieme.

Qualcuno chiama il terzo tipo di azione, quella interiore, azione "psicologica", ma è questa una parola limitativa per la pratica del teatro, la cui storia ci insegna drammaturgie non necessariamente legate all'idea di personaggio come identità psicologica. Il personaggio è una categoria in qualche caso molto più ampia, e comunque sia, il teatro psicologico è un modello definito e collocato

in un segmento relativamente breve della storia del teatro; anche se è il nostro ultimo o penultimo modello di riferimento e per questo produce un'inferenza su tutto il teatro precedente, fino a Euripide. Io preferisco parlare, in maniera più generale e complessiva, di processi "interiori". Questi sono riconoscibili, per fare un esempio, nella drammaturgia shakespeariana che, tanto per esser chiari, non ha niente di psicologico. Qui i personaggi sono e rappresentano qualcosa di molto più ampio, rappresentano tutto un mondo e una visione del mondo. Ma anche agiscono esercitando un costante ascolto del mondo, che prende forma nell'ascolto del proprio cuore, del proprio desiderio o della propria ambizione.

Riprenderò questi spunti nel corso dell'intervento – azione, insieme fisica interiore verbale, che procede dal flusso creativo al processo compositivo; ascolto del mondo; fisicità del vuoto; musica del pensiero; poesia di Dio – tutti in bilico sul crinale di un ossimoro, di una contraddizione, di un punto di crisi, di una irrisolta *crux* o di un enigma. Poniamoli per ora nello spazio immaginario del nostro discorso, come fossero oggetti di scena da usare all'occorrenza, e cominciamo.

3.

Comincerei col dire che il fare teatrale è per sua natura un fare pedagogico, o anche, che la pedagogia è una dinamica propria, caratterizzante del fare teatrale. Essa non è soltanto qualcosa che attiene ad un processo formativo ma, in maniera più generale, a un processo di trasformazione. E «processo di trasformazione» può essere un modo essenziale di definire il lavoro di chi produce un atto teatrale, che è trasformazione di sé stesso: l'attore diventa qualcos'altro, è questo l'atto recitativo.

Si dice di solito, formulando in maniera un po' generica, che l'attore «è lo strumento di se stesso». Ora, parlare di un attore come se fosse un arnese, qualcosa da maneggiare meccanicamente, uno

strumento, oltre a essere una cosa evidentemente ridicola, veicola un'idea dell'attore statica, cristallizzata. Uno strumento è tale una volta per tutte, con le sue possibilità tecniche pronte per l'uso. Io preferisco immaginare l'attore come un uomo che, in vista dell'atto recitativo, raggiunge una "condizione artistica", un'attitudine a creare, una prontezza, uno stato di grazia, ogni volta da capo. Al limite si può dire che l'attore "diventa" lo strumento di sé stesso, strumento ogni volta nuovo, diverso ogni volta che recita, attiva cioè su se stesso processi di metamorfosi. Metamorfosi verso cosa? Verso l'universo poetico col quale si confronta e al quale progressivamente si adatta.

Il fatto teatrale è esattamente la sovrapposizione, l'incontro di due universi, l'universo personale dell'attore, portatore di una sua identità poetica in costante evoluzione e trasformazione, e l'universo poetico dell'autore con il quale di volta in volta si confronta, universo di per sé autonomo e autosufficiente che in una limitata prospettiva storico-critica, tende a cristallizzarsi. Il teatro, nel mettere in contatto un elemento tendenzialmente fluido come l'attore col testo che vuole stabilizzarsi, impedisce questa stasi.

Il mondo, mettiamo, di Cechov, non ha niente a che vedere con il mondo di Shakespeare, eppure entrambi li chiamiamo teatro. È anche per questo che esiste della pedagogia nel teatro, non solo per la natura del processo recitativo, come abbiamo visto, ma anche per il lavoro di *conduzione* dell'attore, di solito affidato al regista, che ne governa il passaggio, la trasformazione e l'incontro con l'universo drammatico su cui si lavora.

Ma esiste anche della pedagogia in una prospettiva ternaria, dove accanto all'attore e al poeta c'è il terzo partecipe di questo gioco e cioè lo spettatore. Il teatro in fondo altro non è che un gioco a tre di cui due conoscono le regole, il poeta e l'attore, e il terzo no, ma le scopre strada facendo, cioè giocando insieme all'attore e al

poeta. Nella scoperta progressiva delle regole del gioco che si sta giocando qui in palcoscenico, lo spettatore a sua volta si trasforma, ed è così che il processo pedagogico ha come ulteriore destinatario lo spettatore, lo spettatore stesso.

Questa è la prima formulazione: la pedagogia è nella natura del teatro almeno in tre modi: con la trasformazione dell'attore in creatore in azione, con la trasformazione di un mondo poetico in mondo agito, con la trasformazione dello spettatore in protagonista cosciente di un mondo poetico, con cui entra in contatto attraverso un'esperienza flagrante.

#### 4.

La seconda cosa che vorrei dire è che la pratica della pedagogia teatrale, come molti operatori fanno, può diventare una modalità del lavoro teatrale nei contesti più diversi, non solo in ambito formativo. Essa non è solo una traduzione di competenze da trasmettere - è ovviamente anche questo, in ambito formativo è prima di tutto questo, trasmissione di competenze, per via diretta o indiretta («si fa così», oppure «fai, e poi domandiamoci insieme che cosa è successo»). Ma in ambito performativo?

Abbiamo detto che pedagogia è una qualità obbligatoria del fare teatrale, è qualcosa che appartiene alla natura del teatro, e in molti modi. Ma quando diventa, e come, una forma dell'arte drammatica? Si tratta di due cose ben distinte. In ogni teatrante c'è una qualità pedagogica, un'attitudine a condurre, a trasformare, a trasformarsi, e così in ogni forma di teatro c'è una componente, un seme, una prospettiva pedagogica. Ma dei tanti modi di fare teatro - e questa è la seconda cosa - ce n'è uno che mette in primo piano il processo creativo, in cui il processo creativo affiora alla coscienza di chi lo compie e da natura si fa storia, fino a fare della pedagogia un procedimento artistico, una modalità dell'arte drammatica di cui crea modelli inediti.

5.

La terza affermazione che vorrei fare riguarda la natura del fatto teatrale come azione creativa, capacità di costruire mondi, creare, “far toccare” mondi immaginari. Si produce, con il fatto teatrale, un microcosmo chiuso, un mondo piccolo perfettamente regolato e governabile. In questo mondo piccolo forse delle volte è possibile riconoscere qualcosa del mondo più grande «fuori di qui». Che cosa lo fa rassomigliare a quello vero senza regole e ingovernabile? Io penso sia proprio la presenza “fluida” e mercuriale dell’attore.

C’è un paradosso, o forse un’aporia, un salto logico, qualcosa di illusorio, ma un mondo chiuso riesce a rappresentare, dare forma, forma di pensiero, al mondo, al mondo reale, che per sua natura è universo aperto. Come dice Pirandello, «la vita non conclude. E non sa di finali, la vita», mentre il fatto teatrale deve concludersi necessariamente in un finale, in un sipario che si chiude su un compimento, e tutte le opere teatrali «a finale aperto» dichiarano quanto sia illusorio pretendere di formulare un pensiero compiuto sul mondo.

Un sistema chiuso è rappresentazione di un sistema aperto e l’osservazione della vita reale produce altra vita da essa indipendente e autosufficiente: e il paradosso si raddoppia. Ma deve essere chiaro che non è possibile una pedagogia teatrale che non si appoggi su un’idea di teatro definita, sulla scelta precisa di quale teatro, verso quale teatro procediamo, sapendo fino in fondo che fare teatro altro non è che costruire mondi inediti, azzardando un pensiero sul mondo reale.

Ora stabilite queste tre cose – e cioè che nel teatro c’è una natura pedagogica, che del teatro la pedagogia è una forma possibile e per questo nella pedagogia teatrale c’è necessariamente un’idea di teatro e quindi un pensiero sul mondo – possiamo brevemente ripercorrere alcuni modelli di pedagogia teatrale come si sono

manifestati nel corso del Novecento, e sono i modelli che possiamo riferire sinteticamente a Stanislavskij a Brecht e a Grotowski.

6.

Stanislavskij chiamava “studi” i suoi gruppi di lavoro, i suoi luoghi di ricerca teatrale. Ne costruì diversi. Ora, nella parola latina *studium* possiamo riconoscere tre livelli di significati. Quello primario è *amore, zelo, cura, applicazione, dedizione*, ma anche *ardore, desiderio*, e poi *inclinazione*: questo significa prima di tutto “studio”. Poi pian piano la parola si arricchisce di altri significati e arriva ad indicare il *luogo* dove si pratica lo “studio” insieme all’*attività* di apprendimento che vi si svolge, e quindi *scuola*: studio significa scuola. Un terzo livello di significazione fa diventare la parola *opera letteraria*: a partire dal fatto che a scuola si studiano i testi, la applicazione e la dedizione al fatto letterario come oggetto di cura costante, dalla trascrizione alla interpretazione, fa dello studio della letteratura lo studio per antonomasia, dove la conoscenza si costruisce da un centro, che è il testo scritto e trascritto.

È curioso come tutto questo faccia tornare i conti con gli *studi* di Stanislavskij. Questi erano nati proprio per mettere a confronto la pratica nota, la pratica certa di attori addestrati, abituati al teatro naturalistico, *con testi nuovi*, testi che nascevano spesso nel laboratorio personale di poeti che arrivavano a immaginare un teatro completamente inedito. Come si mette in scena il dramma simbolista, avendo a disposizione degli attore capaci di ragionare appunto in termini psicologici e di identità definite, là dove il dramma simbolista attribuisce all’attore funzioni metaforiche, allegoriche eccetera? Lo studio stanislavskiano voleva rispondere a domande di questo tipo: nato da istante estetico-poetiche, mirava a ridefinire la teoria e la pratica del teatro.

7.

Trent’anni dopo circa, un secondo modello di pedagogia teatrale

viene creato da Bertold Brecht, con la prospettiva del dramma didattico. "Dramma didattico" traduce in realtà due parole tedesche: *lerhen e lernen*, insegnare, imparare. Si tratta di due formulazioni successive. In un primo momento Brecht pensa al teatro didattico come a un teatro per insegnare. Il dramma didattico è esattamente uno strumento di insegnamento. Ne parlavamo all'inizio, nel definire il teatro nelle sue prospettive pedagogiche che arrivano anche allo spettatore. Il dramma didattico brechtiano fa di questo terzo momento il *focus* prospettico della costruzione drammatica, trasformando il fruitore in destinatario del dramma.

In un secondo momento Brecht sposta l'attenzione dagli spettatori ai partecipanti al lavoro teatrale stesso. Il dramma didattico si definisce come strumento per una crescita e un apprendimento di chi il teatro lo fa. Il dramma didattico è pensato proprio per chi partecipa, e spesso si tratta di non professionisti. Il teatro didattico brechtiano si produce, si realizza in ambiti eccentrici, fabbriche, scuole, con operai, con studenti, con bambini che recitano, ma ha una peculiarità: produce drammaturgie inedite e originali. Queste drammaturgie sono propriamente dei *work in progress*: si parte da una definizione testuale che si aggiorna attraverso la sua messa in scena. E così il destinatario dell'azione didattica diventa co-creatore del dramma stesso.

C'è la sfiducia in un'efficacia didattica su chi non partecipa al processo creativo, ma c'è in ogni caso una fiducia nel dramma come luogo di organizzazione di un pensiero, come costruzione di un mondo chiuso nel quale è possibile capire qualcosa del mondo aperto, del mondo che è fuori, un oggetto, un aspetto, un problema. Laddove in Stanislavskij le istanze pedagogiche partivano da una necessità di natura artistica, cioè di mestiere, in Brecht le istanze pedagogiche partono da necessità di natura filosofica, politico-filosofica.

8.

Teatro studio, teatro didattico, teatro laboratorio. Passano altri trent'anni e Grotowski riformula la ricerca teatrale su nuove basi e costruendo il modello del teatro-laboratorio, che è quello di cui parliamo oggi. Sappiamo che nel laboratorio di Grotowski quello che conta è la partecipazione, è la... – come dire meglio? – è una conoscenza che si costruisce attraverso una partecipazione attiva, è «lo starci dentro». Se Stanislavskij pensava nel Teatro-Studio a una ricerca legata a modelli drammaturgici esterni di cui appropriarsi, a come aderire a dei mondi poetici perché diventassero nostri; se Brecht del mondo leggeva problemi conflittuali e li traduceva in drammi; Grotowski fa un'operazione politica ancora più radicale: sottrae l'atto poetico al processo produttivo, in un'epoca, quella del neocapitalismo, dove l'angoscia dell'uomo è proprio determinata dalla superproduzione di bene inutili. Liberare l'uomo, significa liberarlo dalla produzione. Il fatto stesso di chiudersi in un luogo segregato diventa un atto politico di una forza eversiva estrema.

Viene in mente, l'ho già citato, viene in mente Boccaccio, che parla di teologia come di poesia di Dio; viene in mente il gruppo di sette ragazze e tre ragazzi, dieci giovani che si chiudono in un luogo segregato a costruire racconti, a creare mondi, a parlare con Dio, a compiere un atto di creazione proprio nel momento in cui «il mondo fuori di qui» distrugge se stesso, diventa «la peste fuori di qui». Il teatro-laboratorio di Grotowski è pensato come qualcosa di simile, come un'impresa antica. È la nave Argo che parte per territori sconosciuti: studiare il "processo recitativo". Nel raccogliere i suoi argonauti, quali mari navigherà per la prima volta? quali mostri vorrà uccidere Grotowski? È un atto estremo, radicale, di pochi eletti, necessario.

9.

Cosa succede nei successivi trent'anni? Perché il Teatro-laboratorio diventa la forma di teatro più diffusa al mondo, accessibile a tutti,

la cosa che chiunque può fare in qualunque luogo, a qualunque livello? La forma di teatro più raffinata, estrema, di pochi eletti per pochi eletti, diventa un modello di pratica teatrale la più comune. Viene da fare un pensiero sulla civiltà di comunicazione di massa che prende i modelli colti e li degrada, saturandoli. E questo è un pensiero negativo ineludibile: «così non dev'essere».

Diceva Pasolini: se prendo una poesia, quella stessa poesia letta in luoghi diversi, muta, cambia la sua natura e cambia il suo senso. Non è portando la poesia agli operai, per esempio, che facciamo atto politico virtuoso; al contrario, compiamo un'azione di influenza piccolo borghese, di manipolazione su di loro, oltre a rovinare quella poesia che gli portiamo. Bisogna compiere una serie di operazioni politiche ed economiche che mettano tutti in condizione di appropriarsi degli strumenti per arrivare alla poesia, che non va portata da nessuna parte, deve restare lì dove sta: la raggiungeranno coloro che ci riusciranno.

Viene in mente Orazio, che nel licenziare l'edizione del primo libro delle *Epistole* ormai finito, gli si rivolgeva dicendo: «e adesso ti sputtanerai, prostituendoti sotto l'arco di Giano, – lì c'era un mercato, anche di libri – o nelle mani di scolari analfabeti». Venti secoli dopo, Montale tiene ben presente Orazio quando dice, in *Mediterraneo*, «non ho che queste parole/ che come donne pubblicate/ s'offrono a chi le richiede;/ non ho che queste frasi stancate/ che potranno rubarmi anche domani/ gli studenti canaglie in versi veri». Allo stesso modo Pasolini diceva, non è diffondendo a livello di massa la poesia che rendiamo questo mondo più felice e democratico, al contrario. E diceva, non ho nessuna fiducia nel futuro del mondo, il futuro che questo progresso prepara.

Lo diceva nel 1969 in un'intervista radiofonica. Non si può non essere d'accordo, quarant'anni dopo, consci di quanto il rischio si sia aggravato, la profezia avverata. Non possiamo non fare lo stesso

pensiero, che dico negativo («così non dev'essere»): una diffusione massiccia di modalità creative alte, di queste snatura il senso e la portata. Ma forse se ne può fare uno di opposta natura. Serve però ancora qualche passaggio sul senso del processo teatrale.

10.

Perché Grotowski chiama laboratorio il suo teatro? Ancora una volta può aiutarci il gioco delle etimologie. *Labor*, sempre latino, significa *lavoro, fatica, fatica fisica, sforzo, travaglio* e, per l'appunto, *ricerca*. *Labor* significa propriamente ricerca. Un teatro di ricerca per eccellenza si dà un nome che, ricondotto alla sua etimologia, ne restituisce il senso profondo.

Nel titolo della commedia shakespeariana *Laues labours lost* – tradotto tradizionalmente in italiano *Pene d'amore perdute*, che suona molto bene, vagamente metastasiano, ma non significa praticamente niente, laddove in inglese *Laues labours lost* può significare tante cose – nel titolo c'è questo mistero: ambiguamente, volutamente, il senso ti sfugge appena lo afferi. Quelle “s” possono essere plurale o genitivo o terza persona del verbo essere, e così: *L'amore è fatica sprecata, Le pene d'amore sono perdute, La fatica dell'amore è sconfitta, Il travaglio è amore che è perdita, Le travagliate sconfitte amorose* ecc... In particolare *Love's labour - fatica d'amore* - significa, può significare, nell'inglese dell'epoca di Shakespeare, anche, propriamente, *lavoro poetico*, quasi che innamorarsi e produrre poesia siano la stessa cosa. Nella commedia, significativamente, i giovani protagonisti si innamorano e subito dopo cominciano a scrivere poesie. Ma il bello è che all'inizio avevano progettato di vivere un lungo periodo di studio, lontani dal mondo e dall'amore, proprio come i ragazzi di Boccaccio. Forse non sapevano, a differenza di Shakespeare, che il primo significato di *studium* è proprio “amore” e che nel *Love's labour* c'è *studium* e c'è *labor*.

*Labor* è parola pertinente all'atto poetico anche nel latino di Orazio. Orazio chiama il lavoro poetico, *labor limae*, riportando la poesia in un ambito semantico che ne restituisce la concretezza, ne indica la qualità originaria di azione fisica, come è nella natura della poesia arcaica, di cui il teatro è solo un'estensione formalmente più complessa, in una dinamica che ne conserva la natura performativa. La poesia di Saffo, quella di Archiloco, quella di Alceo, è *recita*, poesia flagrante, poesia che si svolge materialmente in luoghi fisici definiti, come occasione e strumento per rappresentare le istanze, le ambizioni, l'ideologia del gruppo che partecipa in quel luogo a un rito formalizzato. Il simposio, che è una delle forme principali di questa pratica poetica, è luogo di performance: si mangia, si conversa, si cantano poesie.

La poesia drammatica è un'estensione di questa pratica, non solo perché costruisce forme più complesse, ma perché arriva a rappresentare politicamente non un gruppo, ma l'intera comunità di cittadini. Si dice del teatro greco, giustamente, che è teatro politico, ma non in quanto traduzione dell'ideologia del potere, piuttosto in quanto occasione per rappresentare la complessità politica del momento. A riconoscersi nella rappresentazione teatrale è l'intera comunità di cittadini. Ancora una volta la poesia è fatto pratico che avviene in fragranza, si produce nel momento in cui viene creata. Non riesco a trovare troppe differenze tra la poesia arcaica lirico-monodica e il teatro se non, ripeto, in un'organizzazione più articolata dell'azione poetica. Questa maggiore diffusione dell'atto poetico dal piccolo gruppo all'intera città, forse ne degrada la qualità?

Ma l'azione poetica è azione fisica non solo in rapporto al suo pubblico, ma anche in rapporto al poeta. Il comporre poetico è atto fisico, – Saffo insegna – è ascolto del proprio corpo. La stessa scrittura – non se ne sottolinea mai troppo la qualità muscolare, di fatica materiale – è azione fisica. E ancora una volta ritorniamo ai processi creativi come li abbiamo indicati all'inizio, che fanno

incrociare, incontrare, sovrapporre azioni di diversa natura. Il *labor limae* è propriamente lavoro, rifacimento, ripetizione, *nel corpo*. Orazio accentua opportunamente questo aspetto del lavoro poetico.

11.

In un recente convegno su la danza e la scuola tenuto a Roma ho avuto modo di commentare in un mio intervento<sup>1</sup> certe frasi di bambini. Le riprendo qui perché in poche risposte alla domanda «che cos'è la danza?», questi bimbi di scuola elementare spiegavano in modo esemplare il processo creativo. Sentite le risposte. «La danza è... guardami, questa è la danza», dice la prima bambina. Un'altra aggiunge: «ero come una che si rilassa, però è strano, perché mi muovevo tanto». E un terzo: «la danza è una cosa semplice, però se non stai attento non ti riesce».

La prima bambina scopre che l'atto creativo è prima di tutto indicibile: «guardami, questa è la danza». Non c'è la possibilità di un "dire", ma c'è un "essere" e un "fare". La bambina interrompe la frase, e agisce, perché nel fare c'è un compimento, una pienezza che non ha bisogno di parole. Ma anche perché se è impossibile dire, è anche necessario capire, e fare equivale a capire. Percepisce la prima bambina che l'atto creativo è contraddittorio in sé. La seconda risposta chiarisce questa contraddizione "nel corpo": «ero come una che si rilassa, però mi muovevo tanto». E così, per arrivare a un senso di leggerezza bisogna attraversare il *labor* come fatica. Ma anche come ricerca, come indica la terza risposta: «è semplice, ma se non stai attento non riesce». Le cose semplici non sono per loro natura facili: la danza è una cosa semplice, però è difficile, semplice nell'atto, ma complessa nella costruzione: è difficile, ci si stanca, si costruisce - si costruisce la semplicità.

<sup>1</sup> Salvatore Cardone, *Il teatro scuola tra pratiche di laboratorio e didattica integrata*, in Monica Vannucchi (a cura di), *La danza va a scuola*, Roma, Meltemi, 2006.

Il teatro laboratorio fa proprio questo. Pone l'esperienza al centro del processo di conoscenza. Di che natura deve essere questa esperienza? Essa – di questo sono persuaso – non può essere pacifica, ma esplosiva; deve produrre delle rotture, degli strappi; deve determinare un cimento, una difficoltà, un obiettivo da raggiungere. Se nel processo pedagogico la fase problematica è quella della stasi, questo non vuol dire che il processo pedagogico debba o possa essere *perpetuum mobile*, lineare, ininterrotto. Al contrario, esso è fatto di salti, ritorni, ricominciamenti. Ma soprattutto alternanze. Prima faccio, poi mi fermo e ascolto il silenzio che ne consegue. La pedagogia teatrale è fatta di questa dinamica binaria, dove non si dà mai una sintesi, ma si alterna, costantemente, l'esperienza al silenzio: perché mentre attraverso il fiume io non so di essere bagnato.

12.

Possiamo riprendere adesso la domanda di prima su questa diffusione capillare di una forma creativa, il teatro laboratorio, in origine così esclusiva e tentare alcune risposte. E al di là di ogni indagine sociologica si possono trovare risposte interne, tecniche, strutturali. È chiaro che non parliamo qui di quelle sia pur rispettabili attività filodrammatiche che si autoproclamano "laboratori", ma del teatro laboratorio così come abbiamo cercato di definirlo in queste battute.

Esso, mettendo al centro l'esperienza di colui che partecipa, trova in colui che partecipa l'oggetto stesso del fatto teatrale; la sua esperienza personale, umana diventa oggetto del laboratorio: qualunque esperienza umana. La grande diffusione del laboratorio non è frutto di una esportazione "colonialistica", non è *degradatio* di modelli colti applicati in ogni ambito, perché il laboratorio trova interessante tutto ciò che è umano e lo valorizza come materia inedita, viva "di prima mano". E questa è già una prima risposta interessante.

Di più, nei limiti umani di chi partecipa esso trova le basi di una possibile tecnica espressiva. Il teatro laboratorio infatti non importa nel gruppo modelli tecnici preordinati, ma inventa tecniche inedite a partire dal gruppo di persone che partecipano, a patto che quei limiti vengano accettati per essere estesi. È proprio in questa tensione tra identità e crescita del gruppo che il teatro laboratorio fonda un'altra ragione della sua fortuna.

Si fa strada a questo punto una terza risposta ancora più profonda che potremmo definire di natura antropologica. Su queste basi – centralità dell'apporto umano, costruzione di una creatività specifica, estensione dei limiti e cioè *conoscenza* – è possibile ritrovare una coralità, ritornare cioè alle origini del teatro, dove il coro non rappresenta analogicamente la comunità, com'è nella tragedia politica di Eschilo, – forma già evoluta e separata del rito originario – non simula la comunità, rappresentandola. È esso stesso, il coro, comunità in azione, destinatario della sua propria creazione. E il ternario drammaturgico – per cui si dà teatro solo in presenza, e col concorso simultaneo, del poeta, dell'attore e dello spettatore – ritrova forse nel teatro laboratorio un'utopica possibilità di coincidenza e di individuazione.