



Regista e pedagogo teatrale, Salvatore Cardone studia alla "Silvio D'Amico" con Camilleri, Trionfo e Ronconi. Debutta nel 1982 con la regia di *Tutti al smucello* di Boris Vian. Dirige per sei anni dalla fondazione al 2000 la *Compagnia del Teatro dell'Argine* e l'*ITC Teatro di San Suzzero*. Progetta per la "Silvio D'Amico" e dirige dal 2000 al 2006 il primo corso istituzionale di *Pedagogia teatrale* in Italia. Dal 2013 al 2018 conduce per la Scuola di Medicina dell'Università della Campania "Luigi Vanvitelli" il laboratorio teatrale *La strategia del silenzio*. Attualmente dirige il centro di pedagogia teatrale *Studio Osale Arte dell'Assire*, che ha sede a Bronte.

info@salvatorecardone.it

Breviario di Pedagogia Teatrale identifica il compito nonché la possibile linea di sviluppo di una professione nascente: risvegliare le capacità di "creazione sociale" presenti in ciascuno di noi. Questo è il tema centrale del libro, nato da una lunga pratica di sperimentazione didattica dentro e fuori il palcoscenico.

Breviario di Pedagogia Teatrale ci mostra le dinamiche della messa in scena, del processo recitativo, del rapporto con il testo, della formazione dell'attore, spiegando come e perché riaffrontarle oggi, dopo le avanguardie.

Perché oggi il teatro non è solo una vocazione, ma una risposta al nostro bisogno di "recuperare le più antiche radici della conoscenza umana, organizzata intorno ai principi dell'oralità" (§ 17).

Se ne consiglia la lettura a quanti sanno o hanno percepito che un corso di pratiche teatrali si dilata in ogni istituzione: dalla scuola all'università.

Se ne sconsiglia la lettura a quanti credono che l'arte sia una bella cosa, ma lontana dall'economia, dalla tecnica, dalla vita professionale, a cui nulla potrebbe insegnare.

72

S. Cardon

BREVARIIO DI PEDAGOGIA TEATRALE

else

Salvatore Cardone

Breviario
di Pedagogia Teatrale

prefazione
Alessio Bergamo



Il *puntatore* nasce da lontano. Nasce da *argyrius* (argenteo) *ergo* (l'oro) - tanto chirurgo, dentista, musicista, drammaturgo, Vergilio. In inglese *work*, tedesco *Arbeits*, *argis*, *Work*, *opera*, latino *ergo*, *Ergon* (*ergon*) indica qualsiasi lavoro si distingua dalla pigrizia, dal *ocio* (*argia*). *Emperoria* (*hystoria*) è azione efficace (ne, particella intensiva ed *ergon*, capacità di agire). Da cui attività umane di tipo agricolo, artigianale, ma anche pesca, caccia, navigazione, commercio, *argi*. *Ergo* erano le opere realizzate per la società e per la difesa, attraverso *hystoria* (*ergon*) possono essere di tipo *argis* o *ergo*. *Ergo* è trasversale tra cultura, assegni a visto (*lavoro*), *dovery* (fornitura di cultura e di aiuto). Dunque *ergon* è raccolta di scritti, strumento di lavoro, di pensiero.

punto org è una collana di studi che raccoglie ricerche sia *intradisciplinari* sia *interdisciplinari* allo scopo di tematizzare la poliscemia insita in *ergon*, *organon*, *energeia*, intorno ad un dibattito su metodo e formazione di matrice millenaria.

Facendo il punto org

www.painfking.net

in copertina:
Bottello, in Alla fonte dei saperi manageriali,
di Luca Carnevale, 2012.

euro 12.00



EDITORIALE SCIENTIFICA

punto org

Collana diretta da Luigi Maria Sicca

72

Comitato scientifico

Massimo Bergami (Università degli Studi di Bologna) **Zareen P Bharucha** (Anglia Ruskin University) **Ilaria Boncori** (University of Essex) **Jo Brewis** (The Open University) **Olivier Butzbach** (Humboldt University, Berlin /Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli) **Luigi Cantone** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Antonio Capaldo** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Anna Comacchio** (Università Ca' Foscari Venezia) **Stefano Consiglio** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Enricomaria Corbi** (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa) **Barbara Czarniawska** (Gothenburg Research Institute) **Paolo de Vita** (Università degli Studi del Molise) **Rosario Diana** (Istituto per la storia del pensiero filosofico e scientifico moderno, CNR) **Umberto di Porzio** (Institute of Genetics and Biophysics, CNR Adriano Buzzati-Traverso) **Agostino Di Scipio** (Conservatorio di Musica de L'Aquila Alfredo Casella) **Sergio Faccipieri** (Università Ca' Foscari Venezia) **Guglielmo Faldetta** (Università degli Studi di Enna "Kore") **Nicolai J Foss** (Università Commerciale Luigi Bocconi) **Maria Laura Frigotto** (Università degli Studi di Trento) **Alain Giami** (Inserm) **Adriano Giannola** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Luca Giustiniano** (LUISS Università Guido Carli) **Francesco Izzo** (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli) **Birgit H. Jevnaker** (Norwegian Business School) **Matthias Kaufmann** (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) **Ann Langley** (Héc Montreal) **Thomas Taro Lennerfors** (Uppsala University) **Michela Marchiori** (Università degli Studi Roma Tre) **Massimo Marrelli** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Riccardo Marselli** (Università degli Studi di Napoli Parthenope) **Marcello Martinez** (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli) **Daniele Mascia** (LUISS Università Guido Carli) **Giovanni Masino** (Università degli Studi di Ferrara) **Eugenio Mazzarella** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Fabrizio Montanari** (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) **Andrea Moretti** (Università degli Studi di Udine) **Luigi Moschera** (Università degli Studi di Napoli Parthenope) **Maria Rosaria Napolitano** (Università degli Studi di Napoli Parthenope) **Mario Nicodemi** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Mariella Pandolfi** (Université de Montréal) **Vincenzo Perrone** (Università Commerciale Luigi Bocconi) **Andrea Piccaluga** (Scuola Superiore S. Anna, Pisa) **Francesco Piro** (Università degli Studi di Salerno) **Martha Prevezer** (Queen Mary University of London) **Antonella Prisco** (Institute of Genetics and Biophysics, CNR Adriano Buzzati-Traverso) **Alison Pullen** (Macquarie University) **Giuseppe Recinto** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Enzo Rullani** (Venice International University) **José Manuel Sevilla Fernández** (Universidad de Sevilla) **Martyna Śliwa** (University of Essex) **Luigi Maria Sicca** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Luca Solari** (Università degli Studi di Milano) **Antonio Strati** (Università degli Studi di Trento) **Maura Striano** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Teresina Torre** (Università degli Studi di Genova) **Giancarlo Turaccio** (Conservatorio di Musica di Salerno G. Martucci) **Paolo Valerio** (Università degli Studi di Napoli Federico II) **Luca Zan** (Università degli Studi di Bologna)

SALVATORE CARDONE

BREVIARIO
DI PEDAGOGIA TEATRALE

prefazione
Alessio Bergamo

Editoriale Scientifica
Napoli

Il volume è stato realizzato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
dell'Università degli Studi di Salerno
puntOorg International Research Network

Tutti i diritti sono riservati

© Copyright 2020 Editoriale Scientifica s.r.l.
Via San Biagio dei Librai, 39 – 80138 Napoli
www.editorialescientifica.com info@editorialescientifica.com

ISBN 978-88-9391-779-7

Indice

7	Nota editoriale <i>Francesco Piro</i>
13	Il ponte invisibile (qualche parola su questo <i>Breviario</i> e il suo autore) <i>Alessio Bergamo</i>
25	Nota introduttiva
27	Principi generali §§ 1-28
39	Pedagogia e messa in scena §§ 29-58
51	Del processo recitativo §§ 59-78
63	Pedagogia del testo §§ 79-88
71	Dell'attore §§ 89-100
79	Forme e modelli di apprendistato teatrale §§ 101-121
87	Creazione sociale §§ 122-140
97	<i>Bibliografia essenziale ragionata</i>
103	<i>Indice dei nomi</i>
105	<i>Hanno scritto nella Collana punto org</i>



Nota editoriale

Francesco Piro*

Perché mai una Collana che raccoglie i prodotti di una rete di ricerca centrata sulle scienze sociali, il management, gli studi organizzativi, ospita tra i suoi titoli un testo di “pedagogia teatrale”?

Perché, non da ora, tra gli impegni che tale rete si è assunta vi è – e centralmente – quello di monitorare e portare ad auto-riflessione i “processi di innovazione interni alla trasmissione dei saperi”. Per questa ragione, nell’agenda di puntOrg International Research Network compaiono anche testi di ricerca dedicati alle *sfide* che le didattiche disciplinari e non disciplinari debbono affrontare ai giorni nostri (come recita appunto già nel titolo il recente *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell’università*, del 2018, n. 44).

Ma perché – si tornerà a domandare – riservare un ampio spazio proprio alla didattica delle pratiche *artistiche*, dalla musica al teatro? E qui vi è una altra intuizione originale che caratterizza puntOrg fin dai tempi in cui Luigi Maria Sicca iniziò a analizzare i modelli organizzativi della musica da camera, dell’opera, della musica sinfonica, come modelli *esemplari* di organizzazione (L.M. Sicca, *Alla fonte dei saperi manageriali. Il ruolo della musica nella ricerca per l’innovazione e per la formazione delle risorse umane*,

* Professore ordinario di Storia della Filosofia (M-FIL/06) presso l’Università di Salerno, nella quale attualmente insegna Filosofia Moderna, Filosofia Contemporanea, Filosofia delle Risorse Umane.

2012, n. 2 della Collana). I fili dipanatisi a partire da questa intuizione si ritrovano in molti altri volumi puntOrg, nel libro di Agostino di Scipio, *Pensare le tecnologie del suono e della musica* (n. 3 della collana), nella raccolta sempre a cura di L. M. Sicca su *I linguaggi dell'organizzare* (n. 6) nonché nel libro curato insieme da L.M. Sicca, Rosario Diana e Giancarlo Turaccio dal titolo *Risonanze, Organizzazione, Musica, Scienze* (n. 29 della Collana).

In un guscio di noce, l'intuizione è che, se dobbiamo cercare di coltivare le capacità umane di invenzione, ricombinazione, adattamento e/o trasformazione di una situazione (quelle che insomma vanno sotto il nome generico di "creatività"), se – soprattutto – dobbiamo cercare di capire come le si può sollecitare intenzionalmente e metodicamente, allora il campo *esemplare* di attività a cui si può guardare è proprio quello delle pratiche artistiche. Tutti noi improvvisiamo, ma se si vogliono capire le dinamiche e le potenzialità dell'improvvisare, lo specchio migliore attraverso il quale guardarle è quello musicale, come mostrano le eccellenti osservazioni antropologiche sull'improvvisazione musicale di Francesco d'Errico nel suo *Fuor di metafora* (2015, n. 16 della collana), poi seguite dal più strettamente didattico *Armonia funzionale e modalità* del 2017 (n. 30 della collana). E si potrebbe continuare. Ma ciò che è importante è chiarire che vi è una sorta di trittico di idee-guida che governa molte scelte della rete di ricerca puntOrg e che così riassumerei:

- (i) che si diano dimensioni del sapere e del saper fare che non sono inscatolabili nel binomio classico progetto-esecuzione e che implicano un surplus di capacità ricombinatoria e adattativo-trasformativa da parte del loro soggetto (la ricerca pedagogica le chiama con nomi vari: *soft skill*, competenze trasversali etc.);
- (ii) che sia strategico, anche per migliorare la qualità dell'agire in ambito professionale e organizzativo, che a tali dimensioni si venga introdotti, che insomma esse

vengano in qualche misura “formate”, anche se certo non le si può trasmettere linearmente;

- (iii) infine, che nelle pratiche artistiche queste dimensioni si manifestino in modo particolarmente perspicuo e che, dunque, dalle forme del loro apprendistato si possano trarre indicazioni preziose per tutta la problematica definita dai punti (i) e (ii).

Date queste premesse, si capisce facilmente perché l'incontro con il teatro fosse ineludibile e perché questo snello *tractatus paedagogicus-theatralis* di Salvatore Cardone ci sia apparso come un contributo imperdibile. Lo è per la doppia vicenda che esso sottende e su cui riflette. Da una parte, il testo definisce la “pedagogia teatrale” come una proposta che nasce all'interno dei tentativi di creare un “apprendistato” professionale per l'attore (una storia che Cardone ricostruisce brevemente nei §§ 101-121 e di cui ci dà ulteriormente conto nella bibliografia). E che però, per la sua stessa dinamica interna, cioè per affrontare problemi mai affrontati prima in ambito accademico, diviene sempre più critica nei confronti non solo della didattica tradizionale, ma delle stesse modalità tradizionali di organizzazione e di produzione dell'evento teatrale. Si vedano in proposito le pagine che mettono a confronto la logica propria del “teatro di regia”, con il suo modello weberiano di razionalità (“la natura del teatro” – scrive Cardone – “tende ad una sostanziale simultaneità delle azioni di poeta, attore, spettatore. Il regista quelle azioni le separa, le distingue, le diacronizza”) e la pedagogia teatrale che questo modello invece “sovverte” consapevolmente, indirizzandosi verso una didattica rigorosamente laboratoriale che, in ultima analisi, finisce con il sopprimere la stessa distinzione tra prova ed esecuzione, tra sperimentazione e performance. Come mostra la bella prefazione di Alessio Bergamo, si tratta di una strada che in diversi hanno dovuto percorrere, in modalità diverse, per recuperare un senso specifico dell'evento teatrale.

Al tempo stesso, proprio in forza di questi elementi di novità intra-disciplinare, la pedagogia teatrale può allargarsi di fuori dal consueto campo della trasmissione dell'arte di recitare, rivolgendosi a persone che sono destinate a professioni molto diverse da quelle dell'attore, in particolare ai "mestieri dell'ascolto" e ai "mestieri dell'aiuto". E questa non è semplicemente una proposta, ma il bilancio di un esperimento riuscito. Cardone pratica da diversi anni questo tipo di pedagogia-attraverso-il-teatro in diverse situazioni universitarie, soprattutto con gli studenti di medicina della seconda Università di Napoli "Luigi Vanvitelli" e ne ha scritto già, insieme con il prof. Ciro Gallo della "Vanvitelli", degli affascinanti resoconti. Si noti che, per come la intende Cardone, la pedagogia teatrale è tutt'altro che la trasmissione di una tecnica per insegnare a parlare con facilità o a esercitare il controllo sul proprio corpo, insomma una ricetta per la gestione di alcuni momenti di crisi. Sarebbe ben poca cosa se fosse così. Ma essa è appunto innanzitutto sollecitazione a una gestione consapevole della nostra capacità di essere attori di una "creazione sociale", come Cardone la chiama felicemente. Si spiega così perché nelle ultime pagine del suo *tractatus*, Cardone arrivi a conclusioni radicali sullo stesso mestiere da lui praticato (e, direi, inventato): la "pedagogia teatrale" egli scrive è "una pedagogia che *si fa* teatro" (§ 139, ma già al § 12 era chiarito: "una pedagogia non specifica, non destinata cioè al solo teatro, che del teatro usa in maniera molto libera gli strumenti e i procedimenti...") e addirittura rispetto alla quale il teatro diviene "una favola, una cosa che si faceva tanto tempo fa e oggi non si fa più...un mito da introiettare o un'utopia da desiderare" (§ 132).

All'interno di questa doppia via vi sono riflessioni di intensa bellezza sulla "attivazione dei processi creativi" dell'attore *in fieri* che ci riportano all'eterna contraddizione del proporsi come maestro e volere che l'altro trovi una sua strada e proceda autonomamente, mostrando come tale contraddizione possa essere gestita e mediata nella prassi del formare. Sono pagine che

danno *exempla* da meditare anche a chi pratici quello stesso mestiere di formare in ambiti del tutto differenti, ma che – proprio leggendo Cardone – potrà forse scoprire di doversi confrontare con la questione se anche il proprio specifico disciplinare non sia ormai da considerarsi come “un mito da introiettare o un’utopia da desiderare” rispetto a pratiche di conoscenza in corso di evoluzioni ulteriori e imprevedibili nei loro esiti. Ciò che Cardone ci mostra è che, se anche fosse così, il segreto per contribuire positivamente a questa evoluzione è saper essere al tempo stesso intransigenti nello sfidare ad apprendere, nello sfidare ad andare oltre, eppure plastici nell’organizzare.

Napoli, Marzo 2020



Il ponte invisibile (qualche parola su questo *Breviario* e sul suo autore)

*Alessio Bergamo**

Il *Breviario di pedagogia teatrale* è un preziosissimo inganno ottico.

L'autore stesso lo presenta come un libro "definitorio" ed elabora uno stile adeguato, attenendovisi rigorosamente.

Ma leggerlo significa entrare in un mondo, in una poetica, in un pensiero molto orientato. Un pensiero in cui estetica, etica e, infine, politica, si intrecciano strettamente e come "non parendo".

In questa sistematica e, lo dico con affetto e ironia, subdola strategia di occultamento dell'orientamento personale, l'autore sembra decorporeizzarsi, depersonalizzarsi. Ma, appunto, è un "non parendo". Non credeteci.

Prima di tornare alla posizione dell'autore, posizione per me fertilissima e importante per chiunque faccia teatro (e quindi anche per chiunque utilizzi la propria pratica teatrale in ambiti che non sono limitati alla stretta produzione dello spettacolo e cioè, per quello che empiricamente credo di poter affermare, per circa il 90%, forse più di chi fa teatro), vorrei risarcire il lettore, relativamente a questa depersonalizzazione e decorporeizzazione di Salvatore Cardone.

Salvatore Cardone non è un classificatore tassonomico della pedagogia teatrale, è un lottatore sul campo. E in quanto alla de-

* Regista e pedagogo teatrale, docente di Storia dello Spettacolo presso l'Accademia di Belle Arti.

corporeizzazione, per quanto ci possa provare, posso affermare che è un bel pezzo di cristiano alto 1,85 e con un profilo non da silfide.

Lo so.

Lo conosco bene.

Da un bel po' d'anni.

Se ben ricordo, dal 2002.

Luigi Maria Musati, allora direttore dell'ANAD (Accademia Nazionale d'Arte Drammatica "Silvio D'Amico"), voleva inserirmi nel corpo docente dell'Accademia, incuriosito dal mio percorso "russo" di allievo di Anatolij Vasil'ev e sperando che la Scuola di cui ero portatore avrebbe potuto arricchire l'istituzione di competenze che non aveva.

Dopo avermi "sperimentato" nel 2001 facendomi dirigere un laboratorio con il corso di perfezionamento, mi aveva messo in "stand by" aspettando che si aprissero degli spazi per inserirmi. E questi spazi, appunto, si aprirono nel 2002, quando, nel suo percorso di adeguamento alla legge 508/1999 che prevedeva la trasformazione del settore AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale), equiparando i diplomi di Conservatori, Accademie di Belle Arti, Accademia di Danza e Accademia d'Arte Drammatica a lauree universitarie ed esigeva quindi la trasformazione di Accademie e Conservatori in istituzioni basate sul modello del 3+2 (laurea triennale più laurea specialistica), l'ANAD decise di inaugurare il suo primo biennio specialistico: il biennio di "Pedagogia e didattica del teatro". Il direttore didattico, coordinatore dell'attività di questo biennio era Salvatore Cardone.

Breve inciso sulla storia di quell'esperienza.

Inciso necessario perché, come scrive lo stesso Cardone nel presente *Breviario*, in teatro gli indirizzi scelti si definiscono spesso anche in funzione del loro contrario, di ciò a cui si oppongono... ovvero in forza di ciò che si oppone a loro.

L'idea di aprire un biennio di Pedagogia teatrale all'interno del maggiore istituto italiano di formazione teatrale (e l'unico di

Stato) era stata di Musati ed era un'idea ottima, doverosa e di grandi prospettive... ma al tempo stesso incongrua e bizzarra se si pensa all'ANAD per com'era all'epoca. (Difficile per me fare un raffronto tra l'ANAD di allora e quella odierna, ch  non ci collaboro pi  dal 2007. Da quello che so molte cose sono cambiate: l'ANAD si   aperta di pi  all'intervento – mi pare di capire non molto strutturato – di eccellenze del teatro italiano, ha immesso nel suo corpo docente figure nuove e dato pi  spazio ad alcuni bravi docenti che allora venivano definiti "giovani" e il cui profilo sicuramente non poteva essere racchiuso nell'impostazione etico/estetica di cui scrivo qui a seguire. Noto anche, per , che alcuni nomi di rilievo del gruppo docente e dirigente dell'epoca permangono in posizione di rilievo nel gruppo docente e dirigente odierno).

Era gestita in base ad un'idea dell'attore, del regista e pi  in generale del teatro e dei suoi meccanismi creativi e produttivi sulla quale non mi soffermo, se non per dire che, sostanzialmente, affondava le sue radici nel teatro di regia critica degli "Stabili" degli anni '50 e decenni seguenti e nelle innovazioni che vi aveva apportato Luca Ronconi. La struttura gestionale che realizzava nella didattica quest'impostazione aveva una sua particolarit . Il direttore era stato nominato a quella funzione per ruolo. E siccome di accademie statali di Arte Drammatica in Italia non ce ne erano altre, la sua veniva considerata una sorta di carica a vita. La docenza delle materie fondamentali (recitazione, regia, e affini) era a contratto, anzi a "scrittura", e sebbene esistessero degli organi collegiali dei docenti l'unico "organo" preposto a decidere chi scritturare e a rendere esecutiva la decisione, nelle compatibilit  di bilancio, era il direttore. Si era insomma, sostanzialmente, in una struttura autocratica. Questo connubio tra autocrazia ed estetica (ed etica) da teatro di regia da "stabile" generava un ambiente di lavoro mefitico: tra il tra feudale e il balcanizzato.

Le competenze dei docenti, erano oggetto di protezione

spasmodica da parte di quest'ultimi. Il confronto sull'essenza di ciò che facevamo (i nostri insegnamenti, la loro armonizzazione, le loro finalità) veniva evitato come la peste, perché foriero di pericolose intrusioni da parte di colleghi che, vista la balcanizzazione imperante, era facile avessero intenzioni ostili. E d'altronde il senso stesso di una riflessione di metodo sulla pedagogia doveva essere vago agli occhi di diversi di loro, per i quali l'insegnamento consisteva semplicemente nel trasmettere in termini normativi e in maniera tutto sommato acritica canoni performativi già preesistenti e, in genere, incentrati sulla resa intonativa del testo. D'altronde di quale aperta riflessione metodologica vogliamo parlare? Sin dal primo anno quasi tutte le restituzioni di fine corso erano concepite come minispettacoli il più possibile definiti, messi in scena e confezionati (l'errore, infatti, poteva essere esiziale per la carriera pedagogica del docente e quindi era meglio non rischiare). Lo stroncarli nei corridoi, dietro le spalle del docente, era pratica diffusa. E lo era anche il parlar male dei colleghi con gli allievi, cosa che aveva lo scopo di rinforzare il favore di cui si godeva mediante l'appoggio di quest'ultimi. E... E fermandomi qui concludo con l'ovvio: di quale supporto al biennio di pedagogia si sarebbe mai potuto parlare in queste condizioni? Altro che biennio di pedagogia!!! In forza di questa situazione nelle riunioni fiume attorno all'enorme tavolo che ingombrava l'unica sala bella dell'edificio, sottraendola alle lezioni, nei 5 anni che frequentai l'ANAD non si parlò MAI di pedagogia teatrale. Il corpo docente si sottraeva a queste discussioni e parlava di "politica", nel senso di politica gestionale (e ne parlava bizantinamente e con la cautela di chi sta ragionando mentre fa una partita a scacchi). Nel 2006 ci fu una sorta di insurrezione interna di studenti e docenti (provocata, supportata e utilizzata anche da attori esterni) che portò all'allontanamento del direttore e alla sostituzione progressiva della maggior parte dei collaboratori a contratto (che erano gran parte del corpo docente). A Musati successe una dirigenza che, se mise un punto alla vicenda della con-

duzione autocratico dell'istituzione, non cambiò le impostazioni etico/estetiche di fondo, visto che gli autori del defenestramento del direttore erano docenti-dirigenti, persone che sino a quel momento erano state contigue alla direzione, anzi stretti sodali del direttore. Non risulterà sorprendente, quindi, che, in capo ad un anno, defenestrato assieme al direttore anche Salvatore Cardone, la nuova dirigenza decise senza alcun tentennamento di "sanare" la bizzarria, la deviazione, costituita da un biennio di "Pedagogia e didattica del teatro" e lo chiuse. E fu così che l'ANAD si privò volontariamente di uno spazio come quello, prezioso, strategico per lo sviluppo del teatro, e passibile di affermarsi come centrale, di assumere un ruolo normante in questo settore fondamentale per la sussistenza di quasi tutti gli operatori teatrali.

Fine dell'inciso.

Ciò nondimeno, il lavoro svolto da Salvatore Cardone nei cinque anni in cui ha diretto il biennio di Pedagogia e didattica del teatro in ANAD ha avuto campo per svolgersi ed è stato imponente (sia per la necessità di fare da apripista tanto nell'elaborazione del progetto didattico, che nell'adeguare ad una strutturazione di tipo universitario un insegnamento di teatro, sia per la costituzione di una rete vasta con le scuole del territorio romano).

Quel lavoro è parte fondamentale dell'esperienza e delle riflessioni che sono alla base di questo *Breviario*. Ed è anche il terreno su cui io e Cardone abbiamo collaborato e che mi permette di scrivere questa prefazione.

Infatti in ANAD, rispetto a questo tacito ma fattuale divieto di parlare della cosa, del perché stavamo lì, del cosa ci dovevamo fare, dei metodi con cui dovevamo farlo, ecc. cioè di pedagogia, in quegli anni c'era per me un'eccezione, luminosa: Salvatore Cardone, appunto. Ovviamente mi capitò di parlare di pedagogia anche con altri docenti (direttore compreso), pochi a dire la verità. Il trovarci noi in corsi diversi, però, rendeva queste discussioni più rare e meno cogenti, più astratte e meno connesse

al fare, al programmare, allo scambio di pratiche, consigli, pensieri, osservazioni, riflessioni sul nostro ruolo di pedagoghi del teatro. Così non era per Salvatore. La sua funzione e il corso in cui ci trovavamo, oltre ad una certa vicinanza su alcuni principi fondamentali del fare teatro, vicinanza curiosa, vista la distanza dei nostri percorsi, ci spingeva a confrontarci di continuo.

Nel corso progettato da Salvatore Cardone gli allievi alternavano lezioni frontali (ad esempio con l'eccellente professore pedagogista Nicola Siciliani De Cumis) a spazi laboratoriali nei quali gli allievi si allenavano a fare le cose che avrebbero dovuto insegnare. Lo spazio in cui si allenavano ad insegnarle, invece, erano i corsi che Salvatore, per l'ANAD, aveva avviato presso diversi istituti scolastici della capitale.

Salvatore frequentava spesso e volentieri, con curiosità e rispetto, le lezioni dei docenti che aveva coinvolto nel corso. Ed è lì che abbiamo cominciato a scambiarci osservazioni, esercizi di training, pratiche pedagogiche e a discutere.

Era affascinato da alcuni aspetti di principio della Scuola di cui ero portatore. Seguiva con grande interesse, e divertimento, i training fatti di giochi e soprattutto era interessato al lavoro in *etjud*. L'*etjud* è un termine russo (anzi una russificazione di un termine francese) che indica una pratica performativa che caratterizza un particolare approccio allo studio del testo d'autore. Questo approccio viene definito, in genere, analisi attiva, o anche, più precisamente, analisi mediante l'azione. Funziona così: sulla base di una prima ricognizione del testo d'autore, chiamata indagine con l'intelletto, si danno degli orientamenti, delle indicazioni all'attore, il quale deve andare in scena e provare a seguire queste indicazioni in improvvisazione psicofisica e verbale. Questa scena in improvvisazione è detta, appunto, *etjud*. Durante l'*etjud* l'attore ha due obblighi tra loro contraddittori. Il primo è fare quello che ci si è accordati di fare, il secondo è seguire quello che viene da fare sulla scena, non tradire la propria organicità. Se le due cose vanno assieme, bene. Se invece le due cose entrano

in contraddizione, bisogna fare quello che viene da fare. L'effetto inevitabile è che gli accadimenti scenici finiscano per divergere da quelli progettati dall'autore. Il confronto che si fa tra l'accaduto sulla scena e il programmato dall'autore consente di riflettere su quali stimoli mancavano all'attore per riprodurre il comportamento del personaggio e di reintegrarli nell'indagine con l'intelletto. Fatto ciò si procede a fare un altro *etjud*, e così via sinché non si arriva a far proprio, con il proprio apparato psicofisico, tutto il tessuto di stimoli che porta a produrre una scena equivalente (in termini di dinamiche drammatiche) a quella progettata dall'autore. Mi ricordo, la prima volta che mi vide applicare questo procedimento, l'interesse di Salvatore per il fatto che le mie osservazioni agli attori non toccavano minimamente gli aspetti delle competenze performative (come lo fai, con che voce, con che gesti, come caratterizzi, come ti muovi, ecc.) ma solo quelli relativi alle cause, ai motori dell'azione degli attori, insomma solo quelli relativi al dramma accaduto in scena.

Perché ne scrivo? Perché questo stabiliva un ponte, probabilmente, tra il suo pensiero su ciò che doveva accadere in teatro e il mio (quello della mia Scuola).

Questo tipo di impostazione, infatti, prevede che al centro dell'attenzione ci sia l'accadere flagrante in scena, che l'idea di composizione (l'accordo) non possa contraddire la centralità del cosiddetto "flusso" o "processo" nell'improvvisazione. C'è insomma l'idea di un attore che cerca di vivere al tempo presente e non di riprodurre un disegno già confezionato in passato. Ora: Salvatore viene da una scuola molto differente dalla mia. Si è diplomato nel 1983 in quella stessa ANAD, la sua formazione ha alla base, quindi, l'idea, sostenuta in Accademia ancora sino a 15 anni fa, che la cosa essenziale in teatro sia il testo letterario, quello vergato dallo scrittore. Una scuola di attori "recitanti" il Testo (scritto rigorosamente con la maiuscola) e di adepti della "regia critica". Eppure, evidentemente, era alla ricerca di qualcosa di differente, che superasse, senza negarne le basi culturali, quella tradizione.

La via che aveva scelto, e che sperimentò in alcuni corsi post diploma che era riuscito a ritagliarsi in Accademia e che aveva denominato “laboratorio pilota”, era una via in cui flusso e composizione dovevano intrecciarsi in forza di una serie di principi d’azione dicotomici che andavano gestiti in maniera combinatoria (principi che a me sono sempre per lo più rimasti oscuri, ch  non potevo seguire il suo lavoro, ma erano, tipo: alto/basso, veloce/lento, fuori/dentro, ecc.) e che lui applicava su testi o su brani di testi letterari. Vidi un’esperienza splendida e trionfale di questo lavoro.

Ero riuscito a portare il direttore con me in un viaggio di studio nelle Accademie di teatro russe. Come era normale che fosse, il direttore rimase molto colpito dalla forza, dalla sapienza e dalla vitalit  di quello che vi vide (dispiace dirlo: sono su ben altro pianeta, rispetto noi) e si entusiasm . Grazie soprattutto a questo suo entusiasmo, questo viaggio gener  uno scambio di delegazioni e una progettualit  di scambi... che un po’ per mancanza di fondi, un po’ per ostilit  interne naufrag  e che, dopo il cambio di direzione, venne definitivamente seppellita. Ma questo avvenne dopo. In una prima fase, scrivevo, ci fu uno scambio di delegazioni e vennero da noi tre docenti dell’Istituto di San Pietroburgo. Portai i colleghi russi a vedere, tra gli altri, il lavoro di Salvatore. Gli allievi, per noi (io e i russi) che non conoscevano n  il testo di riferimento, n  i principi combinatori dei loro movimenti, improvvisavano compiendo movimenti e pronunciando frasi incomprensibili. Finito l’esercizio, un po’ irritato ed evidentemente frustrato per l’inintelligibilit  di ci  che aveva visto, il prof. Krasovskij disse: posso dare io un tema? Salvatore acconsent . E lui disse: fatemi due improvvisazioni, una sulla frase “Vedremo il cielo ricoperto di diamanti” (finale di Zio Vanja) e un’altra sulla frase “Essere o non essere” (Amleto). Salvatore disse qualche parola agli allievi, dando loro dei principi combinatori e soffermandosi pochi secondi sul paratesto di queste parole e cominciarono le due improvvisazioni. L’effetto fu sor-

prendente: effettivamente da questo “alto/basso”, “fuori/dentro” o altre regole del genere che Salvatore aveva impartito in pochi secondi, vennero fuori due improvvisazioni fantastiche in cui gli attori, muovendosi ognuno per conto loro, erano al tempo stesso in costante ascolto e producevano due atmosfere radicalmente differenti e capaci ognuna di riflettere l’opera alla quale si ispirava. Krasovskij smise di essere corrucciato e abbracciò Salvatore. Anche i russi, assieme a me, evidentemente, avevano visto quel ponte.

Ho raccontato quest’episodio con uno scopo preciso.

Quello di orientare l’attenzione del lettore di questo *Breviario*: vi è dentro un concetto portante, indicato sostanzialmente come cardine del fare teatro e ancor più del fare pedagogia del teatro – l’oralità. L’oralità è combinazione, alleanza stretta e continua di flusso e composizione; combinazione che, evidentemente, non può che espletarsi nella flagranza dell’azione e cioè nell’attore e che va sollecitata, curata e tutelata, protetta dal conduttore/regista, che a sua volta deve essere capace di ricavarla dal lavoro sul testo o sul materiale di riferimento, di generarla nell’esperienza anche quando si orienta su un’opera letteraria. Cardone definisce l’oralità come un concetto più ampio di quello che ci si potrebbe aspettare (trasmissione orale, cioè bocca, testo, parola, verbalità... qui invece è soprattutto esperienza presente e olistica: corpo, anima, spirito) ed è chiaro che le riflessioni sulla pedagogia teatrale che espone nel suo *Breviario* la vedono come la ragion d’essere principale del fatto teatrale. L’affermazione viene presentata come un dato oggettivo, scontato, con il solito stile fintamente definitorio. Ma in realtà non è così: si tratta di una barra che, per essere tenuta dritta, ha bisogno di forze, investimenti d’anima e consequenzialità molto grandi. E quindi non è affatto scontata. Anche perché Cardone entra nel nucleo di questo concetto e ci fa vedere la portata e il valore filosofico e contro-culturale della centralità dell’oralità in una pedagogia teatrale che nella sua visione (e nella realtà, ma il suo gioco è mascherare

sempre la sua visione come fosse semplicemente una descrizione della realtà) è qualcosa che abbraccia un campo enormemente più ampio del "Teatro".

E attaccandoci a quest'ultima frase passiamo al secondo aspetto che volevo indicare come fondamentale all'attenzione del lettore.

Quando l'ho conosciuto, nel 2002, Salvatore era già da qualche tempo che si occupava di organizzare l'attività dell'ANAD con le scuole e di introdurre al tirocinio pedagogico nelle scuole diversi allievi.

La passione di Salvatore per quest'ambito della pedagogia, la sua conoscenza profonda della scuola italiana, la coscienza del posto centrale che quell'istituzione occupa nella società, si è sicuramente consolidata nel quinquennio in cui ha diretto il biennio di Pedagogia e didattica del teatro. Gli allievi, infatti, facevano tirocinio (a volte affiancando i docenti, a volte da soli) conducendo corsi di teatro in diversi Istituti Superiori della capitale (licei, per lo più) nell'ambito di un progetto che Salvatore aveva messo in piedi e che si chiamava *L'Accademia nelle scuole*. I saggi finali venivano ospitati nel Teatro dell'Accademia. Quest'attività lo portava ad avere contatti intensi e sistematici con le scuole del territorio, approfondendo conoscenze e coscienze che probabilmente aveva già acquisito negli anni precedenti, anche quando ancora lavorava a Bologna prima di rientrare all'ANAD.

Aver visto tante esperienze, aver dato una valutazione attenta del ruolo che l'esperienza teatrale ha avuto nella crescita e nel fiorire della personalità di tanti liceali, è sicuramente dietro alla solida coscienza della funzione pedagogica del teatro anche in sede extrateatrale. A questo è dedicato il capitolo conclusivo del suo *Breviario*, che intitola *Creazione sociale*.

Ma, attenzione, se è vero che la pedagogia teatrale viene qui indicata come uno strumento importante di pedagogia generale, alternativo allo sviluppo frammentante, specializzante e depauperante del sapere, se è indicata, come scrivevo sopra, quale

ariete di autentica controcultura nell'ambito educativo, cioè di azione profondamente, radicalmente politica, ciò avviene solo all'interno di quell'orizzonte definito, appunto, dall'oralità.

Cardone sa bene quanto sia inutile e dannoso quel teatro scolastico che scimmiotta il Teatro, quello visto in maniera stereotipa come testo letterario da pronunciare sulla scena. Che ingabbia in forme secondarie, surrettizie, scimmiettanti, appunto, qualcosa che è già morto di per sé sui palchi professionali di questo disgraziato paese che investe sempre di meno nella crescita culturale. In questo testo indica un percorso per rendere la pedagogia teatrale strumento di liberazione. Mette chi la pratica di fronte ad un compito che viene presentato come naturale, e a chi non sembrerebbe tale?, ma che in realtà esige sforzi seri per essere svolto degnamente.

Come si dice ogni tanto in teatro: una cosa semplice, naturale... ma non per questo facile.



Nota introduttiva

Diciamo che il 1982 segna il mio debutto. La parola “teatro” già esisteva da anni nella mia vita, ma si confondeva con altre parole nelle tempeste di altri debutti, che riguardavano la scuola, l’amore, il corpo, il viaggio, lo studio, la politica e coinvolgevano una tribù di altri ragazzi che con te si perdeva nel labirinto. Difficile capire quale fosse il Minotauro dedicatario di quelle nostre vite. Difficile distinguerla dal resto quella parola, “teatro”, come difficile era distinguere in quella temperie qualunque cosa.

Però in quell’anno, 1982, il teatro comincia a separarsi da me, e pur chiamando, in seguito, “teatro” cose molto diverse tra loro e diverse da quelle dell’inizio, da quel momento “io faccio teatro”. Una delle ragioni del fare, la più importante, è stata da subito, ed è ancora, capire perché.

Dopo venticinque anni (2007) ho cercato di capirlo scrivendo. Ho creduto di dover rendere pubblico questo capire, pensando a dei libri. È durato dieci anni, fino ad oggi: un processo nuovo che si è affiancato a quello orale del teatro e della pedagogia, ma che non ha rinunciato alla revisione permanente del già detto, propria della creazione orale – ero abituato così – e ha determinato nel cassetto un accumulo, un rovinio di carte, una specie di zibaldone sempre aperto.

Adesso ho smesso. Ho smesso da un po’, in realtà, negli ultimi tre anni ci sono stati per lo più tentativi di sistemazione. Così ho pensato, tanto per cominciare, a un testo che in breve riorganizzasse formalmente tutto quello che ho scritto e detto e fatto dal debutto a oggi. Una specie di “pietra sopra”, qualcosa da poter considerare fermo nel tempo, e non testimonianza del

momento e della fase. Cinquanta cartelle dovevano bastare, e così è stato. Questo è il *Breviario*.

Una scrittura apodittica, programmatica, riassuntiva, definitiva in senso proprio. Un manifesto, un promemoria, un bignamini, senza bibliografia né note (ho poi accolto il suggerimento di Francesco Piro – che mi incoraggiò in quel lavoro di revisione che alla fine portò a questo *Breviario* – di integrare il testo almeno con una bibliografia essenziale. Ne ho fatto una “ragionata”. Mi sembra che l’insieme ne risulti arricchito. Anche di questo lo ringrazio).

Nel cassetto altri testi. In essi queste cinquanta cartelle si sciolgono in racconto e poesia, diario e critica, danno testimonianza, danno conto di circostanze di cronaca e di storia, con tutti i riferimenti del caso.

Anche questi forse un giorno potranno essere letti, ma questo *Breviario* deve poter bastare.

Roma, giugno 2018

Principi generali §§ 1-28

(1) La pedagogia teatrale è, lo dice il nome, una pedagogia che ha per oggetto il teatro, la pratica del teatro. Consideri il lettore questa una definizione d'avvio, utile per cominciare, ma provvisoria.

(2) La pedagogia teatrale nasce nell'Ottocento, quando il teatro diventa oggetto nuovo di interesse filosofico fuori dagli schemi aristotelici, problema generale, categoria e fenomeno da riformare.

(3) Il teatro era stato per la filosofia soprattutto una sua forma possibile e una metafora. In quanto metafora esso era "teatro del mondo", griglia visiva – *thèatron* – con cui guardare e classificare unitariamente la realtà. Quanto alla forma, fino al Settecento, da Platone a Diderot, il dialogo aveva consentito alla filosofia la costruzione e rappresentazione di un processo di pensiero attraverso la determinazione di un teatro virtuale, la "messa in scena" di una dialettica: la forma drammatica era un modo di manifestarsi della filosofia stessa, la sua più antica, quella che testimoniava di un originario esercizio della dialettica come modello nuovo di oralità. Ma il teatro reale batteva altre vie, assecondando la natura di una sua oralità primigenia, quella poetico-mimetica, con i suoi esiti imprevedibili, non riconducibili alla costruzione di un pensiero normalizzato. A un dato momento la filosofia tenta una riunificazione operativa tra pratica e progetto. Comincia a rivolgere il suo interesse positivo al teatro come circostanza e come pratica, al teatro *così come viene fatto*. Esso è

osservato e descritto in rapporto al pubblico, nei suoi aspetti procedurali, nel suo funzionamento, nella sua pubblica azione, nelle sue capacità di comunicazione. E l'attore stesso diventa fenomeno da studiare, definire e rifondare.

(4) A partire dall'Ottocento idealistico, e in generale col romanticismo, gli artisti, gli intellettuali, cercano dal canto loro, deliberatamente, in un più ampio pubblico, e in nuove forme di pubblicazione, più estese, l'esito della loro creazione. Il teatro offre loro un'evidente modalità d'azione diretta ed immediata. La dialettica esce dai confini del pensiero formale e invade gli spazi del dramma. Un pensiero sempre più esplicito sul mondo vuole diventare azione esplicitamente recitata, "parola ragionante". Accanto a un "teatro teatrale", *rito sociale* che si avvia a diventare industria, si vagheggia un "teatro d'arte", un "teatro civile" – più tardi si dirà "politico" – e un *rito culturale*. Ma la pratica vigente si manifesta come inadeguata a queste nuove istanze e, dati i suoi limiti di cultura e d'uso, diventa necessario immaginare attori nuovi, creare nuovi protagonisti. In quel momento diventa chiaro che l'apprendistato di bottega non basta più. L'addestramento dell'attore va collocato negli spazi separati di una scuola.

(5) La pedagogia di bottega non viene soppiantata. Si prospetta una dualità nell'intendere l'addestramento degli attori, una convivenza tra scuola e bottega. Questa dualità attraversa quasi tutto il novecento e determina forme plurali di approccio alla pedagogia del teatro ancora oggi esercitate.

(6) Ciò che da subito caratterizza la pedagogia teatrale è, in sintesi, il fatto che alla base della sua azione c'è sempre un'idea di teatro a cui aderire come atto iniziale. Grazie al suo *imprinting* filosofico la pedagogia teatrale rende l'atto recitativo un atto responsabile, figlio di una scelta di campo, di un programma, di un progetto.

(7) Un'idea di teatro sottintende, presuppone e propone sempre un modello drammatico preciso. La pedagogia teatrale può, in questo, attingere a quelli preesistenti o azzardarne di nuovi. Nel secondo caso manifesta una sua vocazione di ricerca, storicamente confermata dagli intrecci noti tra teatro e avanguardie nei primi anni del secolo scorso.

(8) Le avanguardie storiche rendono plurali i modelli di un teatro possibile. In quello stesso momento la pedagogia teatrale comincia ad operare anche fuori dai confini del teatro e la formazione degli attori non rimane l'unico suo campo di applicazione.

(9) Questo "sconfinamento" al di fuori del mestiere e del professionismo è in realtà un tratto caratteristico delle avanguardie stesse. Lo stesso teatro delle avanguardie ha spesso una matrice non professionale, analogamente alle pratiche intellettuali del passato, quelle che produssero un teatro "accademico", in cui l'invenzione, la creazione poetica elude e sorpassa quel passaggio professionale.

(10) Agli inizi del Novecento si verifica per la pedagogia teatrale una doppia estensione. La prima è di natura disciplinare. Essa accoglie procedimenti e pratiche dal canto e dalla danza. Si pensa a un attore e a un teatro totale. Contestualmente la pedagogia in senso proprio sperimenta le virtù formative di una educazione più ampia, soprattutto fisica. E la pedagogia teatrale prende anche da qui. Così inventa il mimo come forma nuova di espressione e di arte, oggetto di una regolarizzazione normativa. Inoltre il teatro prende dalla psicologia, parola già cara al romanzo ottocentesco, e organica a un'idea di personaggio come identità in senso umano e sociale. Così anche tra dramma e scienze della psiche si determinano tangenze e travasi. Sul piano delle poetiche e del progetto culturale, intanto, non si guarda più, solo, ad un attore nuovo, quanto più volentieri, ad un uomo

nuovo. Il teatro riconosce e recupera una sua natura "politica", in senso ampio. E così diventa naturale un allargamento dei suoi orizzonti. La pedagogia teatrale finisce per rivolgersi, in pratica, potenzialmente a tutti. Questo avviene, significativamente, nei trent'anni a cavallo della prima guerra mondiale, che porta alla ribalta della storia l'idea, il principio, la categoria e il fenomeno dell'uomo-massa. Nel suo rivolgersi potenzialmente a tutti la pedagogia teatrale determina la sua seconda e più importante estensione, quella dei campi di intervento.

(11) Le radici storiche della pedagogia teatrale, qui sommariamente indicate, ne fanno una cartina al tornasole rivelatrice di una revisione generale del teatro, di una sua ridefinizione poetica, formale e pratica: del teatro, la pedagogia diventa nucleo significativo, lo riporta alle sue più antiche radici, assume la funzione di via maestra di un suo saper "guardare fuori", al mondo fuori, creando nuove forme di intervento nel reale, in senso sociologico, e arricchendo i suoi procedimenti creativi.

(12) Considerando in primo luogo l'estensione dei campi di intervento, la definizione dell'inizio non basta più. Diremo allora che quella teatrale è una pedagogia non specifica, non destinata cioè al solo teatro, che del teatro usa in maniera molto libera gli strumenti e i procedimenti, ma soprattutto i suoi principi. Che sono quelli dell'oralità: processi fisici, verbali, psichici; comunicazione flagrante, emotiva, affettiva. Li usa come pratica e come addestramento. Gli strumenti umani.

(13) La pedagogia teatrale di fatto si innesta operativamente nel quadro di un nuovo fenomeno sociologico che è il *lavoro culturale*. Con la società di massa la conoscenza esce dai confini di una pratica alta e separata, che sia artistica o intellettuale. La cultura non è più un sistema verticale, lungo cui ascendere a partire dagli alfabeti. Non è più solo un movimento spontaneo e

volontario compiuto da un individuo intenzionato ad intraprenderlo. È un'azione concepita anche come "discendente", compiuta verso il basso, con tecniche di coinvolgimento e seduzione di utenti, fruitori, destinatari, nelle forme dell'alfabetizzazione, della divulgazione, dell'ammaestramento, della militanza, dell'impegno, della costruzione di una coscienza collettiva in nome di un umanesimo che tocca la politica, la religione, la convivenza civile, ma anche nelle forme mercantili dell'industria culturale. In questa complessità si determina in poco tempo un nuovo movimento che acquista un andamento di natura "orizzontale". Sono molteplici le modalità di questa nuova azione culturale, i suoi mezzi e procedimenti comunicativi, i suoi supporti tecnologici, le sue funzioni. Si intrecciano arte e intrattenimento. Si incrina la tenuta stagna tra forme alte e basse di espressione e fruizione. Nascono "forme medie", che spesso degradano le prime e snaturano le seconde. Ma anche determinano travasi e contaminazioni virtuosi e felici. Infine numeri industriali di riproduzione e commercio dell'oggetto sviluppano e trasformano radicalmente la domanda culturale. In questo quadro la pedagogia teatrale accanto al dirigere, al comporre, al recitare crea nuove competenze riconducibili alla categoria del *condurre*, e con esse crea nuove figure di teatranti, che non si esibiscono più in palcoscenico, ma fanno lavoro culturale sul campo.

(14) Il lavoro culturale che compie il pedagogo teatrale ha caratteristiche non generiche o indifferenziate. Pubblicistica, editoria, informazione, divulgazione, insegnamento, formazione vedono sempre il proprio destinatario in posizione minore, qualcuno che prende e apprende. L'oggetto mostrato, spiegato, prodotto, pubblicato, è come posto a metà strada tra chi dà e chi riceve. È oggetto separato. E chi riceve ha solo due possibili scelte. Prenderlo, così com'è, o rifiutarlo. Dal canto suo chi dà, può solo renderlo più o meno seducente, ammantarlo del crisma della promessa, e sperare che qualcuno non rifiuti di prenderlo.

Le due azioni, dare e ricevere, sono indipendenti e volontarie. L'oggetto culturale si inserisce perfettamente nei meccanismi capitalistici di produzione, consumo, feticismo e alienazione. La pedagogia teatrale rende questo meccanismo complesso e problematico per programma. E talvolta lo rovescia. Si tratta, per il destinatario dell'azione pedagogico-teatrale, di *essere*, e di arricchire il proprio essere. Non di *acquisire*, e di arricchire un proprio bagaglio, un proprio carniere, un proprio gruzzolo di conoscenze. Si tratta, per il destinatario dell'azione pedagogico-teatrale, di *fare*, di costruire egli la propria conoscenza. Il senso di questo "fare", è tutto nel significato originario dell'azione poetica (*poiéin*) in quanto azione conoscitiva. Il destinatario dell'azione pedagogico-teatrale è immesso in un'esperienza creativa. Queste dinamiche non sono certo estranee alla pedagogia tutta. Ma con la pedagogia teatrale trovano una loro esaltazione, un loro naturale manifestarsi. E il teatro, nella sua accezione pedagogica, si trova così, strutturalmente, fisiologicamente, in posizione eversiva, fino ad assumere spesso posizioni dichiaratamente politiche e a volersi fare arma rivoluzionaria.

(15) Riformulando il discorso precedente, potremmo dire che la pedagogia teatrale non comunica, ma crea le circostanze di un'esperienza. Non trasmette la conoscenza di un oggetto, ma fa in modo che sia il suo destinatario a crearlo. Non dimostra, ma persuade.

(16) L'incontro tra pedagogia e teatro è in un certo senso fatale, perché strutturale, ed avviene sulla base di ampie zone di somiglianze e coincidenze, nelle istanze come nei procedimenti: un'attenzione della pedagogia alle intelligenze altre da quelle linguistiche e matematiche, che il teatro sa allenare e mescolare, determinando una conoscenza che è fisicità, gioia, affettività; un interesse del teatro alle circostanze che favoriscono il processo più che la costruzione di un risultato, che sono alla base di ogni

sana pedagogia, dove il risultato “precipita” d’un tratto, come effetto indiretto di una paziente azione/attesa (“fai, e vediamo insieme cosa accade e perché”); la pratica, nel teatro come nella pedagogia, di una “conduzione che trasforma”.

(17) Osserviamo due ordini di circostanze che favoriscono questo incontro tra pedagogia e teatro. Esso avviene prima di tutto per un risarcimento. Poi per ragioni culturali e antropologiche. Il risarcimento riguarda la reazione a una tendenza della moderna formazione, della moderna scuola, a ragionare sempre più in termini di separazione delle discipline, in termini di professionalizzazione fortemente focalizzata sulle tecniche, sugli *skill*. La pedagogia teatrale invece, in tutti i campi della formazione, da quella primaria a quella ricorrente, introduce e coltiva la transdisciplinarietà. Quanto alle ragioni più generali, essa risponde a un bisogno della modernità di recuperare le più antiche radici della conoscenza umana, organizzata intorno ai principi dell’oralità che, messa sempre più ai margini in tutti i campi del sapere, trova nel teatro ancora una sua pratica, e un luogo canonico di conservazione, diffusione e trasformazione.

(18) I campi di applicazione della pedagogia teatrale sono dunque diversi. Come detto, è una pedagogia non specifica: da un lato arricchisce i campi dell’educazione e della formazione in genere – qualunque formazione, visto che si occupa di espressione e comunicazione personale – dall’altro fornisce un supporto efficace nei campi del disagio, del recupero, della terapia, dell’integrazione. In tutti i suoi casi e in tutte le sue applicazioni la pedagogia teatrale è però una pedagogia che tende a unificare.

(19) In quanto formazione specifica, destinata cioè ad aspiranti attori, la pedagogia teatrale è refrattaria a ogni separazione delle sue competenze in discipline distinte. Tutte le volte che questa separazione avviene o viene tentata, si determina una

frustrazione negli allievi come nei docenti, perché crea un'azione senza oggetto e senza compimento, un'azione parziale rispetto all'unicità e pienezza del processo recitativo.

(20) Fuori dai confini di una formazione specifica, la pedagogia teatrale non conosce modalità di applicazione diverse nei diversi campi, né è in grado di costruire modelli dedicati. I suoi esercizi, i suoi *training*, i suoi procedimenti, sono tutti riconducibili ad un'unica efficacia indiretta e sono in qualche modo intercambiabili e, in un certo senso, "sempre quelli": la loro scelta e il loro uso sono affidati, di fatto, alla sensibilità del pedagogo e alla sua capacità, da una parte, di misurare in flagranza il processo di trasformazione in atto e, dall'altra, di tradurlo in un pensiero pertinente.

(21) Quando opera di concerto con altre discipline in contesti formativi più ampi, come la scuola, essa non si aggiunge come materia ulteriore, se non al prezzo di limitare la portata e l'efficacia della sua azione, che è quella di un'esperienza diretta capace di produrre una conoscenza complessa, non riducibile a se stessa in quanto disciplina. Il teatro, l'abbiano detto, per natura "guarda fuori", al mondo fuori.

(22) In generale, ciò che essa induce o ritrova o alimenta nel destinatario è l'attitudine di questi a riconoscersi come "macchina creativa": in senso etimologico, "poetica".

(23) La sua natura creativa porta costantemente la pedagogia teatrale oltre i territori di una mera strumentalità. Su questo piano essa trova conforto in tutto un Novecento segnato soprattutto dalla pratica dei grandi registi pedagoghi, e si pone al di fuori dei confini, spesso segreganti, del formare o preparare o creare occasioni di crescita personale o arricchimento didattico di più generali processi formativi.

(24) La formulazione “pedagogia del teatro” è perfettamente rovesciabile in “teatro della pedagogia”, senza che muti l’oggetto del nostro discorso. Ci sono parole che, quando si incontrano, quando si “sovrappongono”, determinano, per le loro ampie potenzialità semantiche, un doppio senso, un doppio andamento reciproco, un sistema di travasi, una prospettiva che tende a rovesciarsi: detto in una parola, una complessità. Ad esempio, “filosofia del linguaggio”, che indica un’azione di pensiero formale sul linguaggio, ma anche un discorso sul “linguaggio della filosofia” – un interrogarsi su come funziona il linguaggio in genere, ma anche su come la filosofia sa o può parlare. Oppure, per restare in tema, “arte della commedia”, che è una formulazione rovesciata della più comune locuzione “commedia dell’arte” e ne chiarisce il senso originario, dove “arte” e “commedia” significano, in realtà, mestiere e recitazione. Così è per “teatro” e “pedagogia”, dove “pedagogia” indica in altro modo la pratica del teatro *tout court*. Proviamo a indicare qualche esempio di questa “sovrapposizione”.

(25) Se guardiamo a quel mutamento sociale e culturale che ha bruciato in poco tempo certezze, stili di vita, riti di aggregazione, e del teatro ha archiviato tutti i protocolli che sembravano ancora avere fondamento solo qualche anno fa, sia pure in un contesto plurale, come regia critica, formazione accademica, forme canoniche, e cioè “generiche”, del dramma, uso degli spazi comunque riconducibile alla frontalità – guardando a tutto questo, capiamo come la definitiva asfissia del vecchio teatro professionale sia in realtà complementare alla vitalità di un teatro di base in prepotente ed entusiastica diffusione. Si tratta per lo più di un teatro molto rozzo e elementare. Qualcuno direbbe “teatro di cattiva qualità”, leggendo in questa “cattiva qualità” il segno ulteriore di una crisi, ma anche ostinandosi a guardarlo con occhiali sbagliati, quelli di vecchi modelli assunti acriticamente. Ma quel teatro nasce non da istanze linguistiche o comunicative,

bensi da necessità urgentemente espressive. E racconta soprattutto le minuscole comunità che lo determinano, con la loro volontà di esistere, e magari di crescere attraverso il teatro: da qui il prevalente uso di approssimative modalità pedagogiche nel suo farsi, sostanziate però da un entusiasmo e una vitalità, che sono in ogni caso un valore, oltre a essere segni certi di una domanda di teatro che vuole nuove forme, alla quale si deve poter dare risposte pertinenti di individuazione, definizione, legittimazione. In questo teatro di base, ad esempio, che si pone brechtianamente come processo di crescita di una comunità, possiamo riconoscere in modo evidente quella pedagogia teatrale che, con le sue forme orizzontali proprie del laboratorio, è soprattutto “un fare”.

(26) La pedagogia teatrale dà un apporto essenziale anche al teatro professionale, quando questo non elude, nel suo operare, il problema del processo creativo dell'attore, vero motore della recita, in grado di restituire a questa la sua più compiuta funzione di conoscenza complessa. Qualunque forma di sistematica attenzione al processo alimenta e rinnova, negli attori, le loro istanze creative, fornendo al teatro protagonisti sempre “con i motori pronti”. Al contrario, un teatro che toglie centralità al processo creativo dell'attore, rinuncia alla sua natura, è soggetto ad entropia, costruisce oggetti inanimati, da osservare stancamente, ripetitivamente, senza che l'azione virtuosa dello spettatore si combini con quella di poeta e attore.

(27) Se consideriamo alcune parole chiave dell'arte dell'attore – azione composizione corpo dramma *etjude* flusso notazione oralità pensiero partitura procedimento processo ricerca scrittura testo voce... – ci muoviamo in un vocabolario riconducibile indifferentemente al doppio orizzonte sia della regia che della pedagogia teatrale, in un intreccio, spesso virtuoso, tra pratiche della messa in scena, formazione e addestramento all'arte drammatica da un lato, attivazione e costruzione dell'atto recitativo

dall'altro. Questo nuovo doppio orizzonte, mette in crisi il vecchio sistema delle competenze distinte – attore, regista, drammaturgo, docente –, confermato dalla impossibilità a demarcare oggi differenze riconoscibili tra teatro ufficiale e teatro di base, e a far coincidere in maniera automatica teatro d'arte e teatro di professione. Quest'intreccio indica una modalità autonoma di lavoro che fa della pedagogia teatrale prima di tutto una forma dell'arte drammatica non cristallizzata in norme certe o modelli riconosciuti.

(28) In realtà il teatro in quanto arte sa avvalersi e si avvale della pedagogia fin dalle sue origini. È estremamente significativo come i primi tragediografi – ma più correttamente andrebbero chiamati *tragèdi*: Eschilo, Sofocle ed Euripide *non scrivevano*, la loro azione compositiva non era quella – fossero detti, al loro tempo, *traghedodidàskaloi*. *Dramaturghòs* è parola molto tarda, ed è usata con valore per lo più metaforico, per esempio in politica: *colui che crea la trama, colui che trama*. *Traghedodidàskaloi*, dunque “che insegnano la tragedia”. Oggi diciamo, appunto, *pedagoghi teatrali*.



Pedagogia e messa in scena §§ 29-58

(29) Il teatro, nelle sue forme più alte, che sono anche le sue più moderne e attuali, è pedagogia. Detto in una frase, il pedagogo teatrale è un regista che crea teatro senza utilizzare procedimenti predefiniti di messa in scena e lavorando con degli uomini e non con degli attori. E quando lavora con degli attori, li considera uomini.

(30) Riformulando la definizione precedente potremmo dire anche che la pedagogia teatrale è una forma di regia più inclusiva ed estesa, ed insieme più leggera e flessibile.

(31) In sede formativa la pedagogia teatrale deve avere una sua specificità che la distingue con cura dalla regia in senso proprio. Su degli allievi un uso diretto dei procedimenti registici, di qualunque tipo, è sterile, disutile, di fatto impossibile, se non al prezzo di bloccare, cristallizzare, i delicati processi che si muovono in un giovane artista.

(32) Regista e pedagogo hanno una posizione analoga, con somiglianze e differenze. Sono entrambi *leader* di un gruppo da guidare verso una armonizzazione: per il regista costruendo un linguaggio coerente in vista di una comunicazione rivolta *fuori/dopo*, per il pedagogo costruendo un linguaggio da parlare *dentro/durante*. Per il regista si tratta di indirizzare, definire, limitare, ridurre il campo, disegnare di volta in volta il testo-spettacolo o il flusso di teatro da integrare *dopo* con l'esperienza dello spettatore, da sottoporre *poi* a ogni possibile lettura. Per il pedagogo

si tratta di tenere aperte *sempre* tutte le possibilità comunicative, magari per esperienze successive e/o comparative.

(33) Regista e pedagogo devono entrambi sapersi immaginare nei panni del loro destinatario: il regista in quelli dello spettatore, il pedagogo in quelli dell'attore.

(34) Nella recitazione il piano personale e quello strumentale tendono a coincidere e la tecnica è pertanto difficilmente oggettivabile (quali sono i "fondamentali" della recitazione? La domanda si ripropone su nuove basi ad ogni tentativo di risposta). Lo "strumento" della recitazione è infatti il *soggetto*, la persona stessa che recita: campo emotivo, immaginativo, intellettuale, cognitivo, linguistico, fisico, vocale, mimico. Un soggetto da mettere in gioco, dunque, non un oggetto da conoscere e dominare, come succede per la musica o per l'arte, in cui l'oggetto è prolungamento materiale del corpo, strumento che produce suoni, arnese che crea o trasforma materie: tutti casi in cui la parola "tecnica" è parola pertinente. Per questo l'azione del pedagogo può somigliare a quella del regista: conoscere, trasformare, estendere i limiti personali – almeno per quei registi che non cercano l'attore che gli serve, ma cercano di capire cosa possono trovare nell'attore che hanno di fronte – ma per fini completamente diversi.

(35) Il pedagogo più del regista deve "dare l'esempio". L'oggetto dell'insegnare è la recitazione e il pedagogo, come il regista, la deve conoscere e praticare. Questo la può praticare anche al fine di una comunicazione per empatia con l'attore, ma in ogni caso la conosce e la usa come elemento centrale di quel gioco combinatorio che è la messa in scena, scopo del suo lavoro. Quello la usa in prima persona per mostrare e dimostrare: nel suo caso la messa in scena appartiene ad un altro ordine di problemi.

(36) Il gruppo/contesto, in ambito formativo, sia che si lavori verso la coralità, sia che si utilizzi il gioco emulativo – le due prospettive non si escludono, anche se non è facile integrarle – è condizione se non indispensabile, ampiamente favorevole. Il pedagogo formatore lavora pertanto soprattutto alla guida di un gruppo, una classe, da assimilare tendenzialmente ad una compagnia, secondo modalità, però, molto peculiari.

(37) La lezione aperta, la serata al pubblico, il saggio, concludono, catalizzano, formalizzano il lavoro svolto, e sono per questo un passaggio frequente. Per il pedagogo un uso “leggero” degli strumenti della messa in scena, e quindi una loro conoscenza, è indispensabile. Ma il nucleo drammaturgico di queste messe in scena è il gruppo stesso, che è anche, in buona misura, l’oggetto principale dello studio svolto. In scena viene raccontato il percorso comune e viene cristallizzato un provvisorio punto d’arrivo. Il sipario si apre sulle capacità acquisite e la platea è al servizio degli allievi; essa, in qualche modo, “recita la sua parte”, perché questi possano dimostrare, in primo luogo a se stessi, quello che sanno fare: in uno spettacolo succede esattamente il contrario: la compagnia è al servizio del pubblico, è al pubblico che bisogna mostrare e dimostrare. Quello che sembra il maggior punto di contatto tra regista e pedagogo è, in ultimo, il punto di maggiore divaricazione.

(38) Lo studio della pedagogia teatrale da parte di aspiranti pedagoghi va posto per contenuti e procedimenti in posizione intermedia tra regia e recitazione; ma in vista di una articolazione tra propedeutica e approfondimento, in posizione successiva allo studio della recitazione e parallela a quello della regia. Da una lato, nell’arte dell’attore ci sono presupposti e fondamenti dell’arte teatrale tutta. Dall’altro regia e pedagogia possono considerarsi, contemporaneamente, forme alternative di creazione del fatto teatrale, ma anche aspetti che convivono all’interno di

uno stesso fenomeno complesso, che è la drammaturgia, e della quale sono mere manifestazioni operative.

(39) Se è vero che esiste una accezione pedagogica della regia, si può anche dare una pedagogia teatrale del tutto libera dai meccanismi di messinscena “seconda”, che è il principio stesso della regia storicamente data.

(40) Da un punto di vista fenomenologico il teatro ha una struttura ternaria (Mario Apollonio, il decano della tetralogia in Italia, parlò di “ternario drammaturgico”), che non prevede per il regista un ruolo specifico. Poeta, attore, spettatore sono i soli agenti necessari. Il regista può solo raddoppiare o integrare e rafforzare la loro azione, che è rispettivamente quella di progettare, recitare, testimoniare. Questa azione si oggettiva nel dramma, nella *performance* e nella determinazione della recita come circostanza compiuta. Il regista si muove nelle tre zone cucendo e unificando un sistema che in un dato momento storico non funziona più, avendo perduto centro e coesione.

(41) Spostarsi di volta in volta nelle specifiche zone d’azione di poeta, attore, spettatore, significa per il regista esercitare attitudini e competenze di natura molto diversa: critiche o materiali quanto al dramma, di pedagogia e conduzione quanto all’attore, soprattutto mimetiche o intuitive quanto allo spettatore. Di quest’ultimo infatti egli anticipa l’azione dello sguardo, cercando di prevederne l’esperienza.

(42) Diversi fattori determinano questa nuova complessa funzione: moltiplicazione dei modelli drammatici; introduzione delle categorie inedite e reciproche di “repertorio” e “novità”, ignote al teatro fino, mettiamo, al 1850, indicando una data orientativa; progressiva estraneità degli autori alle pratiche del teatro e viceversa, nel bene e nel male, come rifiuto e come ignoranza;

perdita del fondamento del “fatto teatrale” in un rito legittimo e riconosciuto – già politico nel teatro antico, poi religioso in quello medievale, infine sociale in quello borghese – con una pratica che si sbilancia di volta in volta sul primato ideologico del testo, sulla *performance* dell’attore, sul consenso del pubblico. Tutti questi fattori si inscrivono in una materiale distanza tra poeta, attore, spettatore, colmare la quale è la funzione storica della regia.

(43) Si tratta soprattutto di una distanza di linguaggi. A un dato momento poeta, attore, spettatore sembra non si parlino più, non si capiscano più. I loro linguaggi vanno rivisti, reinventati, aggiornati, adattati. I cortocircuiti tra essi producono cose belle, inquiete e misteriose per tutto il novecento.

(44) È a questo punto che il teatro ha non solo una struttura, ma anche un andamento ternario. Le tre azioni si dispongono sempre più chiaramente in una successione temporale. La distanza crea delle more, degli intervalli, delle “terre di nessuno”, che si interpongono sempre più ampie tra progettare e recitare, tra recitare e testimoniare. In fondo, la storia del teatro è questa perdita progressiva di una certa istantaneità delle tre azioni, con processi creativi che via via si estendono, diventano specifici e discontinui nel tempo e nello spazio, prescindendo gli uni dagli altri. In queste more il regista ha ampia libertà d’azione, ma il tentativo di restituire unità e fondamento al fatto teatrale diventa sempre più problematico se non velleitario. Significativamente, tutte le volte che il teatro vuol tornare ad una sua dimensione primigenia, fa a meno del regista. In certi casi, come nel teatro pedagogico, è il regista stesso che fa a meno di sé.

(45) Il teatro ha dunque questo *andamento* ternario. In termini temporali, per un’inferenza dell’esperienza moderna, conformata al teatro di regia, si individuano tre fasi nette, riferite rispettivamente alle tre azioni di poeta, attore, spettatore. In effetti non

sempre è così. È accertato che in passato, e possiamo ragionevolmente pensare che in origine, i confini tra le tre fasi fossero molto più sfumati, e le rispettive azioni spesso si sovrapponevano. E se questo è intuitivamente vero per l'azione di attore e spettatore, non è meno vero quanto a poter tracciare una linea netta tra l'azione di poeta e attore. In passato l'azione dell'attore quasi mai si configura come successiva e inedita, rispetto a quella del poeta. Nella *performance* le qualità di azione poetica restano del tutto intatte, almeno nel senso di una composizione flagrante, se non estemporanea. Del resto il poeta, di regola, opera in contiguità e continuità di tempo e di luogo con l'attore, al dramma non pone mai la parola "fine", se non dopo averlo sottoposto al lavoro di questi, fino ad un compimento che spesso si raggiunge solo in presenza del pubblico. Quando l'autore è egli stesso attore, il trattamento "recita" avviene già in sede di stesura materiale del dramma. Questa contiguità e sovrapponibilità, regia o non regia, il teatro non l'ha mai veramente perduta.

(46) La regia inaugura dunque per il teatro una nuova fenomenologia dei tempi. Uno schema, individuabile per tutta la storia del teatro solo in termini formali, diventa a un dato momento effettivo. C'è un "prima", che corrisponde alla definizione di un progetto teatrale e può arrivare fino all'estensione scritta di un dramma. C'è un "dopo", dedicato alla costruzione materiale del fatto teatrale. C'è un "dopo ancora", in cui questo "fatto" è sottoposto all'esperienza del pubblico. Il regista segna dei confini netti a questi tre tempi, ne accentua la specificità e a ciascuno offre la possibilità di una cristallizzazione e potenziale sospensione. Al limite, tra definizione del progetto di regia e l'inizio della sua realizzazione può esserci anche un lungo intervallo inattivo, cosa che ormai accade già da tempo per il dramma in quanto testo materiale. Lo stesso dicasi per il tempo che può passare tra l'allestimento e la sua esecuzione pubblica: ad ogni replica quel tempo diventa sempre più lungo, e solo una cristallizzazione del

montaggio, preannunciata dall'analoga cristallizzazione del progetto, garantisce il funzionamento del sistema. Questa fenomenologia dei tre tempi interviene pesantemente sulla natura stessa del teatro, che subisce una radicale trasformazione. La maggiore o minore adesione a questo schema rigido, l'uso più o meno flessibile di esso, determina una pluralità di modelli di regia, negli esiti e nei procedimenti.

(47) Riformulando in breve, diremo che la natura del teatro tende ad una sostanziale simultaneità delle azioni di poeta, attore, spettatore. Il regista quelle azioni le separa, le distingue, le diacronizza.

(48) Nella sua accezione storica più rigorosa – l'abbiamo già anticipato (cfr. § 39) – la regia si manifesta come azione secondaria. La tendenziale diacronizzazione dei suoi procedimenti asseconda questa azione. Da questo punto di vista la "regia critica" è la sua forma canonica. In un ideale paradigma si possono individuare cinque momenti in successione, riferibili formalmente a tutti i protocolli di messinscena: individuazione e definizione di un progetto (1); sua condivisione da parte di chi ne ha la paternità con gli attori che lo realizzeranno (2); studio individuale e collettivo del copione (3); montaggio delle azioni (4); assemblaggio dei elementi materiali che concorrono in via definitiva all'allestimento (5). Con la regia critica abbiamo una rigorosa messa in pratica di questo schema. Altre forme di regia riducono o enfatizzano o sorvolano su o sovrappongono l'uno e/o l'altro aspetto, l'una e/o l'altra fase. La pedagogia in quanto forma teatrale specifica lo sovverte del tutto.

(49) Fuori dall'ambito formativo, la pedagogia teatrale in quanto esperienza autonoma di creazione distinta dalla regia acquista una sua forma per la prima volta con gli "studi" creati da Stanislavskij a partire dai primi del Novecento. All'interno dello

“studio” stanislavskijano si lavora senza pubblico e senza termini temporali di messinscena. Il *leder* del gruppo svolge funzione di pedagogo, e cioè di conduzione, nel quadro di un’ipotesi di ricerca. In origine si tratta di creare forme nuove di recita adatte a forme nuove di dramma, per le quali i procedimenti noti dell’arte dell’attore risultano inadeguati. Oggi possiamo definire “studio” qualunque luogo o circostanza teatrale in cui si opera in vista di un obiettivo definito da prima in termini di poetica, e cioè in presenza di una deliberata “scelta di campo” (che è traduzione possibile della parola latina *studium*). Quella del teatro-studio è un’attività di supporto in un contesto produttivo nel quale è sentita la necessità di rinnovare il proprio rapporto col pubblico, col dramma e con la recita. Nello “studio” si attiva per programma una pedagogia non di formazione, non destinata cioè a dei principianti ma a dei professionisti pronti a rinnovare la propria arte, e in ogni caso non destinata alla costruzione di competenze generiche e di base.

(50) Un altro caso di pedagogia come forma dell’arte drammatica e non sua applicazione, con un esplicito *focus* semantico nella stessa autodefinizione, è il caso del “dramma didattico” di Bertolt Brecht e delle sue pratiche sperimentali: *Lernstück*, teatro per imparare, lo definisce il suo inventore. Che i destinatari della pedagogia in atto siano gli attori stessi, non è la novità. Ciò avviene anche nello “studio”. Un fatto inedito è che questi attori siano, debbano essere privilegiatamente, dei “non attori”, dei non professionisti: dilettanti non per diletto, ma per crescita personale, culturale, politica o intellettuale. E questo è nuovo. Ma non è ancora la cosa più importante. Ciò che è centrale è il dramma. È la fiducia nella forza dialettica della parola ragionante. Per questo, non si tratta di un dramma “calato dall’alto”. Il ragionamento va costruito insieme. La recita, la messinscena è solo un passaggio, una “analisi attiva” di quanto stabilito in sede di composizione scritta. Alla luce degli esiti scenici, alla luce di quanto avvertito

“da dentro”, esso può mutare, può avere un altro finale, un’altra trama, e una successiva messinscena. Il dramma è proposto come forma del pensiero, peculiare strumento di costruzione di una coscienza critica collettiva. È significativo il fatto che Brecht faccia esplicito riferimento ad un modello di drammaturgia altamente convenzionale, come quello del teatro giapponese. Non è solo una scelta di stile. È la ricerca di una rigorosa formalizzazione drammatica con cui rappresentare il pensiero, che richiama in modo implicito, ma profondo, un altro modello ben più antico, quello figurale ed esemplare delle moralità medievali. Nell’uno e dell’altro caso, qualcosa di limpidamente leggibile da parte dello spettatore.

(51) In entrambi questi casi – teatro studio, teatro didattico – la funzione ternaria del pubblico si opacizza in quanto funzione da esperire in termini immediati. Essa diventa virtuale o problematica. Il pubblico è da immaginare, e quindi è da creare, né più né meno come il dramma e come l’attore. È questa una dinamica perfettamente confermata col terzo modello di teatro pedagogico, il “laboratorio teatrale”, al quale Grotowski ha conferito forma ed esiti estremi ed esemplari, che assume in sé e arricchisce modalità e procedimenti tuttora validi del teatro studio e del teatro didattico.

(52) In quanto forma creativa autonoma la pedagogia teatrale individua oggi proprio nel laboratorio il suo procedimento privilegiato di azione, il più diffuso, il più comune. Nell’uso teatrale corrente la parola “laboratorio” tende a una semantica sempre più sfumata e generica, indicando approssimativamente una modalità di messa in scena “dal basso”, ma anche qualunque didattica di gruppo con risultanze pratiche. È necessario darne una definizione molto netta. A qualificare il laboratorio è prima di tutto la sperimentaltà del percorso; poi è l’apporto paritetico di tutti i partecipanti; infine la rinuncia programmatica a

qualunque modalità predefinita, soprattutto se già sperimentata all'interno dello stesso gruppo. Definiamo "laboratorio" un processo che implica ricerca, creazione condivisa e forme drammaturgiche inedite perché determinate dalla sola esperienza in atto.

(53) Le due fasi del processo creativo – progettare, realizzare – trovano nel laboratorio di messa in scena una peculiare contrazione. Non c'è qui una linea che le demarca e le separa. In realtà è anche difficile distinguerle. Non c'è un "prima", caratterizzato da scelte preliminari, seguito da un "dopo", dove finalmente si lavora insieme. La condivisione, che sempre è alla base del lavoro teatrale, in altri contesti di messa in scena è successiva a una chiara e dettagliata definizione del progetto, oggetto di una comunicazione e illustrazione preventiva al gruppo di lavoro da parte del regista, che ne conserva la titolarità. La condivisione è come un protocollo d'avvio, un patto preliminare, un contratto creativo. Il lavoro successivo è verifica, aggiornamento, messa in pratica e realizzazione. Con il laboratorio di messa in scena invece la condivisione assume in sé l'elaborazione stessa del progetto. Ma quel che conta è che i modi di questo progettare non prevedono mai la definizione di un "disegno esecutivo". E pertanto da parte dell'attore non è prevista "esecuzione". Si producono solo "schizzi", disegni provvisori, studi preparatori. E pertanto da parte dell'attore c'è solo creazione. Non solo, ma l'elaborazione del progetto accompagna l'intero processo creativo. Si comincia da un'ipotesi, e si lascia spazio e tempo ad una sua progressiva e graduale trasformazione, determinata direttamente in recita, attraverso composizioni sceniche provvisorie ed effimere, e accompagnate da un esercizio cerimoniale del pensiero che scorre parallelo. È così che processo e progetto arrivano insieme a compimento.

(54) In altre parole, nel laboratorio di messa in scena un progetto in senso proprio non esiste.

(55) Se la condivisione è il modo stesso di progettare, e progettare/realizzare sono aspetti di un unico processo, essa non avrà i tratti di un accordo o contratto o patto, ma sarà la fisiologia stessa del processo in atto.

(56) Abbiamo indicato come in tutti i protocolli di messa in scena siano riconoscibili cinque momenti: progetto, condivisione, studio, montaggio, assemblaggio. Essi si dispongono su un'ideale diacronia per la quale il passaggio alla fase successiva è conclusione della precedente, e ogni fase è presupposto e condizione di quella che segue. Nel laboratorio di messa in scena progetto e condivisione, come abbiamo visto, ma anche studio, montaggio e assemblaggio, risentono di una contrazione temporale e di una ridefinizione. Il punto di partenza collettivo è il grado zero di tutti gli elementi in gioco. Nulla deve essere stabilito da prima, dall'estensione materiale del testo allo stesso codice recitativo. Da subito e in ogni momento è possibile cambiare simultaneamente le varie azioni, le varie tipologie d'azione, che di regola si stratificano in successione. L'uso immediato dei materiali scenici, la loro scelta, la loro messa in gioco e sperimentazione, la loro successiva esclusione, possono accompagnare o anticipare l'analisi attiva dei materiali testuali o veicolare le azioni, che a loro volta possono essere formalizzate e poi scartate. Il montaggio risulta così sempre provvisorio, la ripetizione può avere funzione di *training* e non di composizione, ogni composizione viene costantemente azzerata e "ricominciata" da capo. Quello che si affina nel tempo non è una esecuzione data e ripetuta, ma l'attitudine stessa a comporre estemporaneamente.

(57) La contrazione delle cinque fasi, nel laboratorio di messa in scena, determina un tempo ciclico, ripetuto e ritornante, opposto al tempo lineare del teatro di regia, che si dà un traguardo, considerando concluso il suo lavoro a "prodotto finito".

(58) La sperimentaltà del processo di montaggio; la pratica dell'*etjude*, e cioè la necessità da parte di tutti di proporre in forma improvvisata azioni libere, in recita flagrante; la libertà da codici, da modalità predefinite, da arrangiamenti stabiliti a tavolino; la possibilità di tenere distinto e indipendente l'obiettivo momentaneo, da "buttar via" in quanto risultato, da conservare in quanto esperienza, dall'obiettivo generale; l'unicità e programmatica dispersione dei "materiali di giornata"; la diversione su un "obiettivo palese", dichiaratamente diverso dall'obiettivo vero, mai apertamente nominato, ma "suscitato", "evocato", fatto maturare attraverso una strategia d'attesa – tutto questo rende particolarmente flessibile, mercuriale, aperta e complessa la drammaturgia di laboratorio, nella quale insistono drammaturgia di gruppo, in quanto combinazione unica di diversi soggetti creativi, drammaturgia della lezione o prova o sessione di lavoro, in quanto protocollo cerimoniale identitario, drammaturgia del processo, in quanto azione responsabile determinata da un'alchimia etica e poetica; in essa si combinano : (1) applicazione, dedizione, cura; (2) fatica, travaglio, ricerca; (3) fratellanza, condivisione, patto, legame. Con tre parole antiche, in essa si combinano *studium*, *labor*, *philia*.

Del processo recitativo §§ 59-78

(59) Anche “drammaturgia”, come “laboratorio”, è una parola che rimanda a molte cose, ma a differenza di quest’ultima, che è parola teatrale di più recente affermazione, non confonde o sovrappone i suoi significati, ma li conserva tutti in quanto alternativi, segno di un suo uso storicamente stratificato. “Drammaturgia” è un concetto esteso che include di fatto recitazione, creazione poetica, messa in scena, pedagogia e progetto culturale, cioè artistico, politico, sociale, economico, o anche solo “editoriale”, e cioè di strategia comunicativa. Passiamo brevemente in rassegna questi significati. Nell’ultimo appena detto – drammaturgia come progetto – la parola indica l’azione e l’attività del *dramaturg*, che in italiano possiamo tradurre con “direttore artistico”. È un significato contiguo a quello ottocentesco di teoria del dramma e del teatro, e della sua funzione sociale e culturale. La parola può indicare anche la poetica di un autore teatrale. Ma anche il *corpus* delle sue opere drammatiche. E indica in genere il “lato testuale” del fatto teatrale, nei suoi aspetti di scrittura e di progetto scenico: drammaturgia è lo spettacolo immaginato dall’autore in vista di una messa in scena. In quest’ultimo significato la parola tende anche ad indicare il testo come partitura da eseguire, che si definisce per stratificazioni successive nel corso delle prove, e che l’autore non può pianificare in tutti i dettagli. Ma anche, nella pluralità di modelli di messa in scena e ricchezza di acquisizioni tecniche, non può nemmeno sottintendere. Il testo viene costruito in questo caso come “libro di regia”. In esso si sovrappongono i riferimenti simultanei a tutti i materiali che concorrono alla realizzazione di uno spettacolo: le prosse-

niche, lo spazio, l'uso e l'organizzazione dei costumi, delle scene, dell'attrezzatura, delle musiche, dei suoni, dei rumori e degli effetti sonori in genere, delle luci e di ogni altro apporto visivo. Il libro di regia è come una sceneggiatura tecnica "scritta durante", che include sia il disegno delle prove che la registrazione, la memoria, di quanto viene concertato. Noi usiamo qui la parola "drammaturgia" in un significato veicolato da un'idea di "pedagogia del teatro" in quanto acquisizione di strumenti generali e non marginali, capacità di progettare e immaginare, oltre che di fare, teatro. Essa non è solo conoscenza della recitazione, ma pratica della recitazione in quanto conoscenza. E intende per questo "drammaturgia" come *teoria dell'arte drammatica* nei suoi aspetti creativi, operativi e procedurali, circostanza formale *che colloca la pratica teatrale nel pensiero che essa stessa produce*.

(60) Riformulando la definizione precedente, diciamo che con la pedagogia del teatro si recita per capire e per conoscere. La drammaturgia è la forma del pensiero prodotto da questa cognizione e da questa conoscenza.

(61) Il pensiero drammatico è quello che si esercita nelle circostanze della recita. La recita include strutturalmente mimesi e diegesi, racconto e rappresentazione. Alterna e contempla una doppia dimensione, retorica e drammatica. Agisce sull'ossimoro di una "coscienza isterica". Fa costante e simultaneo riferimento a un doppio tempo e un doppio spazio, a una doppia circostanza, quella interna al racconto e alla sua rappresentazione, e quella esterna che li contiene: quadro e cornice. Costruisce il suo discorso, come metafora, come allegoria, come struttura profonda, attraverso il mito, e cioè parlando d'altro e, in generale, attraverso meccanismi di materiale sostituzione. Racconta la realtà con la realtà, rovescia il rapporto tra le parole e le cose, mette queste al posto di quelle e non viceversa, dota di una semantica gli oggetti, e di una fisicità le parole, che diventano a loro volta

“cose”, sottoposte ai meccanismi poetici dell'*evidenza*, parole da “vedere”, come la stessa etimologia della parola “teatro” ci segnala fin dal principio.

(62) Nel classificare le strutture del pensiero drammatico ci muoviamo in un territorio estremamente vasto, sia in senso concettuale, che materiale. Interessa qui un approccio pedagogico ad esse. Ne suggeriamo, pertanto, una classificazione formale, necessariamente arbitraria, probabilmente parziale, ma dalla quale è possibile ricavare un quadro didatticamente coerente. Proponiamo una serie di griglie alternative, che non si escludono, ma che destrutturano in modi diversi il fenomeno unitario e complesso dell'atto teatrale. In tutti i casi, in tutte le proposte di classificazione, in tutte le griglie che indicheremo, il punto di partenza, il primo concetto da mettere a fuoco, in rapporto alla drammaturgia, è, sempre e comunque, quello di “oralità”.

(63) La drammaturgia è prima di tutto arte dell'oralità. Quella doppia accezione, scritta e orale, acquisita nel tempo dalla poesia e dalla narrazione, non ha mai toccato, nei secoli, il teatro, anche quando la composizione drammatica immaginava forme inedite o virtuali di messa in scena senza riferirsi a pratiche accertate. L'autore drammatico non crea a vantaggio di qualcuno che legge: disegna uno spazio in cui “agire mentre qualcuno guarda”. La scrittura per il teatro è pertanto solo il supporto tecnologico, spesso inadeguato, di un disegno e di un progetto per qualcosa che deve effettivamente accadere. Essa è in ogni caso fase provvisoria, incompiuta e strumentale di un processo che resta orale per natura e per programma. Stabilire questo, in sede pedagogica, rappresenta un passaggio essenziale. Si libera da subito l'allievo, l'attore, dall'idea preconfezionata della recita come esecuzione del testo scritto, e della memoria, non come processo creativo, ma come un meccanismo pedissequo che mette in fila gesti e parole in un ordine prestabilito.

(64) Definendo sinteticamente l'oralità, diciamo che essa, in generale, ha bisogno per determinarsi e manifestarsi di tre condizioni: l'attivazione creativa, la composizione estemporanea, la comunicazione come processo testimoniale. È questa la prima griglia, che descrive gli aspetti inseparabili dell'oralità. Li definiamo distintamente, indicandone le interazioni.

(65) L'attivazione creativa o, detto più estesamente, "attivazione dei processi creativi", in una ideale progressione, è l'atto primario dell'azione poetica, è il primo passo che compie l'attore, è condizione e strumento per affrontare ogni aspetto del lavoro teatrale: dal lavoro su se stesso alla composizione scenica, dalla identificazione del modello drammatico alla costruzione del personaggio e alla determinazione della recita e del dramma. Si tratta di quello "stato di grazia" che segnala la condizione creativa di chi recita, l'*enthousiasmòs* degli antichi, parola che un tempo si traduceva in italiano, non senza efficacia, con "furore poetico". L'attore entra in un "flusso creativo" che genera se stesso, un *continuum* di impulsi immediati, che nascono gli uni dagli altri, e si manifestano come azioni materiali di diversa natura, attingendo infatti simultaneamente a processi fisici, verbali e di pensiero, in reciproca sostituzione e/o interazione.

(66) La composizione estemporanea, che è il secondo principio dell'oralità, intercetta il "flusso creativo", se ne alimenta, se ne avvantaggia, e gli dà una forma drammatica riconoscibile, spendibile nella recita. Nella composizione estemporanea si possono individuare due aspetti, la *forma flagrante* e l'*improvvisazione*. Anche per quest'ultima, in quanto processo, parleremo di attivazione, "attivazione dei processi improvvisativi". È, questa, un'azione pedagogica che valorizza la componente aleatoria dell'atto poetico-recitativo che, in quanto sistema complesso, è frutto in primo luogo di una dinamica personale e unica, indipendente dall'uso e dalla acquisizione di strumenti tecnici. Da

parte dell'attore è un uso consapevole del flusso. In quest'uso egli tiene conto soprattutto del proprio "paesaggio poetico". Ma l'atto poetico-recitativo si avvale di forme. Ad esse i materiali interiori, unici perché personali, si adattano, e con esse si manifestano.

(67) Anche per la *forma flagrante* parliamo di processo, e quindi di attivazione, che definiamo "attivazione dei processi compositivi". Con essa si intende la composizione come principio intrinseco alla creazione fisica dell'atto recitativo. La conoscenza e l'uso degli elementi di base della partitura drammatica possono fare di questa uno dei motori della creazione poetica, partecipe della sua natura e della sua fisiologia, e non mero schema da eseguire, esterno o indipendente da essa. *Improvvisazione* e *forma flagrante* sono dunque i due aspetti del secondo principio dell'oralità, la composizione estemporanea. Resta da dire del terzo.

(68) Nella recita, l'oggetto della comunicazione è indefinito. Esso lascia ampi spazi all'azione di risarcimento dello spettatore. Questi non è destinatario inattivo ma, del fatto teatrale, che ha senso solo in quanto oggetto di testimonianza, è protagonista al pari di poeta e attore. Più che una comunicazione, l'attore deve creare le circostanze di una "comunicativa", che lasci spazio all'alea. Non si tratta solo di una fisiologia, di una fenomenologia obiettiva. Il terzo agente, lo spettatore, non è solo ambiente attivo del fenomeno. È serbatoio di energie, è elemento materiale che si compone con altri. Egli è determinante già nell'attivazione creativa, per la quale l'attore non attinge solo a se stesso, o alla dinamica compositiva di pieni e vuoti, ma anche "al suo ascolto dell'ascolto" (*feedback*), e quindi alla dimensione comunicativa di quello che fa in scena. Lo spettatore è determinante anche nel processo compositivo, per il quale l'attore non attinge solo alla *dispositio* interna dei materiali o alla gestione programmata del

tempo della recita in quanto durata, e non solo al suo stato di grazia, quello di chi sa qual è “la cosa giusta da fare” e la fa al momento giusto, ma anche al punto di vista di chi guarda ed ascolta, che diventa essenziale della determinazione delle sequenze compositive, fenomeno che in retorica viene definito *dispositio* esterna.

(69) Il sistema organizzato intorno alle circostanze simultanee di attivazione creativa, composizione estemporanea e processo comunicativo, può essere oggetto di un'altra classificazione. In sede didattica può essere utile mettere a fuoco il concetto di *azione*, distinguendo formalmente al suo interno due aspetti: quello *poetico* e quello *compositivo*. Se ne ricaveranno, didatticamente, due prospettive tematiche: *l'azione poetica* è una categoria che evidenzia la dimensione orale nei processi di composizione, la natura poetica dell'arte dell'attore, la creazione drammatica come atto flagrante, i processi fisici di voce e pensiero; dall'altro lato, *l'azione compositiva* porta in primo piano tre cose: i principi del già citato “ternario drammaturgico” – riconducibili nella classificazione canonica, come abbiamo visto, al contributo di poeta, attore, spettatore – (cfr. § 40); le istanze compositive dell'atto recitativo nelle tre prospettive di testo, spazio e pubblico; la dimensione estemporanea dell'atto recitativo – che oscilla, “dondola” (il riferimento è al jazz: *swing*), tra le due polarità creative di flusso e composizione.

(70) Nella costruzione dell'azione poetica – che, come abbiamo detto (cfr. § 65), ha questa triplice natura, insieme fisica, verbale e interiore – in sede didattica si possono adottare procedimenti sequenziali, che dal movimento arrivano alla parola. Ne diamo degli esempi. La sequenza creativa movimento-oralità-poesia porta l'attore, sollecitato nelle pre-sequenze movimento-respirazione-suono e movimento-respirazione-gesto, su un confine di trasformazione dalla forma fissa alla flagranza

del pensiero, sempre sul punto, quest'ultimo, di diventare voce, evidenza della parola, tale da rendere intellegibili *memoria, percezione, sensazione, racconto, impulso, determinazione, desiderio, ambizione* e ogni altro moto d'animo. Una volta manifesta, la parola può essere sottoposta ad altri procedimenti: *spostamento, rovesciamento, condensazione*, uso variato di tempi e modi, invenzione o sovversione linguistica, semantica, grammaticale: esercizio programmatico dell'errore come fonte di sbilanciamento, e quindi di movimento, per ricominciare, ciclicamente, *da capo*. Ma anche sottoposta, la parola, alla possibilità di sottrarsi: come menzogna, come silenzio, come *eros* che corrompe i significati e seduce in rapimenti, scivolamenti e dimenticanze. Come respiro, come *tic* nervoso, come eruzione preterintenzionale. Nella coscienza che, a teatro, in recita, la parola *dirà sempre altro*.

(71) Le forme dell'azione poetica sono tre e rimandano ai tre generi canonici della poesia: epica, lirica, drammatica. Nello studio della recitazione definiscono in modo esemplare le tre circostanze essenziali della recita in rapporto all'oggetto. Si intende qui con la parola "oggetto", non il tema, o il contenuto, o l'argomento del discorso poetico, ma il *focus* della proiezione, il polo d'attenzione, in qualche modo il destinatario effettivo, il bersaglio, dell'azione verbale. È in altre parole un modo paradigmatico per poter rispondere alla domanda basilare da porre e da far porre all'allievo, all'attore, *sempre*, prima di intraprendere detta azione. E la domanda è: "A chi parlo?" Essa prevede solo tre possibili risposte: a tutti, a me stesso, a qualcuno. Inutile sottolineare come queste tre andature o circostanze si alternino costantemente all'interno di tutte le forme drammatiche note, da Eschilo a noi.

(72) Parlando di stili della recita, utilizzeremo quelli tradizionali della retorica: lo stile che dice "tu" e quello che dice "egli": prima e terza persona, mimesi e diegesi, rappresentazio-

ne e racconto, discorso diretto e indiretto ecc. Nel voler cercare corrispondenze numeriche troppo sistematiche, potremmo essere tentati di indicare un terzo stile, quello che dice "io", essendo tre le forme poetiche: epica, lirica, drammatica, e dunque, "egli", "io", "tu". Ma sarebbe un errore. Quello che dice "io" è un falso stile, esso sottintende sempre un "tu", così come ogni "tu" è sempre e a sua volta un "io". Il discorso *diretto* presuppone *due* punti da collegare – io/tu – perché si determini una *direzione*. Questa coincide con una retta che travalica in entrambi i sensi questi due punti del segmento comunicativo. C'è sempre un "oltre" nell'azione poetica, che investe il retroterra dell'ascolto e del discorso.

(73) I due stili – "tu", "egli" – arricchiscono il discorso poetico in tutte le sue forme, senza sistematiche corrispondenze, come per esempio tra epica e terza persona, o drammatica e prima persona. Questo già in Aristotele. Inoltre in ogni genere di opera poetica si avvicinano, oltre che i due stili, anche le tre forme: l'epica conosce il dramma e il discorso lirico. Il dramma, come abbiamo detto (§ 71), include spesso l'epica e la lirica. Questa a sua volta sa creare le circostanze di un'ideale scena e sa raccontare: sa dire "tu" e sa dire "egli". In sede pedagogica riconoscere queste andature, questi andamenti, contribuisce a creare identità poetica all'azione, oltre che a corroborare il movimento, la qualità dell'attivazione, la sapienza compositiva, l'efficacia comunicativa, attraverso cambi, passaggi, rovesciamenti.

(74) Restano da definire le griglie compositive. Ne proponiamo due. La prima indica due polarità, due possibilità, due tendenze. Tra le due, l'allievo, l'attore, "oscilla", come abbiamo detto (§ 69). Esse sono, le abbiamo già nominate, *flusso* e *composizione*. Il *flusso* è libero, non ha inizio né fine, è una condizione dinamica che, quando si manifesta, potrebbe non finire. Ha solo bisogno di variare sul punto di saturazione, riempire e svuotare, cambiare andatura, densità, frequenza, ritmo, velocità, linearità,

tipologia d'azione e così via. La *composizione* è altrettanto libera. Ha inizio e fine, giustappone le fasi in quanto parti di un tutto, ha un *focus* che dà prospettiva all'insieme, conosce e programma un compimento. Entrambi si producono in via estemporanea e, in sede di improvvisazione, di attivazione o di comunicazione, non si escludono, ma possono coesistere e alternarsi, aprendo varchi in un senso e nell'altro. Entrambi rimandano a forme creative riconoscibili. Di queste in musica si individuano facilmente gli analoghi: polifonia e forma sonata, *swing* e *bebop*, opera metastasiana e dodecafonia, tanto per dire. A fini pedagogici, di allenamento e conduzione, è una griglia fondativa, pietra angolare di molti procedimenti e circostanze.

(75) La seconda griglia compositiva indica le tre prospettive entro cui può muoversi l'allievo, l'attore, quando determina la sua composizione estemporanea. La prima prospettiva è quella del testo, dando a questa parola un'accezione molto ampia. Non qualcosa che viene prima e che va eseguito, ma qualcosa che agisce come modello di un'azione che resta flagrante: da un lato il dramma preesistente viene creato, *di nuovo*, in recita, dall'altro l'azione improvvisata viene costruita *come dramma*. In entrambi i casi c'è un testo, come zona virtuale, con cui fare i conti. La seconda prospettiva è quella dello spazio: lo spazio scenico in quanto inscritto nello spazio teatrale: lo spazio agito in quanto spazio "guardato": per determinare prossemiche, coreografie, partiture, sequenze. La terza prospettiva è quella del pubblico. L'attore, l'allievo, in quanto responsabile della composizione estemporanea, in ogni momento, è responsabile di fronte al pubblico, del pubblico tiene conto come alveo, ambiente, destinatario, agente: corpo collettivo del quale si fa voce.

(76) Tutte queste griglie pedagogiche che qui elenchiamo e numeriamo a ritroso – testo/ spazio/ pubblico [1], flusso/ composizione [2], lo stile che dice "tu"/ lo stile che dice "egli" [3],

epica/ lirica/ drammatica [4], azione poetica/ azione compositiva [5], azioni fisiche/ verbali/ interiori [6], improvvisazione/ forma flagrante [7], attivazione dei processi creativi/ improvvisativi/ compositivi [8] – sempre inscritte nelle coordinate del “ternario orale” *enthousiasmòs*/ estemporaneità/ flagranza [9], descrivono, alternativamente, lo stesso fenomeno, come categorie d’analisi che, lo ripetiamo, possono tutte avere efficacia pedagogica, ma che sarebbe inopportuno e saturante sovrapporre, usare tutte insieme come fossero un sistema chiuso. Esse non si combinano in un tutto coerente. Molte sono tra loro alternative, e qualcuna ne sostituisce diverse altre tra quelle indicate. Se ne possono inventare ancora. Esse illustrano un criterio d’approccio alla composizione estemporanea non come casuale sfogo inventivo – improvvisazione in senso corrivo – ma come sistema complesso, che vede l’attore come “macchina orale”, che è come dire, “macchina viva, capace di creare, in senso poetico”. E definiscono l’oralità nella sua accezione teatrale in quanto drammaturgia, *drammaturgia dell’attore*. Alla drammaturgia dell’attore affianchiamo altre due categorie drammaturgiche, a costituire l’ultima griglia pedagogica, la più generale.

(77) Parliamo di *drammaturgia delle forme* per definire il quadro delle diverse modalità compositive del dramma: il coro, le forme chiuse del monologo e del dialogo, le forme aperte della scena d’insieme e della coralità come principio generale, tutte riconducibili alle tre circostanze base della mimesi – *a solo, a due, assieme* – o forme della recita. Con esse la drammaturgia dell’attore si declina in tutti i suoi meccanismi e procedimenti. Su questo torneremo.

(78) Definiamo in ultimo la *drammaturgia dei modelli*. Il reticolo sincronico delle forme si manifesta nelle varie epoche, nei vari autori, nei vari repertori, in una varietà di modelli riconoscibili, e tra loro sovrapponibili: la sintassi “aristotelica” e

la paratassi del dramma a stazioni, il modello tematico plautino e senechiano – equivoci e vendetta – e la doppia circostanza dei greci e degli elisabettiani – quadro e cornice –, il modello realista e quello simbolista, epico, naturalista, metateatrale, il modello che organizza formalmente le “parti” e quello che mette in relazione i “personaggi” e così via. Dal punto di vista pedagogico si tratta di individuare il funzionamento peculiare della macchina drammatica che ciascun modello mette in funzione. Così accanto a una pedagogia del corpo e della voce, dello spazio e del tempo, dell’attore e del pubblico, tutte ricavabili dalle griglie precedenti, si prospetta in ultimo una *pedagogia del testo* in quanto repertorio, come problema essenziale in sede sia di conduzione che di messa in scena.



Pedagogia del testo §§ 79-88

(79) A partire dalla fine dei modelli riconosciuti, a partire dalla perdita del fondamento *nel testo* del fatto teatrale, a partire dalla nascita della regia come sistema per ricostruire arbitrariamente o convenzionalmente questo fondamento, abbiamo chiamato teatro le opere e le cose più disparate, da Ibsen a 'O Neil, da Čechov a Pirandello, da Maeterlink a Strindberg, e ciascuno di loro, a ben vedere, rimandava ad un modello inedito e irripetibile. Se poi ad essi affianchiamo i progetti di palingenesi delle avanguardie storiche o le forme antiborghesi di teatro popolare, dall'*agit-prop* all'avanspettacolo, dal teatro musicale alle piccole scene del cabaret e dei *club*; e se ancora riconsideriamo il novecento che inventa luoghi nuovi, uscendo dagli spazi normalizzati *all'italiana*, ridiscutendo la frontalità del teatro in età classica, recuperando la molteplicità di spazio/tempo/azione della festa medievale o la forma-evento del rito politico antico; se facciamo tutto questo, possiamo dire che il teatro ormai non può che inventarsi ogni volta da capo il suo oggetto e la sua forma, il suo codice e il suo pubblico. A questo punto il problema sarà come riferirsi pedagogicamente ad una drammaturgia preesistente e, per un approccio iniziale al teatro, quando urgono alfabeti di base e strutture riconoscibili, a quale drammaturgia riferirsi.

(80) Se si stabilisce che nell'insegnamento della recitazione non si può eludere un incontro con il repertorio, e magari un incontro sistematico con esso, ci si troverà prima di tutto di fronte al problema canonico sintetizzabile nella formula "non si recita questo, come se fosse quello", Sofocle come se fosse Čechov, Gol-

doni come se fosse Beckett, e via contrapponendo. La risposta non può essere quella di creare un formulario che stabilisca come si reciti Shakespeare, Feydeau, Pirandello ecc., ma il rischio di questo “formulario” è sempre in agguato. È necessario, invece, un lavoro che cominci con l’individuazione del teatro virtualmente contenuto nel testo scelto di volta in volta, sperimentandone la attuabilità; che continui con la giustapposizione e comparazione in altri testi dei codici possibili; che si concentri infine sui corto-circuiti attivabili tra codici e modelli. La drammaturgia del Novecento è tutta basata su questo: sull’assunzione critica dei codici nei modelli. Ma Shakespeare ed Euripide naturalmente ci avevano già pensato per conto loro, e come sempre il cerchio si chiude lì.

(81) Alla domanda ritornante, “quali sono i ‘fondamentali’ della recitazione” (l’abbiamo già posta al § 34), si può forse rispondere così: *quali*, è difficile da dire in assoluto, ognuno ha le sue risposte; ma *dove*, è semplice da sapere: nel testo, nei suoi codici, nella sua attuabilità. La pluralità delle risposte non sarà frutto di arbitrio o di gusto o di poetiche, ma di scelte di campo, volontarie o oggettive che siano, perché non esiste una pedagogia indifferente, che possa dire, “questo è il teatro”. Ogni pedagogia contiene in sé la sua drammaturgia e dirà, “questo è un teatro possibile”.

(82) Una pedagogia del testo non si limiterà a considerare questo come luogo in cui leggere modelli, codici, determinazioni recitative o di messa in scena. Guarderà al testo anche e soprattutto come luogo in cui individuare istanze pedagogiche e procedimenti peculiari esportabili in altre testualità, luogo di una materiale metonimia: il contenitore, dramma, diventa contenuto, pedagogia.

(83) È importante che il testo scelto sia dotato di una esem-

plarietà collocabile in un problema recitativo più generale. Esso può essere così studiato su un punto di equilibrio tra la peculiare pedagogia che contiene e propone – lo ripetiamo, ogni testo ne ha una – e una prospettiva pedagogica più ampia, che proprio quel testo, uno dei tanti possibili, sa rivelare con immediatezza in un quadro di possibili comparazioni. Se i testi sono tanti e la scelta è pressoché infinita, i temi pedagogici si riducono a un novero molto ristretto: punti di vista che, riconosciuti in uno, è possibile applicare a qualunque autore.

(84) Se la *pedagogia del testo* è una prospettiva possibile e la scelta dell'autore non è indifferente al problema che si vuole affrontare, il rapporto tra testo e tema pedagogico non sarà mai univoco. Temi tipici dello studio della recitazione possono essere virtuosamente trattati in via relativa o critica o empirica, fuori da ogni impostazione "autoritaria" (*auctor* come modello indiscutibile), basata su un'ipocrisia o una mistificazione (in qualche caso su una mistica) e cioè che non è vero che siano saltati tutti i modelli, soprattutto i più propugnati e conformisti, quelli su cui si impiantano le didattiche di tante accademie. Faremo in questo senso tre esempi tipici, che comportano tradizionalmente modalità d'approccio predefinite, ma che invece è possibile trattare in maniera non pedissequa.

(85) Lo *studio del personaggio* rimanda a un tema pedagogico molto generale, che spesso viene affrontato prioritariamente nelle sue istanze psicologiche. Ora, il personaggio è un principio facilmente riconoscibile soprattutto nel grande realismo che – come concetto esteso – attraversa all'incirca due secoli, diciamo da Goldoni a Beckett. Ma nel senso più ristretto di identità psicologica, i termini si riducono di molto: non più di cinquant'anni a cavallo del secolo scorso. È un tratto storicamente breve di manifestazione di modelli drammatici. Del resto, proprio in quei cinquant'anni, ci sono autori di confine e di cerniera, ci sono au-

tori che accolgono naturalismo e simbolismo o preannunciano espressionismo e metafisica. In essi il concetto di personaggio diventa molto oscillante e sfumato. Il gesto è spesso esemplare, metaforico, fortemente connotato. L'azione trascende la "biografia" e rimanda una struttura comune, sociale, morale, filosofica. In scena non solo le cose, ma il vuoto tra le cose a suggerirne il segreto. Il concetto di personaggio potrà essere, già in quegli autori, insieme molto evidente e molto aperto. L'impianto psicologico, genericamente (e sommariamente) riconducibile allo stanislavskismo, sarà in questi casi fonte di una chiusura di prospettive. A maggior ragione, allargando la focale storica al "grande piano" che include almeno cinque secoli di drammaturgia, lo sarà quando il personaggio è inteso come ruolo, come funzione, come parte. Esso pretenderà altre dinamiche, altro studio, altro lavoro.

(86) Altro tema pedagogico canonico tocca *le strutture del dialogo*. Il dialogo appartiene alle forme chiuse del dramma. Un uso improprio del termine intende "dialogo" qualunque scena a due. Ma non sempre nel dramma si manifesta la parola ragionante propria di un pensiero dialettico, che nella forma dialogo trova la sua esaltazione. Da questo punto di vista una corretta esperienza di dialogo, per un allievo, per un attore, può essere fatta individuando testi da recitare nel repertorio non drammatico, scelta che consente di focalizzare il problema, senza l'ingombro di un codice teatrale con cui fare i conti. Lo studio del dialogo in senso proprio allena, in termini anche tematici, l'attitudine nell'attore, nell'allievo, a considerare necessariamente la scena a due *in generale* come costruzione di un discorso unico, di un'azione unica, e non come l'interferenza di due discorsi, di due azioni. A essere messo in discussione in questo caso è soprattutto un uso corrivo della parola "conflitto", che ha una semantica spesso dubbia ed equivoca. "Conflitto" si riduce spesso, nel convincimento comune, a contrasto verbale, che porta spesso a un

“muro contro muro”, a dibattito da posizioni diverse, laddove il dialogo è circostanza che trova nell’interlocutore la fonte “positiva” della propria azione, che è sempre azione “in risposta”. La categoria del “conflitto” non sempre è virtuosa nella pratica recitativa, perché tende a conculcare il principio dell’“ascolto interno” e del “terzo strumento”. Definiamo “ascolto interno” quello degli interlocutori drammatici, quello cioè che appartiene *narrativamente* alla sequenza di azioni prodotte da due o più attori insieme. Definiamo “terzo strumento” *la fonte collettiva di un suono unico*, quello determinato dall’azione simultanea di due o più “strumenti” che suonano insieme: ancora una volta il riferimento è alla musica. Se si considera la scena “a due” come circostanza più ampia, che non necessariamente si manifesta e si sviluppa come “dialogo”, il principio unificante, caratterizzante, sarà quello di *armonia* in quanto evoluzione del contrappunto, che non privilegia, in teatro, l’azione verbale, a scapito delle altre due. L’azione verbale del singolo è monca senza la materia che simultaneamente mette in gioco l’interlocutore: le componenti dell’azione verbale dell’uno sono sempre anche l’azione fisica e psicologica dell’altro, e viceversa. Recitare “in risposta” sarà dunque condizione di tutte le forme drammatiche, non solo del dialogo. Così lo studio del dialogo sarà il modo migliore per capire come si recita, ad esempio, il monologo. E viceversa.

(87) Questa capacità di recitare “in risposta” e di costruire le circostanze del “terzo strumento” – che non esiste materialmente, ma che si rivela nella felice armonia o nella virtuosa disarmonia – viene allenata in modo basilare ed immediato nell’esperienza del coro (*assieme*), prima ancora che in quella del monologo (*a solo*) o del dialogo (*a due*). La coralità è un principio che non rimanda solamente a una forma desueta del dramma, intesa come sospensione dell’azione che dà spazio al commento o all’intermezzo, come la drammaturgia moderna, ma anche la filologia moderna, hanno voluto intendere o descrivere nell’alternanza

binaria di stasimo e episodio degli antichi, banalizzandola. La coralità è principio essenziale dell'azione, non ne è la sospensione. La coralità è un'attitudine a stare nel dramma sempre, quale che sia la forma con cui esso si manifesta, che sia il monologo, il dialogo, il coro.

(88) Il terzo e ultimo tema pedagogico che proponiamo nel quadro della pedagogia del testo tocca lo studio del *testo poetico*. Lo si include e conclude di solito in una improbabile disciplina a se stante, la "recitazione in versi", territorio separato e dai confini netti, che sottintende uno stile o un repertorio o, peggio, un genere drammatico. Nella migliore delle ipotesi è utilizzato come approccio alfabetico alla recitazione, perché rimanda ad un sistema normativo accertato. Ma in tutti i casi tende a coincidere con un sistema di recitazione considerato tradizionale o con dei modelli canonici di dramma, di modo che l'esperienza virtuosa dello studio dei versi viene considerata dall'allievo sostanzialmente estranea ad altri codici teatrali più moderni e attuali. E allora diciamo subito e con chiarezza che *la recitazione in versi non esiste*. La stessa formulazione è insensata, e ricorda molto da vicino l'analoga insensatezza della "recitazione cinematografica". È definizione che sottintende, in una sorta di classificazione drammaturgica complessiva, un suo contrario, una "recitazione non in versi", e tende a contrapporre qualcosa di antico e inattuale a qualcos'altro di moderno e attuale. Ma noi sappiamo che l'esperienza moderna della poesia conosce forme che, dal poema in prosa al verso libero, all'uso programmaticamente "sbagliato" della metrica canonica, rendono virtuosamente problematica la distinzione tra verso e prosa. Lo stesso teatro conosce nel Novecento una sua accezione poetica, che prescinde dall'uso della metrica. E il teatro drammatico tutto, in versi o in prosa, fa anche e sempre i conti con la *prosodia*, e cioè con la scelta accurata delle parole per come esse si manifestano *nella voce*, procedimento che appartiene al teatro, come alla poesia, come alla narrazione.

L'autore drammatico compone da sempre come vuole, talvolta in versi. Di tutto il repertorio occidentale forse più della metà è composto in versi: per obbligo canonico, per necessità tematica, per scelta stilistica. Ma la ragione vera del verso e del suo uso a teatro sta nella possibilità di introdurre con esso varianti di tono, di alternare alto e basso, di fornire elementi di individuazione sociologica – in teatro come nel mondo l'uomo è il linguaggio che parla – ma anche di dare un'indicazione immediatamente riconoscibile sulla natura del personaggio, o di produrre effetti evidenti nel suo comportamento o nei diversi atteggiamenti, manifesti nella loro varianza all'interno della stessa opera, in certi casi all'interno della stessa scena. Questo procedimento, che potremmo definire "di montaggio formale", appartiene già alle tragedie antiche, con l'uso di forme metriche non univoche. E appartiene a tutto il repertorio teatrale, che sia o non sia composto in versi. Nel Novecento, inoltre, in vista di un teatro che sappia rompere i limiti e le ristrettezze del realismo borghese, si accende a partire da Eliot il dibattito sulla necessità o opportunità di produrre drammi in versi. E a confermare questa istanza, anche senza versi il Novecento sa immaginare, e creare, come abbiamo detto, molte forme di un "teatro di poesia", un teatro che parla per sostituzione e non per dialettica, per evidenza e non per descrizione. Orientarsi nella composizione in versi è, dunque, effettivamente, per un attore, per un allievo, cosa essenziale. Ma questo vale *in assoluto*. E allora nell'introdurre il tema pedagogico della esecuzione canonica di forme poetiche, si tratta prima di tutto di indicare di fatto un sistema di procedimenti, una forma di recita, come la via maestra per un efficace esercizio dell'oralità. E si tratta poi di guardare al verso come al microcosmo paradigmatico della recitazione *tout court*, con strategie che agiscono allo stesso modo in Pirandello come in Alfieri, per cui non solo la psicologia o il gesto o il conflitto o l'ostacolo *fanno* il dramma, ma anche *l'epifania orale, nella parola, della verità e dell'azione*.



Dell'attore §§ 89-100

(89) Ogni pedagogia teatrale ha alla sua fonte un'idea di teatro. Ogni pedagogia teatrale ha una sua drammaturgia come teoria generale, estetica o poetica. Ogni pedagogia teatrale discende da un modello di teatro praticato o da *voler* praticare. Ogni pedagogia teatrale produce un pensiero su se stessa, sul teatro, sul mondo. E se il suo destinatario, com'è ovvio, è l'attore, o il futuro attore, o anche qualunque uomo suscettibile d'attraversare l'esperienza recitativa, allora anche sulla figura dell'attore la pedagogia teatrale produrrà un pensiero, e deriverà le sue pratiche da un'idea di attore coerente con l'idea di teatro alla quale si conforma, che propugna o che contribuisce a costruire. Per questo, in termini molto empirici e tangibili, alla base di ogni pedagogia teatrale ci sarà un'idea di attore che ne restituisca in modo plastico le ragioni, prima ancora di un'idea di teatro. Questa, se esplicitata troppo apertamente, prospetterebbe, operativamente, un doppio rischio. Da un lato quello di restare nelle secche di una teoria formale di problematica "traduzione" in un contesto necessariamente empirico, materiale, fatto di esperienze e di esperimenti, qual è quello di ogni pratica artistica. Dall'altro un rischio di opportunità: una troppo conclamata teoria fondativa, può trasmettere, magari involontariamente, una qualche forma di ortodossia, del tutto fuori luogo in un contesto in cui i processi sono impossibili se non si basano su principi di libertà e autonomia – libertà di insegnamento e di apprendimento, autonomia di percorso e di progetto – ma soprattutto di imprevedibilità. In circostanze pedagogiche un'idea di teatro dovrà dunque essere molto solida e chiara, ma sottintesa, sebbene molto dibattuta.

Un'idea di attore invece sarà altrettanto solida e chiara, ma molto esplicita, perché tradotta in pratica quotidiana.

(90) "Esistono due tipi di attore". Ogni volta che si tenta una definizione si comincia così. Curiosamente si riconduce il fenomeno, ogni volta, a tipologie contrapposte, talvolta manichee, dove l'una esclude l'altra, quasi che a definire l'attore non basti mai il solo disegno di un profilo positivo, ma serva anche un modello da riformare o combattere o, in ogni caso, da utilizzare nella prospettiva di una comparazione negativa o di una pratica del rifiuto: l'attore dev'essere "contro", e per esserlo, non dev'essere com'è. Il fatto è che la pedagogia teatrale nasce riformatrice per definizione, per statuto. E in questo gioco degli opposti si trova spesso a praticare una qualche forma di de-negazione. L'un modello ha quasi sempre già assunto in sé l'altro. La pratica del rifiuto fa i conti costantemente con la struttura profonda della cosa rifiutata, frequentata in negativo e, per questo, sempre presente. Cosicché il fenomeno viene rappresentato in questa sottintesa complessità, e le separazioni hanno spesso natura e funzione ideologica. Prima di suggerire qui, in prospettiva pedagogica, un'idea positiva di attore, azzardiamo un breve e sommario regesto di queste definizioni/classificazioni binarie di cui abbiamo esperienza, probabilmente incompleto, sicuramente utile: forniranno i *focus* plurali di un fenomeno in permanente ridefinizione.

(91) Partiamo dalla più nota: *acteur/comedien*. Si contrappongono qui natura e storia. Il primo iconizza l'attore in termini mitici, emblematici e unitari. L'altro prende atto della separazione progressiva di competenze e funzioni. Nella pratica, e in estrema sintesi, nel secondo caso l'attore è al servizio del dramma, nell'altro, il dramma è ogni volta ricondotto all'identità artistica dell'attore. La distinzione è concepibile solo a partire da un dato momento storico, quando cioè entra in gioco la categoria del "repertorio drammatico". Nel riprendere opere teatrali del passato

si impone il problema della "interpretazione": l'attore non può essere indifferente al dramma e nel farsene interprete ne diventa anche responsabile, mettendo in gioco una propria adattabilità e un suo essere "attore plurale". Fa delle scelte. Elabora un giudizio. Di questo giudizio innerva la sua *performance*, la caratterizza, la rende distinguibile. La distinzione vive di fatto a rimorchio di una riforma (cfr. §§ 2-4, ma la questione è in toccata in diversi luoghi del *Breviario*) che ha una sua attualità storicamente circoscrivibile. Oggi forse questa distinzione non funziona più.

(92) In un contesto *secondario*, di regia *sul* dramma, di interpretazione *critica* del dramma, è possibile distinguere anche un "attore interprete" da un "attore esecutore". In detto contesto anche un attore "esecutore" è depositario di una *critica*, di una *scelta di campo*, di un *giudizio*: la sua attitudine, la sua peculiarità è quella di far propria l'interpretazione generale già elaborata da qualcun altro, di solito il regista o il produttore o il *dramaturg*. Rispetto a questo, l'attore "interprete" conserva una autonomia che arriva a coincidere con la titolarità stessa dell'interpretazione. La deriva di un "attore esecutore" che diventa *a-critico*, lasciando cioè ad altri il compito di costruire un pensiero sull'opera in atto, è nota a tutti, come dato storico, come dato funzionale, ma può darsi il caso frequente di un "attore esecutore" raffinatissimo e consapevole, ben allenato a un processo di condivisione e auto-persuasione intorno a un progetto non programmato da lui. Non può darsi il caso di un "attore esecutore" che pratichi la "analisi attiva" (cfr. §§ 50, 52) di scuola russa o post-brehtiana. L'analisi attiva è di per se stessa (per definizione) interpretazione originale. E l'attore che la "agisce" ne è necessariamente titolare.

(93) Il riferimento a Brecht e a Stanislavskij rimanda alla corrieva distinzione tra "attore immedesimato" e "attore straniato". Si tratta di una semplificazione da tempo superata, di un approccio ideologico o stilizzato o scolastico, che attiene semmai

al campo della messinscena. Una differenza mai veramente riscontrata nella realtà. Che non ha mai veramente inciso in modo sostanziale sul lavoro dell'attore. Che non ha mai veramente prodotto indirizzi o percorsi distinguibili in sede di processo recitativo. Ascrivere ai due maestri le due modalità è stato quanto di più grossolano ed equivoco potesse avvenire in merito all'arte della recita. L'attore stanislavskijano è fenomeno complesso e virtuosamente contraddittorio, che non si può ridurre a una categoria così generica come quella della "immedesimazione". Dall'altro canto lo straniamento non è né un modo né uno stile né un procedimento recitativo, ma semplicemente un "effetto" da poter raggiungere con gli strumenti della regia. L'immedesimazione, parola abusata che non significa praticamente niente, essendo il processo mimetico connaturato a qualunque forma di recita, fa pensare a una metafisica, a una immissione, a una traslazione, a una possessione, e le sue varianti figurate lo confermano: "calarsi nel personaggio", "indossarlo come un abito" o "indossarne i panni ma sentirli di una misura più grande per poter estendere i propri limiti", "diventare una bottiglia vuota da riempire" *etc.* Formulazioni abbastanza comuni. Per esse il personaggio è "qualcuno". Va braccato o catturato, ingurgitato o denudato (per sottrargli i vestiti, a quanto pare). Con lo "straniamento" invece quel personaggio-abito verrà adagiato su di un manichino per affiancarlo e didascalicamente "illustrarlo". Metafore rassicuranti, ma intraducibili in linee di condotta pratiche. Metafore che segnalano una deriva mistica ed esteriore insieme (*abiti, svuotarsi*). Quanto al manichino, i *cliché* recitativi azzardati negli anni per realizzare lo straniamento non come effetto di regia ma come modo di recitare, hanno mostrato una rigidità, una inibizione, una repressione, lontanissime da ogni processo pedagogico o creativo.

(94) Analogamente al binomio interprete/esecutore, si può parlare di "attore creativo" (la definizione è corrente) da contrap-

porre utilmente a un "attore ricettivo", formula non comune, forse inedita, che proponiamo qui. Le due attitudini non riguardano solo il problema del rapporto col regista o col testo, al fine di individuare più o meno estesi margini di autonomia dell'attore. Si può parlare più proficuamente di attore "creativo" e di attore "ricettivo" riferendosi ad una maggiore o minore attitudine mimetica in rapporto al mondo esterno e/o a quello interiore. Ma anche una maggiore capacità di percezione del *feedback* col pubblico. L'attore costiano (cioè della scuola di Orazio Costa), l'attore "mimetico" – creativo per definizione – è anche per antonomasia, "ricettivo": perennemente in ascolto, capace più di ogni altro di prendere e restituire.

(95) Variante di questo binomio può essere quella di un attore "rigido" o "morbido", "liquido" o "solido", "debole" o "forte": non sono distinzioni canoniche ma ci dicono di una maggiore o minore attitudine, una maggiore o minore costanza a lavorare sull'attesa, sulla pazienza, sulla capacità di accogliere e assorbire (attore *humilis*), in un caso; sulla attitudine, sulla costanza nel mettere in moto, e in maniera immediata, la qualità, l'efficacia, il funzionamento peculiare della propria macchina, nell'altro caso (attore *altus* = forte, acuto, intenso, radicato in sé, orgoglioso di sé).

(96) Distinzione canonica è invece quella dell'attore "psicologico", differente dall'attore "convenzionale". Ancora una volta non ha senso indicare in questo modo distinzioni di genere drammatico o di codice recitativo. In un caso si costruiscono circostanze di una trasformazione personale che tocca corde interiori e crea "identità" inedite (l'immedesimazione non c'entra niente). Nell'altro caso si creano e si compongono codici riconoscibili, anche questi inediti, fino a creare icone o figure perfettamente indipendenti nella *loro* verità. La recita espressionista, l'attore biomeccanico, il comico dell'arte, quello della sceneggiata

napoletana o del kabuki, infine l'attore eduardiano, che riproduce le partiture canoniche del maestro, ampiamente documentate e costantemente tradite, sono "convenzionali".

(97) L'ultima, o penultima, distinzione storicamente accertata è quella dell'attore "processo", differente dall'attore "composizione": l'uno "lascia accadere", l'altro "decide prima"; l'uno cura le circostanze, l'altro "le cose da fare"; l'uno lavora "in periferia", l'altro al centro; l'uno accerchia il problema affrontandolo per vie indirette, l'altro colpisce dritto; l'uno comincia dall'azione, l'altro dal pensiero ("analisi attiva *v/s* analisi con l'intelletto", dicono i russi, ma la distinzione a ben vedere è sommaria: è impensabile un'analisi "inattiva", sia pure dell'intelletto, ed esiste l'azione del pensiero); l'uno divide l'attenzione su più *focus* simultanei e l'alleggerisce in prospettive plurime, l'altro la focalizza su un'azione per volta, segmenta i *focus* in successione e procede per singoli obiettivi; l'uno crea la partitura sincronica di gesto, parola, pensiero, l'altro la partitura diacronica orizzontale, sequenziale delle azioni. Il secondo è preferito dal *metteur-en-scene*, dal regista critico o dal regista autore, il primo è il prediletto dal regista pedagogo. È questa probabilmente la distinzione più recente, sicuramente la meno inattuale.

(98) Molte analogie intercorrono tra questi binomi distintivi. Da entrambi i lati di ciascun dilemma è possibile individuare qualità precipue, positive, distinguibili per contrasto, per opposizione, per comparazione. Esse aprono prospettive pedagogiche e quindi di pratica. Sollecitano delle scelte. Dire in sede pedagogica, "hai due possibilità che si escludono", fortifica l'azione e segna con più chiarezza la strada che si sceglie di intraprendere. In ogni caso, *acteur* e *comendien*, "interprete" e "esecutore" (questi due sono in pratica sinonimi, forse è la più apparente delle opposizioni), straniato e immedesimato, creativo e ricettivo, *altus* e *humilis*, psicologico e convenzionale, che predilige la

“composizione” o il “processo” etc. sono ogni volta facce di una stessa medaglia. L’una fa da supporto all’altra. La spiega. Descrive e definisce la stessa cosa da un altro punto di vista, come un controluce, un modello negativo per dar forza all’immagine, un doppio. Il doppio, riferito all’attore, è paradigma ontologico. Riguarda in realtà non i due “lati” dell’attore, non due punti di vista, ma da una parte l’attore “tutto intero”, per dir così, fenomeno unitario, complesso, non dimidiato, dall’altra “la cosa agitata”, vale a dire il “personaggio”: riguarda non l’identità artistica o procedurale, ma il fenomeno, nel suo manifestarsi e nel suo produrre mutamento, nel suo porsi come agente e nel creare realtà altra e ulteriore. Tutte le aporie (come fa un attore ad essere solo *acteur* o solo *comédien*, solo “processo” o solo “composizione” ecc.) nascono da un continuo *ritorno a sé* da parte dell’attore – ciclica profilassi dalle stilizzazioni, composizioni, costruzioni, oggettivazioni, riproduzioni, repliche – per riaffermarsi come identità: un movimento necessario, correlato in queste apparenti classificazioni, che offrono molto più di una semplice nomenclatura o discriminazione o tassonomia.

(99) Il doppio descrive in termini materiali e simbolici la topografia stessa dell’azione recitata. In tutti gli spazi teatrali il rapporto tra scena e platea è segnato da un’ideale linea. L’attore sta sempre su quel confine. Da lì mette in contatto due mondi: quello dal quale proviene e di cui è testimone (attore “martire”); quello al quale si rivolge e che chiama a testimone nelle circostanze della *parrhesía*. Prima, è avvenuto come un viaggio all’indietro e un ritorno – nel doppio senso etimologico, una *catàbasi* – quasi un’eterna riedizione del mito di Lazzaro: con Eliot, “vengo dal regno dei morti *per dirvi tutto, vi dirò tutto*”. In questa messa in gioco egli agisce come *macchina orale* (“per dirvi”): unità voce/pensiero, produzione di un sistema linguistico unico – perché creato nel corpo individuale –, insieme personale e universale (attore “vate”). Nel suo “viaggio all’indietro” quel sistema si è contami-

nato, si è mescolato con altri universi linguistici ogni volta nuovi, nella sua catabasi ha incontrato il “personaggio”, cioè un altro linguaggio. Non solo. Nel suo viaggio all’indietro ha conosciuto/ creato un paesaggio segreto, invisibile al pubblico, qualcosa che sta davanti ai suoi occhi, da rivelare in parte e all’occorrenza, qualcosa in ogni caso a cui attingere sul punto della recita *mentre viene prodotta*. In quest’attore che agisce come macchina orale, in quest’attore che crea in primo luogo un proprio universo linguistico, in quest’attore pronto a testimoniare di un mondo poetico ogni volta nuovo, in quest’attore che ha vissuto l’incontro col suo personaggio come occasione di una inedita, reciproca sovversione linguistica, in quest’attore capace di tornare qui ed ora, nel luogo e nel tempo della recita, *mutato*, in quest’attore protagonista di una messa in gioco come *parrhesia*, un “dire che lo espone” – in quest’attore, ci sono tutti i presupposti di una *pedagogia della responsabilità*: critica, etica, umana.

(100) Nel senso di questa “responsabilità” vale la pena citare un’ultima distinzione. Fu formulata nel ’39 da Alberto Savinio, la più bella e la più efficace, poco nota, ma che all’essenziale le include e le supera tutte: “Esistono attori di stile e attori stilizzati” (cfr. Alberto Savinio, *Palchetti romani*, Milano, Aldelphi 1982, la formulazione è in diversi passaggi della preziosa raccolta di recensioni teatrali). Per spiegarla in una frase noi diremmo che i primi recitano, gli altri fanno i doppiatori di se stessi.

Forme e modelli di apprendistato teatrale §§ 101-121

(101) Sono tre le circostanze dell'apprendistato teatrale storicamente note: la bottega, la scuola, lo studio. Abbiamo già parlato dello studio (esattamente del "teatro studio") descrivendo i modelli della pedagogia teatrale come forma dell'arte drammatica (cfr. §§ 49 e sgg.). Ora, sul versante dell'apprendimento, ridefiniamo questa nozione, affiancandola alle due modalità istituzionalmente più conosciute e praticate: la bottega e la scuola.

(102) La formazione di bottega è la più antica. Si svolge all'interno di un compagna, e cioè in un ambito produttivo. La struttura è quella classica rinascimentale, con un vertice rappresentato da un maestro che pratica il suo teatro. Intorno a lui ruota un sistema gerarchico di artisti al servizio della sua pratica. A occupare la periferia più elementare e basilare del sistema, lì dove pratica e apprendistato coincidono, gli ultimi satelliti. Infatti nella bottega non esiste l'allievo in senso stretto. Chi impara è *ap-prendista*. *Prende* mentre "fa", mentre esegue, mentre partecipa alla creazione con funzioni definite al minimo che, nel tempo, a mano a mano si estendono.

(103) La bottega non contempla una didattica in senso stretto. Qui si verifica sostanzialmente la trasmissione di un'esperienza, che dai più vecchi passa ai più giovani. Essa si svolge nei protocolli della testimonianza: fare, sì, ma soprattutto "veder fare". Lunghi intervalli silenziosi. Tacere e guardare, ascoltare il lavoro degli altri. Eseguire la propria breve scena – il fatidico "pranzo è servito" – poi tornare a guardare, obbligati, tutte le sere, tut-

ti i giorni, in silenzio, durante la recita, durante la prova, *dalla quinta*. Produrre uno sguardo laterale che ha una sua fisiologia, una sua prossemica, una sua prospettiva, una sua ragione. Non quello dello spettatore (o del direttore o del regista). La visione “di fianco” consente una più intima osservazione, la cosa guardata è più vulnerabile, è più scoperta, “offre il fianco”, come in un classico schema di scacchi o di battaglia o di *match* a squadre. Lo sguardo non si attaglia al prodotto, alla composizione sintetica del quadro. Lo sguardo è “fuori quadro” e, di fianco, più utilmente, l’attore è osservato in modo esclusivo nella solitudine autogenerativa del suo processo: solitudine, silenzio.

(104) Storicamente, la bottega è la pedagogia teatrale prima della pedagogia teatrale in senso esplicito. Questa si manifesta e prende forma propriamente con la creazione della scuola (cfr. § 4) che ha i confini di uno spazio separato. La scuola ha allievi e docenti. Segmenta in discipline (“materie”) distinte l’arte nel suo insieme. Vede convivere docenti diversi di pari grado. Oggettiva l’apprendimento per renderlo “misurabile”. Lo separa, nel tempo, dalla pratica. Sgancia dall’obbligo produttivo l’attività di allievi e maestri. Stabilisce livelli progressivi, esami, appelli, misurazioni, docimologie, verifiche, valutazioni. Ecc.

(105) Nella scuola l’allievo non guarda, ma agisce. Non tace, interviene. Ha tutti privilegi che gli derivano dallo statuto di studente, primo fra tutti quello di non essere sottoposto a un sistema gerarchico di tipo piramidale. Poi quello di avvantaggiarsi di un diritto al cimento, dove l’errore è ammesso, quasi “previsto”, e contemplata sempre un’altra *chance*.

(106) Nella scuola l’assenza del pubblico, o la sua partecipazione non costante, incidentale, crea una dis-topia (in senso non filosofico, ma letterale) e una sospensione. Nella più virtuosa delle ipotesi, crea la possibilità di un’utopia, la possibili-

tà di immaginarla, desiderarla (le utopie non si progettano, si “amano”).

(107) Lo studio rappresenta una sintesi tra modalità e ragioni di scuola e bottega. Come la bottega ha il riferimento di un unico maestro. Come la scuola è libero da necessità produttive. Di fatto trasferisce la trasmissione di una pratica in circostanze pedagogiche. Ma anche, determina circostanze pratiche che non coincidono più con la realizzazione di spettacoli. Inoltre definisce e determina le condizioni e il luogo specifici per una pedagogia teatrale come azione di ricerca. Questa, in linea di principio, non la si può escludere in un contesto di bottega o di scuola. Ma se è vero che in un caso si opera nell'ambito di una pratica certa, e nell'altro in quello di modelli acquisiti e assestati, propri di una trasmissione basilare, in entrambi i casi la ricerca eventuale è un valore aggiunto, un'azione marginale, uno spazio di sviluppo, una finestra sul futuro. Come modello pedagogico indipendente lo studio ha senso invece proprio in forza della ricerca come tratto dominante. E se non fa ricerca in senso proprio, ma solo didattica, esso lega questa a una poetica, una visione, una pratica fortemente peculiari e connotate.

(108) In sintesi, lo studio è il luogo di un apprendistato, spesso avanzato, legato a un maestro e a un metodo. Della scuola ha la sospensione sperimentale dell'esperienza compiuta, della bottega ha il riferimento costante a una visione unificata, una poetica. A differenza di entrambe, che pianificano, per dir così, una pedagogia “a termine”, lo studio è anche, tendenzialmente, il luogo di una pedagogia permanente, oltre i limiti di una vera formazione e quindi spesso punto di riferimento ideale di una comunità di artisti costantemente in contatto tra loro.

(109) Storicamente, e tendenzialmente, la pedagogia “di bottega” è propria di un modello teatrale unico, perché ricono-

sciuto, e di un rapporto non problematico col pubblico. La pedagogia "di scuola" è propria di un teatro da riformare, dove un modello pregresso è messo in discussione e quel rapporto è saltato. Lo studio, programmaticamente, propone solo una pedagogia possibile, consapevole di un contesto plurale, senza modelli unificanti, dominanti, ma soprattutto senza i fondamenti di una ontologia accertata.

(110) Scuola, bottega, studio non sono modelli irriducibili. La bottega agisce fin dalla seconda metà del Cinquecento. La scuola comincia verso la metà dell'Ottocento. I primi studi sono ancora successivi. Ma i nuovi organismi non si sostituiscono ai vecchi. Apprendistato al servizio di una pratica d'impresa, centralità poetica e ideologica di un maestro, oggettivazione di un insegnamento in un contesto di formazione possono essere tratti dominanti, caratterizzanti, ma non esclusivi, o possono combinarsi variamente fino a contaminare, se non a tradire, nel bene e nel male, la vocazione d'avvio o la ragione nominale di un organismo. Dall'accademia come circostanza di bottega allo studio come occasione capocomicale, tutto il Novecento teatrale rivendica e mescola le tre modalità, dove l'intreccio tra il fare, l'apprendere, il ricercare rende le tre azioni indistinguibili, perché indistinguibile, oscillante, divagante è la linea, il confine che segna il passaggio dall'azione poetica alla sua pubblica testimonianza.

(111) Dei tre modelli la scuola è, oggi che scriviamo, quello più in crisi. La domanda alla quale i maestri oggi non sanno più rispondere è la domanda fondativa di ogni scuola. "Che cos'è il teatro". Domanda che consente l'oggettivazione certa di contenuti e metodi. Più maestri nella stessa scuola forniscono puntualmente risposte diverse, spesso contraddittorie agli occhi dell'alunno. Una deontologia conseguente dovrebbe far dire a ciascuno, "Ti posso dire qual è il mio teatro." Ma una esplicita

formulazione in tal senso minerebbe alla base le ragioni stesse di una scuola che, promettendo formazione, e cioè risposte, fornirebbe invece incertezze sulle ragioni non della pedagogia ma del teatro stesso. Sta di fatto che si moltiplicano gli studi che, perdendo ogni vocazione di ricerca, sono poco più che scuole a maestro unico. Quanto alla attuale tendenza a mescolare apprendisti e scritturati, essa non rièdita o rivendica le glorie capocomicali della pedagogia “di bottega”, quanto piuttosto segnala una sempre più problematica acquisizione di uno *status* professionale da parte di chi comincia, di chi è al debutto, di chi vuole dimostrare agli altri quello che sa fare, non solo a se stesso.

(112) Nell’osservare detta crisi, indichiamo come contributo positivo tre possibilità, tre prospettive. Potrebbero essere formalizzate più approfonditamente come tre modelli. Preferiamo proporle come possibilità di fondo, senza occuparci dei dettagli. Esse sono la “scuola compagnia”, la “scuola laboratorio”, la “scuola ateneo”. Ciascuna di esse ha una sua ragione e un suo fondamento. Ogni impostazione anfibia, ambigua, tra le tre può creare uno stallo, una contraddizione, una intransigibilità: una breve descrizione comparata, spiegherà questa affermazione. Ciascuna di esse, dunque, esclude le altre due. Così come si esclude qui, si tralascia, si rinuncia a formulare qualunque ipotesi di studio o di bottega, che hanno una loro dignità e una loro ragione misurabili esclusivamente sulla dignità e sulle ragioni del maestro che vorrà fondarle: solo da lui può scaturire un modello che deve essere, per definizione, unico e irripetibile. Sarebbe impossibile se non ridicolo formalizzarne qui ragioni, procedimenti, contenuti o costanti. Sarebbe ozioso elencarne la casistica storica o quella in atto. Esulerebbe in ogni caso dagli scopi di questo scritto.

(113) La “scuola compagnia” crea in tempi brevi i presupposti per cui gli allievi possano svolgere per un certo periodo una attività comica in senso proprio e compiuto, con messe in

scena, ricchezza e cura degli allestimenti, luoghi e circostanze di pubblicazione.

(114) Anche con durata pluriennale, la “scuola compagnia” non prevede classi rigide, una per anno. L’attività ivi svolta riguarda sempre l’intero “corpo discendenti” in quanto organismo paritetico e complessivo. Licenziarne dopo un certo periodo un certo numero, alimenta un avvicinamento sempre aperto. In alternativa la “scuola compagnia” può creare ogni volta da capo un gruppo a ciclo chiuso. In entrambi i casi il gruppo di allievi non va oltre un certo numero, congruo ad un lavoro di complesso esclusivamente votato ad allestimenti e recite.

(115) Nella “scuola compagnia” la selezione punta su una platea da subito “già pronta”, punta, diciamo, sul “talento” degli ammessi, e cioè sull’individuazione di attitudini già presenti e da affinare, che avviene in base a modelli chiari in partenza. La didattica è fatta di poca teoria e tanta pratica. Pratica di simulazione e pratica di allenamento. La fase più propriamente preparatoria, quella che vede non nello spettacolo da fare, ma nell’allievo il punto prospettico, punta ad arricchire questo soprattutto nel merito delle abilità.

(116) Se nella “scuola compagnia” si impara il teatro dei maestri, nella “scuola laboratorio” si prospetta e progetta un teatro degli allievi. Più che su un generico talento performativo, misurabile su un modello di attore e conformabile ad una tipologia di repertorio entrambi definiti da prima, in sede di ammissione la “scuola laboratorio” deve puntare decisamente sulle attitudini progettuali dei candidati.

(117) Il numero degli allievi della “scuola laboratorio” è proporzionato agli spazi disponibili e alla realizzabilità concreta dei progetti messi in cantiere, che sono il principale oggetto di

studio. L'autonomia di progetto è il vero *focus*, con tutto il portato di sperimentaltà e ricerca che la parola "laboratorio" determina.

(118) L'allievo della "scuola laboratorio" è responsabile e libero nel merito e nelle forme, ed è destinatario soprattutto di una didattica delle competenze – drammaturgia, scrittura, performance, conduzione, pedagogia, messa in scena – al di là del ruolo che sceglie, predilige o svolgeràà.

(119) La "scuola ateneo" per poter funzionare deve mettere a disposizione un ventaglio il più possibile ampio di conoscenze e un corpo docente il più possibile ricco e variamente assortito. È qui che si dispiega più che nelle altre due scuole una didattica della conoscenza, una preparazione generalista, uno studio complessivo, una centralità del pensiero.

(120) Se nella "scuola compagnia" il gruppo di lavoro è unico, se nella "scuola laboratorio" i gruppi di lavoro sono tanti quanti sono i progetti approvati, nella "scuola ateneo" non ci sono gruppi né classi, ma solo "anni", nei quali si sommano i tanti percorsi individuali. I piani di studio sono rigorosamente disegnati e motivati dagli allievi, che scelgono in quel ventaglio di conoscenze offerte. Un sistema non nominale ma effettivo di crediti li obbliga a degli obiettivi chiaramente definiti, in un dosaggio accorto di attività individuali e collettive, frontali o seminariali. Per questo nella "scuola ateneo" non ha senso immaginare una qualche forma di selezione. Il numero degli allievi ha il solo limite dato dagli spazi a disposizione e da un ragionevole rapporto col numero dei docenti e in ogni caso, più sono, meglio la scuola funzionerà.

(121) Nelle scuole di teatro si parla spesso di "materie teoriche" e di "materie pratiche". La distinzione è piuttosto rozza e arbitraria. Esiste la pratica del pensiero, ed esiste un approccio

cognitivo oltre che mimetico alla *performance*; esiste un approccio “puro”, e cioè formale, che può coinvolgere molto sul piano creativo, ed esiste un “fare” che si nutre di “teoria” e la produce (è questione analoga alla sommaria distinzione che la scuola russa fa tra “analisi attiva” e “analisi con l’intelletto”, ne abbiamo accennato al § 97). Parlare in questo senso, e in generale, di una centralità della pratica è cosa del tutto pleonastica. Nella “scuola ateneo” si può dare alla “pratica” in quanto catalizzatore didattico un’accezione estesa e complessa, perché sarà il superamento di una didattica magistrale propria della tradizione universitaria e, insieme, l’attenzione a quello che ciascuno studente deve imparare e non a che cosa bisogna insegnare a tutti – questo in sintesi il sistema dei crediti – che può fare della “scuola ateneo” un’occasione più di altre capace di un’apertura ai mutamenti in atto. Se la “scuola compagnia” crea in qualche modo le circostanze di lavoro prima ancora del gruppo di allievi, se la “scuola laboratorio” guarda all’allievo come a un futuro artista indipendente, titolare del “suo” progetto e non a professionisti neutrali per mercati immaginari, la “scuola ateneo” dovrebbe essere quella più adatta ai nuovi orizzonti della pratica drammatica (v. oltre).

Creazione sociale §§ 122-140

(122) L'odierno paesaggio vede il teatro non più modello né *medium*: qualcosa insieme da inventare e da raccontare da capo, qualcosa che necessita di una pedagogia capace di una esplorazione e di una *rivelazione dell'inedito*, qualcosa che ormai deve avvenire su un altro terreno, un terreno complesso, il terreno della "creazione sociale". Agli spazi asfittici di una didattica professionalizzante, con profili riconducibili in tutte le loro declinazioni alle due tradizionali figure di attore e regista (quest'ultimo magari aggiornato nella versione "pedagogo"), si può dunque sostituire una conoscenza/competenza/abilità spendibile in molti più campi produttivi e creativi.

(123) Il più importante campo d'azione è quello dei "mestieri dell'ascolto". La definizione è inedita e aggiorna ed estende quella nota dei "mestieri dell'aiuto". Una comunicazione aperta, circolare, problematica, una comunicazione in cui si dà e si riceve, si raccoglie e si restituisce, si assorbe e si induce, costruendo un discorso in divenire, un discorso che si stratifica nel dialogo tra chi produce un'azione creativa e il suo destinatario, va collocata entro i termini espliciti di una "comunicazione felice". Essa sollecita l'attitudine del destinatario a creare un racconto, e si fa carico di questo racconto per *ri-narrarlo* a sua volta in una prospettiva di trasformazione.

(124) Nella "comunicazione felice" il contenuto, l'oggetto, non è stabilito "prima" che cominci il gioco. "Prima" c'è solo la capacità di "costruire il silenzio". Non è solo una profilassi ester-

na, la determinazione di un luogo, un paesaggio, un contenitore aperto in cui muovere l'azione del comunicare. È piuttosto una circostanza, esterna ed interiore insieme, che emana, in un senso olistico, dal corpo stesso degli attori di questa comunicazione. Ed è una predisposizione molto concreta e tangibile, un'apertura ricettiva in cui risulterà interessante ogni segnale che arriva dall'interlocutore, oggetto di apprensione immediata, suscettibile di essere organizzato in un discorso coerente. "Prima", dunque, c'è solo questo silenzio. In esso agirà l'attitudine creativa di chi conduce il gioco. L'oggetto della comunicazione prende forma solo dopo e muta, nel corso del processo, nel quadro di una drammaturgia in cui gli attori recitano, sì, ma sempre "in risposta".

(125) Comunicazione felice è esattamente questa circostanza "fertile" in grado di favorire un processo i cui contenuti nascono in quanto inediti e imprevisti nella loro necessità, e si trasformano. Ma è anche una condizione *iucunda*, in conformità con la doppia accezione della parola "felice": una circostanza oggettivamente fertile, come detto, e uno stato di grazia soggettivo determinato dalla *póiesis*, dalla predisposizione creativa in cui muovere la propria capacità noetica, intuitiva, e in cui poter agire in due.

(126) Quella dell'ascolto è la condizione primaria della *póiesis*. In termini mitici, è la strategia stessa del poeta. Nei poemi antichi, a partire dall'*Iliade*, il creatore chiedeva apertamente alla Musa di raccontargli le cose da narrare, per poterle imparare e riferire, re-citare. Callimaco rispetto al modello omerico offrirà negli *Aitia* una bellissima immagine aggiornata di questa richiesta: il poeta ha sulle ginocchia la tavoletta su cui scrivere sotto dettatura il suo componimento. In entrambi i casi non si tratta di una immagine letteraria. È condizione e circostanza stessa del creare, rappresentata nella sua fisiologia. La dimensione "au-

rale", immediatamente determinata dai protocolli dell'oralità, quelli di una poesia che può parlare perché qualcuno ascolta, non riguarda solo i destinatari, ma anche il creatore, il poeta stesso in prima persona. È lui per primo ad ascoltare. E quest'ascolto permane anche quando la poesia diventa letteratura, cioè scrittura, assorbendo e trasformando in sé le ragioni e le dinamiche dell'oralità, che non vengono cancellate o sostituite, ma accolte e conservate nei procedimenti e nelle ragioni di una recita virtuale, potenziale, possibile.

(127) Nell'oralità in quanto principio poetico possiamo individuare una precisa "grammatica della creazione" (v. § 62 e sgg.). L'esperienza della "recita" è il principale vettore di acquisizione di questa competenza, il contesto più agevole di questa grammatica. I suoi elementi costitutivi sono da considerare fondativi della creatività in genere e l'immissione, attraverso l'esperienza della recita in un processo creativo, ha l'efficacia di un potenziamento in tutti i contesti formativi, ma anche in svariati contesti produttivi, almeno in tutti quelli in cui è necessario costruire una relazione d'ascolto. È, questo della relazione d'ascolto, questo della costruzione del silenzio, il primo *focus* di quella che chiamiamo "creazione sociale".

(128) L'altro è la *reinvenzione dei luoghi*, che qui di seguito argomentiamo, cominciando con un paradosso e con un mito. Disporre di risorse illimitate è antieconomico. La risorsa è limitata per definizione, ed è virtuoso che sia così. Il limite è un valore, perché impone un criterio di priorità. La domanda vera, sottintesa, è: quali sono le priorità? Robinson Crusoe, *homo oeconomicus*, dispone, in un certo senso, di risorse illimitate. C'è un limite spaziale – l'isola stessa – ma è un limite virtuale. Robinson, in realtà, dispone di tutto quello che vuole. Il limite vero, che rende economiche quelle risorse, è la forza lavoro di un uomo solo. Robinson è costretto, per questo limite, a rendere ordinato ogni suo atto

produttivo. Questa sua solitudine, però, dà valore a un'altra risorsa, questa sì non limitata, se non dalla morte: la risorsa-tempo. Ed è questa la vera risorsa della creazione, non i quattrini. Come utilizzare questa risorsa? Come investirla?

(129) Una comunicazione atta ad estendere il pubblico, tipica delle attività commerciali, è per natura di breve durata. È priva di tempo, in un certo senso. Si esaurisce nel momento del suo manifestarsi. Può essere solo ripetuta, insistita, fino a saturarsi, e a diventare inefficace. In campo artistico crea una sorta di fretta, che si trasmette all'artista e alla sua opera, costretto a bruciarla in successione, per offrire un altro oggetto alla prossima comunicazione commerciale. È l'aporia basilare dell'industria culturale, quella che crea una cultura che nega se stessa, una cultura da consumare, da far svanire nell'immediato, una cultura che non vuole, non sa *lasciare traccia*. L'atto artistico non sa che farsene di questa "comunicazione commerciale". È esso stesso, è l'opera stessa "comunicazione" e, in quanto artistica, comunicazione imprevedibile, cioè non conforme a modelli. La separazione tra opera e comunicazione non porta molto lontano.

(130) Bisognerebbe agire non solo sulle opere, ma anche sui giorni, come insegna Esiodo, sui ritmi stagionali, sul fatto che il tempo passa, ma ritorna, uguale e diverso, ciclicamente. Bisognerebbe agire sui ritmi della vita. L'unico vero investimento andrebbe fatto sul tempo. Agli allievi di una scuola o a degli artisti al debutto, bisognerebbe poter dire: "Come Robinson Crusoe avete tutto il tempo che volete. La vostra missione è: cambiate la vita degli uomini, se questa che vedete non vi piace".

(131) Se l'arte è conoscenza, è di questo che dovremmo parlare: di "spazi della conoscenza". È la loro stessa conformazione che produce un pensiero con caratteristiche e procedimenti peculiari. Perché Zenone prediligeva un portico dipinto e Epicuro

un giardino? Era il loro solo un problema di *location*? Le scuole di pensiero erano prima di tutto luoghi, e questi luoghi definivano quelle scuole. L'Accademia platonica era un sistema di orti, che potremmo immaginare fatti di viali e di silenzio. Il Liceo aristotelico era una passeggiata circolare intorno a un tempio, c'era Apollo in ascolto da quelle parti. In quel momento la filosofia – letteralmente, processo di conoscenza, ricerca della sapienza, *filo-sofia* – conservava ancora ampie zone di coincidenza con la poesia, con la conoscenza poetica. La poesia prima di arrivare a malcelare la sua natura pedestre, era di per sé una pratica pedestre. Si trattava soprattutto di camminare, in filosofia come in poesia, di muovere i piedi, e con i piedi il corpo. Per camminare c'era bisogno di spazi.

(132) La conoscenza in quanto spazio è esperienza. La conoscenza in quanto esperienza è oralità: conoscenza flagrante, testimonianza. Nel disegnare uno spazio, nel reinventare i luoghi, dobbiamo capire che esiste prima la cosa. Esiste prima l'esperienza corale, ad esempio, e la necessità di trasformarla in rito politico, poi si costruisce il *théatron* intorno ad esso, perché c'è qualcosa da guardare. Perduta l'arte della memoria, esiste prima la necessità di trasmettere i testi per iscritto, poi nasce la biblioteca, perché c'è qualcosa da conservare. Qual è l'odierna necessità? Per rispondere mi interrogarei, come detto, non sullo spazio, ma sulla "cosa": lo spazio viene dopo, sennò continuiamo ad aggiornare architetture ottocentesche, pensando ad un pubblico che guarda (*théatron*), laddove forse dovrebbe fare qualcos'altro. In realtà il simulacro di uno spazio della conoscenza a noi contemporaneo esiste già, ed è "la postazione solitaria", figlia della lettura silenziosa: in questa si esercitava un'oralità virtuale, con spazi enormi per l'immaginazione, perché chi leggeva conservava tutte le attitudini all'esperienza orale; in quella si aprono voragini inquietanti di passività, inscatolata nelle forme della iterazione compulsiva, apparentemente attiva, che conculca il cor-

po e il piacere. Nel disegnare uno spazio nuovo bisognerà prima di tutto abbattere questo simulacro. Bisognerà poi essere pronti ad uno spazio provvisorio per programma, perché non c'è, se non in quanto oggetto di ricerca: uno spazio diffuso, non centralizzato, che utilizzi e trasformi architetture preesistenti, quali che siano – uffici postali, ospedali, pompe di benzina – purché non siano teatri.

(133) Creare uno spazio vuol dire anche creare un pubblico. Abbiamo negato l'opportunità di una comunicazione parallela che promuova l'opera. È l'artista stesso che deve produrre questa comunicazione, senza demandare ad altri un'azione aggiuntiva. Al suo pubblico deve parlare solo lui. È un problema che gli artisti si sono posti fin dal Romanticismo. Del resto per gli attori, in un certo senso, il problema non esiste. Un attore che non parla al suo pubblico è come un etto di spaghetti che pretende di cuocere senza l'acqua. È il pubblico che fa lo spettacolo insieme a lui. È possibile recitare di fronte a una platea completamente vuota? No. Ma anche sì. Quando accade, o si sta facendo qualcosa che andava evitato del tutto, o sta avvenendo qualcosa di importante. Tutti ricordano il caso della *Serata Ionesco* a Parigi, con quegli attori che per settimane continuavano a recitare senza pubblico, finché il teatro non si riempì, e fece il "tutto esaurito" per anni e anni. È accertato che in quel teatro stava avvenendo qualcosa di importante. Senza pubblico non si dà teatro, ma anche senza questo sbilanciamento. La mia risposta, nella pratica, è privilegiare i procedimenti e le circostanze dell'oralità nella sue forme più essenziali, nei suoi protocolli più estremi. Ma anche in sede politica si può fare molto. Non si tratta di "portare la poesia al popolo", per dir così, c'è da creare piuttosto le condizioni, attraverso una serie di operazioni, che sono soprattutto di economia politica, e cioè di redistribuzione della ricchezza, perché tutti possano "arrivare alla poesia": credo che oggi più che mai sia necessaria una "politica pedagogica".

(134) La scuola può giocare un ruolo se non insiste troppo sulla professionalizzazione dei *curricula*; se inverte la tendenza in atto a separare e moltiplicare le discipline e favorisce la complessità e la transdisciplinarietà; se smette di rinunciare alla lingua materna come motore cognitivo, se smette con l'obbligo di lezioni in inglese per tutte le materie; se restituisce centralità al corpo, e cioè all'oralità, nei processi di conoscenza. Quello che sta avvenendo oggi è qualcosa forse di più grave del "genocidio culturale" di cui parlava Pasolini negli anni settanta. Siamo di fronte a una sorta di infibulazione intellettuale, di menomazione. E sta avvenendo soprattutto nella scuola, dove si riducono gli spazi per l'oralità, a cominciare dalle esposizioni estemporanee delle cose studiate, sostituite da test scritti a risposta multipla per conseguire il voto "orale" (corruzione delle parole...); dove si riducono gli spazi per gli studi umanistici, da sempre allenamento alle parole, e cioè alla formazione del pensiero; dove si riducono gli spazi per la storia dell'arte e per la storia, un tempo trasmessa ai bambini come narrazione mitica prima di diventare disciplina da approfondire, e oggi sfumata in discipline immaginarie (cos'è la "geostoria"?), atte solo a ridurre le ore di studio; ma la "geostoria", proprio perché contenitore vuoto, può diventare un formidabile cavallo di Troia: parlare *direttamente* di multinazionali, ecologia, migrazioni..., perché no?; ma soprattutto si riducono gli spazi per una grammatica degli affetti un tempo allenata su un rapporto emotivo e fisico con gli autori – poesie a memoria, lettura ad alta voce, esposizione orale *con parole proprie* del testo studiato – sottoponendoli ormai a tassonomie atte a classificarne i testi più che a viverli. È un processo che si trasmette alla società tutta: conculcare, eliminare il corpo dai processi di conoscenza significa eliminare il piacere ad essi connesso. È in questo senso che si può parlare di "infibulazione". Lo avevano capito, profeticamente, Leopardi e Brecht. Quanto alle attività teatrali che nella scuola si aggiungono al *curriculum*, io temo che queste si riducano ormai ad azione testimoniale, a una battaglia di retroguardia,

che mette un recinto “generico” all’oralità e alla conoscenza poetica, programmata, nella migliore delle ipotesi, ai margini, mentre al centro si sta giocando un’altra partita.

(135) In questo quadro *internet* e i *social media* non possono avere nessuna funzione. Perché *internet* e i *social media* confermano lo spazio della “postazione solitaria”, che è costituzionalmente estraneo a processi di conoscenza, in quanto, questi, basati su esperienze condivise. Perché *internet* e i *social media* creano uno spazio e una comunicazione paralleli che si esauriscono in se stessi e di cui ci si sente appagati: si sa come funziona, si “partecipa” all’evento e poi non si va da nessuna parte, si resta a casa. Nel creare questi eventi “a partecipazione nominale” si può anche fare qualcosa di molto carino, di molto divertente, di molto creativo, di molto artistico. Ma al fine di una conoscenza flagrante, testimoniale, rischiano di essere più un disturbo che un aiuto.

(136) La “postazione solitaria” è figlia soprattutto di città invivibili, e in ogni caso, è predisposizione a una rinuncia. Quando parlo di spazio diffuso e di riutilizzo di architetture preesistenti, parlo di quell’azione poetica che crea disabitudine, che rende inusuali luoghi e spazi abituali. Questo è il teatro. Ci sono barriere, sì, e sono soprattutto barriere culturali. Se noi alleviamo generazioni di cittadini incapaci di riconoscere il piacere nei processi di conoscenza, annientiamo i presupposti di una vita, di una città diverse da queste assurde che ci siamo costruiti.

(137) Artisti, uomini, territori: sono tutti diversi. Chi può dire da prima qual è la cosa giusta da fare in quel territorio o qual è il territorio giusto per la cosa che vuoi fare? I territori vanno vissuti, attraversati, conosciuti. Vanno “creati”, in senso artistico, prima ancora che trasformati in senso urbanistico. Ogni “anima” è una combinazione unica di “atomi” che provengono da biografie, linguaggi, esperienze, desideri, non ce ne sono due

uguali. Ogni atto artistico è a sua volta unico per definizione, per definizione prescinde da modelli, magari li crea per smentirli la volta dopo. Quando l'incontro si crea è perché c'è stata come una sorta di "sociologia naturale" o di chimica spontanea, che non ha bisogno di ricerche sul campo in senso tecnico. Se queste vanno fatte, devono corrispondere ad una *inventio*, per usare una parola cara alla poetica antica, parola creativa fin dal suo etimo: raccolta, archivio dei luoghi (*tòpoi*) e dei materiali: archivio dei mondi possibili.

(138) In questo quadro, quale significato ha ormai la parola "teatro"? È una parola sempre più misteriosa. Ha senso usarla ancora al di fuori di un contesto tecnico e settoriale? Per la mia pratica pedagogica mi accorgo da tempo che essa funziona quando la uso come una favola, come una cosa che si faceva tanto tempo fa e oggi non si fa più, una cosa di marziani, una cosa "dell'altro mondo". Una parola che forse può creare un mito da introiettare o un'utopia da desiderare.

(139) Siamo alla conclusione. Aggiorniamo per chiudere il cerchio di questo *Breviario* la definizione d'avvio, formulata nel § 1 ("La pedagogia teatrale è, lo dice il nome, una pedagogia che ha per oggetto il teatro, la pratica del teatro") e integrata al § 12 ("Quella teatrale è una pedagogia non specifica, non destinata cioè al solo teatro, che del teatro usa in maniera molto libera gli strumenti e i procedimenti"): perché oltre che un tema, un argomento, un'arte, un'attività, un modello di pensiero e conoscenza, un sistema o un insieme di mestieri, e quindi, in generale, oltre che un *oggetto* pedagogico, il teatro è anche una *forma* pedagogica (cfr. § 10 e sgg.). E quindi, parafrasando il § 1 e combinandolo con i contenuti del § 12, possiamo dire: "La pedagogia teatrale è, lo dice il nome, una pedagogia *che si fa* col teatro". Un terzo passaggio, che rende circolare la complessità di questo sistema a doppio polo – *pedagogia, teatro* – è determinato dal fatto che la

pratica stessa del teatro ha *nella* pedagogia una forma specifica e tendenziale. E quindi, in conclusione: “La pedagogia teatrale è una pedagogia *che si fa* teatro”.

(140) Ma, naturalmente, quest’ultima definizione si può perfettamente rovesciare.

Bibliografia essenziale ragionata

(1) Per le tematiche toccate nelle prime due sezioni (Principi generali §§ 1-28 e Pedagogia e messa in scena §§ 29-58), il riferimento bibliografico obbligato è la eccellente:

Alonge, R., Davico Bonino, G., (2000-2003), *Storia del Teatro moderno e contemporaneo* in quattro volumi, Torino, Einaudi che riunisce i più importanti studiosi italiani di inizio secolo.

Per i contenuti del nostro testo si vedano in particolare in *vol II. Il grande teatro borghese. Settecento-Ottocento*, pubblicato nel 2000:

Vicentini, C., *Teorie della recitazione. Diderot e la questione del Paradosso*, ivi, pp. 5-47, dedicato a come la recitazione tra Sette e Ottocento diventi problema da affrontare in termini formali, progettuali e operativi.

Artioli, U., *Le origini della regia teatrale*, ivi, pp. 49-135, che spiega tutti i passaggi dalla "mise en scène" parigina del primo Ottocento all'"attore creativo" di Stanislavskij.

Gandolfo, G., *Radici e innesto sull'Europa. I capolavori del teatro russo*, ivi, pp. 333-425, in particolare i capp. 20-21, pp. 409-417 per il racconto della nascita di scuole di recitazione nelle due capitali fino alla creazione del Teatro d'Arte di Mosca.

Livio, G., *Il teatro del grande attore e del mattatore*, ivi, pp. 611- 675, si veda in particolare il capitolo 9, pp. 666-669, per il racconto di come la scena italiana abbia maturato una nuova organizzazione fino alla creazione della Règia Scuola drammatica di recitazione di Firenze fondata e diretta dal 1882 da Luigi Rasi.

Fancelli, M., *Il secolo d'oro della drammaturgia tedesca*, ivi, pp. 677-779, si vedano in particolare i capp. 1-5 de *Il Classicismo*, prima delle due parti di cui si compone il saggio, pp. 677-697,

dedicati all'arte teatrale come progetto etico-estetico in Goethe e in Schiller.

Moretti, G., *Tra drammaturgia e spettacolo: la figura del dilettante*, ivi, pp. 883- 907, che racconta come l'istanza pedagogica e di rinnovamento della scena e la progettazione di scuole di recitazione nascano soprattutto nell'*humus* delle filodrammatiche e del teatro non professionale.

Si veda poi in *vol III. Avanguardie e utopie del teatro. Il Novecento*, pubblicato nel 2001:

Schino, M., *Teorici, registi e pedagoghi*, ivi, pp. 5-97, eccellente per un sintetico ed efficace repertorio di esempi da Dalcroze e Appia fino all'Odin Teatret sulle tematiche del lavoro su di sé, la "fuga dal centro", infine il senso "politico" del fare comunità teatrale.

E ancora sopra tutti, il bellissimo saggio di:

Colomba, S., *La costruzione del nuovo attore*, ivi, pp. 1033-1049, che percorre il processo indicato nel titolo, come tema centrale del teatro del Novecento, dal Primo Studio di Stanislavskij (1911-23) all'ISTA di Eugenio Barba (creato nel 1989, a tutt'oggi ancora attivo).

Aggiungerei qui la più profonda, e forse la prima tra gli studi italiani, messa a fuoco della pedagogia come forma dell'arte drammatica, la raccolta di:

Cruciani, F. (2006), *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento (e scritti inediti)*, Roma, Editoria & spettacolo, prefata da Claudio Meldolesi.

Per completezza consigliamo anche la fortunata serie dei classici saggi della Universale Laterza, pubblicati a partire dai primi anni Novanta (indichiamo la data della ristampa più recente, al momento dell'ultima stesura del presente *Breviario*).

Allegrì, L. (2019), *L'artificio e l'emozione. L'attore nel teatro del Novecento*, Bari-Roma, Laterza.

Alonge, R. (2016⁷), *Il teatro dei registi*, Bari-Roma, Laterza.

- Fazio, M. (2019⁷), *Regie teatrali. Dalle origini a Brecht*, Bari-Roma, Laterza.
- Molinari, C. (2007), *Teatro e antiteatro dal dopoguerra a oggi*, Bari-Roma, Laterza.
- Molinari, C. (2012⁹), *L'attore e la recitazione*, Bari-Roma, Laterza.
- Perrelli, F. (2018⁷), *I maestri della ricerca teatrale. Il Living, Grotowski, Barba e Brook*, Bari-Roma, Laterza.
- Perrelli, F. (2019³), *Le origini del Teatro moderno. Da Jarry a Brecht*, Bari-Roma, Laterza.
- Pietrini, S. (2009), *L'arte dell'attore dal Romanticismo a Brecht*, Bari-Roma, Laterza.
- Puppa, P. (2012⁸), *Teatro e spettacolo nel secondo Novecento*, Bari-Roma, Laterza.
- Ruffini, F. (2009), *Craig, Grotowski, Artaud. Teatro in stato d'invenzione*, Bari-Roma, Laterza.
- Schino, M. (2009), *Alchimisti della scena. Teatri Laboratorio del Novecento Europeo*, Bari-Roma, Laterza.

(2) Su Stanislavskij, Brecht e Grotowski, protagonisti della seconda sezione (§§ 29-58), il terzo soprattutto come riferimento obbligato della categoria del "teatro laboratorio", preferiamo indicare per ciascuno una bibliografia specifica, oltre alle parti dei saggi sopra elencati ad essi relative.

a) *Stanislavskij*

- Čechov, M. (2015), *La tecnica dell'attore*, Roma, Dino Aulino Editore.
- Knebel', M. (2011), *L'analisi della pièce e del ruolo mediante l'azione*, Milano, Ubulibri.
- Stanislavskij, K.S. (2019), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Bari-Roma, Laterza.
- Stanislavskij, K.S. (2020), *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Bari-Roma, Laterza.
- Stanislavskij, K.S. (2019), *Conversazioni con gli artisti del Bol'soj*, Roma, Dino Audino Editore.
- Vachtangov, E.B. (2018), *È l'inconscio che crea*, Roma, Dino Audino Editore.
- Vasil'ev, A. (2009), *A un unico lettore*, Roma, Bulzoni.

b) Brecht

- Brecht, B. (1973), *Per conoscere Brecht*. Un'antologia delle opere a cura di R. Fertonani, Milano, Mondadori.
- Brecht, B. (1975) *Scritti teatrali*, raccolti in tre volumi, Torino, Einaudi (v. anche l'edizione ridotta, ultima ristampa del 2001).
- Chiarini, P. (1959), *Bertolt Brecht*, Bari-Roma, Laterza.
- Ewen, F. (1980²), *Bertolt Brecht: la vita, l'opera, i tempi*; prefazione di P. Grassi, Milano, Feltrinelli.
- Meldolesi, C., Olivi, L. (1989), *Brecht regista. Memorie dal Berliner Ensemble*, Bologna, Il Mulino.
- Molinari, C. (2006³), *Bertolt Brecht*, Bari-Roma, Laterza.
- Volker, K. (1978), *Vita di Bertolt Brecht*, Torino, Einaudi.

c) Grotowski

- Attisani, A. (2006), *Un teatro apocrifo. Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Milano, Medusa 2006.
- Attisani, A., Biagini, M. (2007), *Opere e sentieri, I. Il Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Roma, Bulzoni.
- Attisani, A., Biagini, M. (2007), *Opere e sentieri II. Jerzy Grotowski. Testi 1968-1998*, Roma, Bulzoni.
- Attisani, A., Biagini, M. (2008), *Opere e sentieri III. Testimonianze e riflessioni sull'arte come veicolo*, Roma, Bulzoni.
- Barba, E. (1965), *Alla ricerca del teatro perduto. Una proposta dell'avanguardia polacca*, Padova, Marsilio.
- Barba, E. (1998), *La terra di cenere e diamanti. Il mio apprendistato in Polonia. Seguito da 26 lettere di Jerzy Grotowski a Eugenio Barba*, Bologna, Il Mulino (edizione accresciuta: Milano, Ubulibri 2004).
- Degler J., G. Ziolkowski (2005), *Essere un uomo totale. Autori polacchi su Grotowski. L'ultimo decennio*, Corazzano, Titivillus.
- Brook, P. (2011), *Insieme a Grotowski*, Palermo, RueBallu.
- Flaszen, L., Pollastrelli, C., Molinari, R. M. (2006), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski. Materiali 1959-1969*, Firenze, La casa Usher.
- Grotowski, J. (1970), *Per un teatro povero*, prefazione di Peter Brook (contiene anche scritti di Ludwik Flaszen ed Eugenio Barba), Roma, Bulzoni.
- Grotowski, J. (2006), *Holiday e Teatro delle fonti (preceduti da Sulla*

genesì di Apocalypsis); a cura di C. Pollastrelli, Firenze, La casa Usher.

Kumiega, J. (1989), *Jerzy Grotowski: la ricerca nel teatro e dopo il teatro, 1959-1984*, Firenze, La casa Usher.

Mango, L. (2008), *Il «Principe Costante» di Calderon de La Barca-Slowacki per Jerzy Grotowski*, Pisa, ETS.

Molinari, R. M. (2006), *Diario dal Teatro delle Fonti. Polonia 1980*, Firenze, La casa Usher.

Richards, Th. (1993), *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, con una prefazione e il saggio *Dalla compagnia teatrale a L'arte come veicolo* di J. Grotowski., Milano, Ubulibri.

Vacis, G. (2002), *Awareness. Dieci giorni con Jerzy Grotowski*, Milano, BUR.

Per il citato (al § 40) “ternario drammaturgico” formalizzato da Mario Apollonio vedi

Apollonio, M. (1956), *Studi sul ternario drammaturgico*, Brescia, Morcelliana.

Vedi anche

Annoni, C. (a cura di) (2003), *Istituzione letteraria e drammaturgia - Mario Apollonio (1901- 1971) I giorni e le opere - Atti del convegno Brescia-Milano, 4-7 novembre 2001*, Milano, Vita e pensiero.

(3) Per i contenuti articolati nelle sezioni intitolate al *processo recitativo* (§§ 59-78) e *all'attore* (§§ 89-100) molto è detto nei titoli già elencati. In particolare per il processo recitativo consigliamo il gruppo di titoli dedicati a Stanislavskij, soprattutto il libro di Vasil'ev. È opportuno aggiungere anche un riferimento al grande maestro italiano Orazio Costa, allievo all'Accademia Nazionale d'Arte dal 1935 al 1937 e poi docente dal 1944 al 1976. La sua ricerca si estese a campi extra-teatrali e trovò sede presso il Centro di Avviamento all'Espressione, creato a Firenze nel 1979, proseguendo fino al 1999, anno della sua morte. Possono bastare per questo gli esaurienti studi di Maricla Boggio:

Boggio, M. (2001), *Il corpo creativo – La parola e il gesto in Orazio Costa*, Roma, Bulzoni.

Boggio, M. (2004), *Mistero e teatro – Orazio Costa, regia e pedagogia*, Roma, Bulzoni.

Boggio, M. (2007), *Orazio Costa maestro di teatro*, Roma, Bulzoni.

- Boggio, M. (2008), *Orazio Costa prova Amleto*, Roma, Bulzoni.
 Boggio M. (2019), *La danza interiore – Orazio Costa, la mimica e l'interpretazione*, Roma, Bulzoni.

Tuttavia, in generale, la fonte effettiva di questa e delle successive sezioni sono soprattutto le lezioni da me tenute alla “Silvio D’Amico” dove tra il 2000 e il 2006 coordinai il “Biennio specialistico di Pedagogia e didattica del teatro” e insegnai *Progettazione Pedagogica e Teatro Laboratorio*, oltre al lavoro che svolgo presso “Studio Orale Arte dell’Attore” dall’autunno 2011, dove ho messo a fuoco e sperimentato molti dei modelli didattici qui descritti e formalizzati.

Per la sezione intitolata alla *pedagogia del testo* (§§ 79-88), in particolare indichiamo – oltre allo storico testo di Szondi, scritto nel 1957 – due titoli essenziali, ormai due classici:

- Allegrì, L. (2020¹⁸), *La drammaturgia da Diderot a Beckett*, Bari-Roma, Laterza, 2020¹⁸.
 Szondi, P. (1962), *Teoria del dramma moderno*, Torino, Einaudi (presso lo stesso editore, ne è uscita un’edizione rivista nel 2000).
 Tessari, R. (2012¹²), *La drammaturgia da Eschilo a Goldoni*, Bari-Roma, Laterza.

(4) Quanto all’ultima sezione che ho chiamato *Creazione sociale* (§§ 122-140), essa è la ripresa di due interventi: il primo, *Postazione solitaria e infibulazione intellettuale*, tenuto al Convegno Centro Città, Bologna 17 luglio 2014, in occasione del ventennale della Compagnia del Teatro dell’Argine, compagnia che avevo diretto per sei anni dalla fondazione al 2000; il secondo *La pratica del teatro nella formazione degli studenti di Medicina*, XIX Convegno SIPEM, “SLOW MEDICAL EDUCATION. Il tempo giusto per apprendere e curare”, Napoli 8 novembre 2018, resoconto del laboratorio teatrale *La Strategia del Silenzio*, che conduco con Ciro Gallo dal 2013 presso la Scuola di Medicina dell’Università della Campania “Luigi Vanvitelli”.

Per i testi originali degli interventi, il primo è su:

<https://salvatorecardone.it/origini/trameparole.html>

il secondo è in via di pubblicazione sulla rivista “Tutor”.

Indice dei nomi

- Alfieri, Vittorio, 69
Allegrì, Luigi, 98, 102
Alonge, Roberto, 97, 98
Annoni, Carlo, 101
Apollonio, Mario, 42, 101
Appia, Adolphe, 98
Aristotele, 58
Artioli, Umberto, 97
Attisani, Antonio, 100
- Barba, Eugenio, 98, 100
Beckett, Samuel, 64, 65, 102
Biagini, Mario, 100
Boggio, Maricla, 101-102
Brecht, Bertolt, 46-47, 73, 93, 99, 100
Brook, Peter, 99, 100
- Callimaco, 88
Čhecov, Anton P., 63
Čhecov, Michail A., 99
Chiarini, Paolo, 100
Colomba, Sergio, 98
Costa, Orazio, 75, 101-102
Craig, Edward Gordon, 99
Cruciani, Fabrizio, 98
- Davico Bonino, Guido, 97
D'Errico, Francesco, 8
- Dalcroze, *vedi* Jaques-Dalcroze, Emile,
Degler, Janusz, 100
Diana, Rosario, 8
Diderot, Denis, 27, 97, 102
- Epicuro, 91
Esiodo, 90
Eschilo, 37, 57, 102
Euripide, 37, 64
Ewen, Frederic, 100
- Fancelli, Maria, 97
Fazio, Mara, 99
Fertonani, Roberto, 100
Feydeau, Georges, 64
Flaszen, Ludwik, 100
- Gandolfo, Giampaolo, 97
Gallo, Ciro, 10, 102
Goethe, Wolfgang, 98
Goldoni, Carlo, 65, 102
Grassi, Paolo, 100
Grotowski, Jerzy, 47, 99-101
- Ionesco, Eugène, 92
Ibsen, Henrik, 63
Jaques-Dalcroze, Emile, 98

Krasovskij, Jurij J., 20-21
Knebel', Marija, 99
Kumiega, Jennifer, 101

Livio, Gigi, 97

Maeterlinck, Maurice, 63
Mango, Lorenzo, 101
Meldolesi, Claudio, 98, 100
Molinari, Cesare, 99, 100
Molinari, Renata M., 100, 101
Moretti, Giovanni, 98
Musati, Luigi Maria, 14-16

Olivi, Laura, 100
O' Neil, Eugene, 63

Perrelli, Franco, 99
Pietrini, Sandra, 99
Pirandello, Luigi, 63, 64, 69
Platone, 27
Pollastrelli, Carla, 100, 101
Puppa, Paolo, 99

Richards, Thomas, 100-101

Ronconi, Luca, 15
Ruffini, Franco, 99

Savinio, Alberto, 78
Schiller, Friedrich, 98
Schino, Mirella, 98, 99
Shakespeare, William, 64
Sicca, Luigi Maria, 7, 8
Sofocle, 37, 63
Stanislavskij, Konstantin S., 45,
73, 97, 98, 99
Strindberg, August, 63
Szondi, Peter, 102

Tessari, Roberto, 102
Turaccio, Giancarlo, 8

Vachtangov, Evgenij B., 99
Vacis, Gabriele, 101
Vasil'ev, Anatolij A., 14, 99, 101
Vicentini, Claudio, 97
Volker, Klaus, 100

Zenone (cizio), 90
Ziólkowski, Grzegorz, 100

Hanno scritto nella Collana punto org

www.puntoorg.net

1. L.M. Sicca (a cura di)¹, *Leggere e scrivere organizzazioni. Estetica, umanesimo e conoscenze manageriali* (con postfazione di F. Piro), 2010.
2. L.M. Sicca, *Alla fonte dei saperi manageriali. Il ruolo della musica nella ricerca per l'innovazione e per la formazione delle risorse umane*, 2012.
3. A. Di Scipio, *Pensare le tecnologie del suono e della musica* (con prefazione di R. Diana), 2012.
4. R. Musto, *Scienza Natura Cambiamento* (con prefazione di M. Nico-demi), 2012.
5. R. Musto, *Novalis. L'assoluto e le cose* (con prefazione di C. Albarella e postfazione di G. Imbruglia), 2013.
6. Aa.Vv.², *I linguaggi dell'organizzare. Musica e testo tra dono e disinteresse*, 2013.
7. B. Masiello, *Fiducia nelle reti. Strategie per la crescita nei mercati internazionali delle PMI* (con prefazione di F. Izzo), 2013.
8. Aa.Vv.³, *Tavola rotonda. Umanesimo del management attraverso gli occhi dell'altro*, 2013.
9. M. Calcagno, *Narrare terre di mezzo. Management arte design* (con prefazione di S. Faccipieri e postfazione di A. Comacchio), 2013.
10. R. Diana, *Disappartenenza dell'Io. Filosofia e musica verso Samuel Beckett* (con prefazione di L.M. Sicca), 2014.

¹ Con scritti di *Per Olof Berg e Kristian Kreiner, Robert W. Witkin, Barbara Czarniawska e Carl Rhodes, Ken Starkey e Sue Tempest, John Hendry, Karin Knorr Cetina.*

² Con scritti di *Luigi Maria Sicca, Umberto di Porzio, Rosario Diana, Agostino Di Scipio, Mariella De Simone, Bernardo Maria Sannino, Chiara Mallozzi, Lorenzo Pone, Giancarlo Turaccio.*

³ Con scritti di *Luigi Maria Sicca, Francesco Izzo, Maura Striano, Giulia Dell'Aquila, Felice Casucci, Francesco Perillo, Rosario Diana, Paola Giampaolo, Davide Bizjak, Gilberto-Antonio Marselli, Franco Vitelli, Maria Rosaria Napolitano.*

11. Aa.Vv.^{iv}, *Sergio Piro. Maestri e allievi*, 2014.
12. F.D. Perillo (a cura di)^v, *Impresa imperfetta*, 2014.
13. L.M. Sicca, L. Zan (a cura di)^{vi}, *Management Arti Culture. Resoconto del primo anno del GSA - Accademia Italiana di Economia Aziendale*, 2014.
14. M. Iaccarino, *Un mondo assetato. Come il bisogno di acqua plasma la civiltà* (con prefazione di F.P. Casavola e postfazione di A. Giannola), 2015.
15. F. Piro, *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare* (con prefazione di T. De Mauro), 2015.
16. F. D'Errico, *Fuor di metafora. Sette osservazioni sull'improvvisazione musicale* (con prefazione di P. de Vita e postfazione di M. Maldonato), 2015.
17. E. Mollona, *Computer Simulation in Social Sciences. A Logic of Enquiry* (with a preface by L.M. Sicca, a foreword by G. Colombo and an afterword by D. Secchi), 2015.
18. S. Oliverio, L.M. Sicca, P. Valerio^{vii}, *Transformare le pratiche nelle organizzazioni di lavoro e di pensiero* (con prefazione di G. Manfredi), 2015.
19. P. Valerio, C. Bertolazzi, P. Marcasciano (a cura di)^{viii}, *Transformare l'organizzazione dei luoghi di detenzione. Persone transgender e gender nonconforming tra diritti e identità* (con prefazione di L.M. Sicca), 2016.

^{iv} Con scritti di Giuseppe Cantillo, Tullio De Mauro, Aldo Masullo, Mariapaola Fimiani, Teresa Capacchione, Antonio Mancini, Roberto Beneduce, Enrico De Notaris, Fulvio Marone, Dario Stefano Dell'aquila, Luigi Maria Sicca, Francesco Piro.

^v Con scritti di Pier Luigi Celli, Eugenio Mazzarella, Enzo Rullani, Luigi Maria Sicca, Francesco Varanini.

^{vi} Con scritti di Stefano Baia Curioni, Paola Dubini e Ludovica Leone, Sara Bonini Baraldi e Luca Zan, Monica Calcagno e Luigi M. Sicca, Donata Collodi, Francesco Crisci e Andrea Moretti, Roberto Ferrari e Alessandro Hinna, Francesco Giaccari, Francesca Imperiale e Valentina Terlizzi, Daniele Goldoni, Pamela Palmi.

^{vii} Con scritti di Anna Lisa Amodeo, Christian Ballarin, Davide Bizjak, Ilaria Boncori e Paolo Fazzari, Rossella Bonito Oliva, Simone Cangelosi, Marco De Giorgi, Guglielmo Faldetta, Vittoria Fiorelli, Stefano Maltese, Porpora Marcasciano, Piergiorgio Masi, Antonia Monopoli e Chiara Repetto, Andrea Mornioli, Edoardo Mollona, Cristiano Scandurra, Luca Solari, Maria Spanò, Maria Gigliola Toniollo.

^{viii} Con scritti di: Paolo Valerio, Giuseppe Ferraro, Carmen Bertolazzi, Alexander Hochdorn, Porpora Marcasciano, Luca Chianura, Damiana Massara, Daniela A. Nadalin, Adriana Godano, Luca Chianura, Vittoria Colonna, Elia De Caro, Tito Flagella, Anna Lorenzetti.

20. M.R. Napolitano, V. Marino (a cura di)^{ix}, *Cultural Heritage e Made In Italy. Casi ed esperienze di marketing internazionale* (con prefazione di G. Volpe e postfazione di A. Mattiacci), 2016.
21. M. Lusiani, *Discourses of Planning* (with a preface by L. Zan and an afterword by A. Langley), 2016.
22. F.D. Perillo, *Simposio manageriale* (con prefazione di A. Masullo e postfazione di P.L. Celli), 2016.
23. P. Ferri, *I commissariamenti nel settore culturale italiano. Obiettivi, azioni, risultati* (con prefazione di L. Zan e postfazione di G. Grossi), 2016.
24. L. Pareschi, *Controcampo letterario. Strategie di intermediazione e accesso all'industria editoriale* (con prefazione di P. Dubini e postfazione di G. Colombo), 2016.
25. G.-A. Marselli, *Mondo contadino e azione meridionalista. L'esperienza del Gruppo Rossi-Doria a Portici* (con prefazione di E. Mazzetti e postfazione di F. Vitelli), 2016.
26. F. Accardi^x, *Risk and Control Governance. A value-creation perspective* (with a preface by A. De Nicola; an introduction by V. Atella and an afterword by S. Bozzolan), 2017.
27. I. Boncori (ed.)^{xi}, *LGBT+ Perspectives. The University of Essex Reader*, (with a foreword by A. Forster), 2017.
28. A. Papa, "... Una cappella cavata dentro il monte...". *Storia minima del complesso monastico di S. Lucia al Monte* (con prefazione di L. d'Alessandro), 2017.

^{ix} Con scritti di Loretta Battaglia, Giuseppe Bertoli, Roberta Biandolino, Michelle Bonera, Enrico Bonetti, Mauro Cavallone, Elena Cedrola, Marta Cerquetti, Maria Chiarvesio, Anna Codini, Emanuela Conti, Eleonora Di Maria, Barbara Francioni, Antonella Garofano, Francesco Izzo, Giulia Lanzilli, Gaetano Macario, Giulio Maggiore, Francesca Magno, Vittoria Marino, Barbara Masiello, Michela Matarazzo, Alberto Mattiacci, Marta Maria Montella, Fabio Musso, Maria Rosaria Napolitano, Alessandro Pagano, Tonino Pencarelli, Giovanna Pegan, Michele Quintano, Riccardo Resciniti, Marcello Risitano, Angelo Riviezzo, Savino Santovito, Elisabetta Savelli, Michele Simoni, Annarita Sorrentino, Raffaella Tabacco, Donata Vianelli.

^x Con scritti di Roberto Rosato, Nicoletta Mincato, Carlo Nicoletti, Paolo De Paolis, Alessandro Salibra Bove.

^{xi} Con scritti di Alison J. Taylor-Lamb, Jamie Raines, Thomas Currid and Carl Chandra, Martin Harrison and Peter Martin, Rainer Shulze, Fleur Jeans and Teresa Eade, Tuesday Wats, Amy Anderson, Sco Lawley.

29. R. Diana, L.M. Sicca, G. Turaccio^{xii}, *Risonanze. Organizzazione, musica, scienze* (con prefazione di A. Strati e postfazione di A. Solbiati), 2017.
30. F. D'Errico, *Armonia funzionale e modalità. Rudimenti per l'improvvisazione a indirizzo jazzistico* (con introduzione di F. Piro e prefazione di R. Grisley), 2017.
31. M. Calcagno, *Interpreting Innovation. Design Creativity Art* (with a foreword by F. Izzo; preface by A. Moretti and an afterword by J. Metelmann), 2017.
32. G. Balirano, *Gardaí & Badfellas: The Discursive Construction of Organised Crime in the Irish Media* (with a foreword by L.M. Sicca), 2017.
33. M.C. Mason, A. Moretti, *Tattoo Management. Mercati, attori, valore*, 2017.
34. P. Testa, *Innovazione del modello di business. Le dimensioni latenti nella letteratura di management* (con prefazione di L. Cantone), 2017.
35. L. Massa, *Viva 'o re! Municipio e dintorni* (con introduzione di L.M. Sicca; prefazione di E. Borgonovi e postfazione di C. Mochi Sismondi), 2017.
36. F. Pavan, *Memini. Piccole storie di storia della musica* (con introduzione di E. Mazzarella; prefazione di R. Alessandrini e postfazione di V. Moroni), 2017.
37. C. Mallozzi, D. Tortora^{xiii}, *La bottega del suono. Mario Bertoncini. Maestri e allievi* (con prefazione di M. Nicodemi e postfazione di L.M. Sicca), 2017.
38. G. Melis, *Collaborazione e apprendimento nei processi di co-creazione di valore. Il caso delle destinazioni turistiche* (con prefazione di M.R. Napolitano e postfazione di B. Argiolas), 2018.
39. G. Viglia, A.C. Invernizzi, *Il ruolo dell'hubris nella gestione imprenditoriale* (con prefazione di C. Mauri), 2018.

^{xii} Con scritti di Davide Bizjak, Dario Casillo, Rosario Diana, Umberto Di Porzio, Agostino Di Scipio, Chiara Mallozzi, Mario Nicodemi, Lorenzo Pone, Rosalba Quindici, Sonia Ritondale, Tommaso Rossi, Bernardo Maria Sannino, Luigi Maria Sicca, Cristian Sommaiolo, Giancarlo Turaccio, Paolo Valerio.

^{xiii} Con scritti di Mario Bertoncini, Davide Bizjak, Gianmario Borio, Pietro Cavallotti, Andrew Culver, Francesco D'Errico, Charles de Mestral, Michelangelo Lupone, Chiara Mallozzi, Alessandro Mastropietro, Mario Nicodemi, Luigino Pizzaleo, Lorenzo Pone, Ingrid Pustijanac, John Rea, Bernardo Maria Sannino, Luigi Maria Sicca, Daniela Tortora.

40. T. Russo Spena, C. Mele, *Practising innovation. A Sociomaterial View* (with a foreword by E. Gummesson; preface by J. Spohrer and an afterword by P. Stampacchia), 2018.
41. I. Boncori, *Race, Ethnicity and Inclusion. The University of Essex Reader* (with a foreword by A. Forster and a postface by M. Śliwa), 2018.
42. K.E. Russo, *The Evaluation of Risk in Institutional and Newspaper Discourse. The Case of Climate Change and Migration* (with a preface by G. Bettini), 2018.
43. R. Pera, *When Consumers get Creative. Cocreation in the Individual and Collective Realm* (with a preface by D. Dalli), 2018.
44. F. Piro, L.M. Sicca, P. Maturi, M. Squillante, M. Striano (a cura di)^{xiv}, *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università* (con prefazione di F. Sabatini), 2018.
45. R. Quaglia, *Bravi ma basta! Su certe premesse, promesse e catastrofi culturali* (con introduzione di L.M. Sicca; prefazione di J. Mills e postfazione di F. Barca), 2018.
46. B. Czarniawska, *La narrazione nelle scienze sociali*, I edizione italiana a cura di L.M. Sicca, F. Piro, I. Boncori, 2018.
47. F. Longobardi, *Le affinità del lessico*, 2018.
48. G. Calogero, *L'abbicci della democrazia. E altri scritti*, a cura di R. Trombelli, con una testimonianza di G. Sasso, 2018.
49. V. Fiorelli (a cura di)^{xv}, *Margini e confini. Attraversamenti di metodi e linguaggi tra comunicazione, didattica e possibilità della ricerca* (con prefazione di L. d'Alessandro), 2018.
50. G. Cundari, *Il mondo: una bella prigionia? Riflessioni geografiche*, 2018.
51. M. Nicotra, *Il canto dei sireni. Invenzioni trans/singolari e psicoanalisi lacaniana* (con prefazione di A. Vicens e postfazione di P. Guazzo), 2019.

^{xiv} Con scritti di Maura Striano, Rosaria Capobianco e Maria Rita Petitti, Francesco Piro, Roberta Gimigliano, Monica Mollo, Gerarda Fattoruso, Maria Incoronata Fredella, Maria Grazia Olivieri, Massimo Squillante e Antonia Travaglione, Pietro Maturi, Fabio Maria Risolo, Luca Marano, Luigi Maria Sicca, Giuseppe Recinto, Mario Nicodemi, Chiara Mallozzi e Luigi Marolda, Luigi Proserpio, Davide Bizjak, Paolo Canonico, Stefano Consiglio, Ernesto De Nito e Teresa Anna Rita Gentile, Natascia Villani.

^{xv} Con scritti di Giuliano Amato, Gianluca Bocchi, Massimo Abdallah Cozzolino, Diego Davide, Lucia Donsi, Amedeo Feniello, Vittoria Fiorelli, Luigi Manconi, Roberta Morosini, Gianmarco Pisa, Ciro Pizzo, Leopoldo Repola, Stefano Rodotà, Francesco Varanini.

52. L. Marano, *Come parlano i giovani. Una indagine di sociolinguistica urbana* (con prefazione di P. Maturi), 2019.
53. M. Floris, R. Tronci, C. Dessì, A. Dettori, *Imprese familiari e imprenditorialità. La sfida del cambiamento* (con prefazione di F. Cabiddu), 2019.
54. T.T. Lennerfors, L. Mitchell (eds)^{xvi}, SCOS. *Searching Collectively for Our Soul*, 2019.
55. Aa.Vv.^{xvii}, *Lucio Sicca. Maestri e allievi*, 2019.
56. E. Sacerdote^{xviii}, *Breviario sul pensiero strategico. Discorsi e percorsi per conquistare il futuro migliore*, 2019.
57. M.E. Santagati, L. Zan (a cura di)^{xix}, *Imprenditorialità e settore museale. Esperienze e prospettive di cambiamento*, 2019.
58. F.D. Perillo, D. Bizjak, *L'impresa nello zaino. La Elmeco da vico San Liborio al mondo*, 2019.
59. F.D. Perillo, D. Bizjak, R.A. Tundo, *The Company in the Backpack. Elmeco's, from Vico San Liborio to the World*, 2019.
60. M. Castro Espín^{xx}, *Persone transessuali a Cuba* (con prefazione di L.M. Sicca), 2019.

^{xvi} Con scritti di Beatriz Acevedo, Omar Aktouf, Noortje van Amsterdam, Per Olof Berg, Davide Bizjak, Ilaria Boncori, Jo Brewis, Peter Case, Patricia Ehrensäl, Ken Ehrensäl, Hugo Gaggiotti, Silvia Gherardi, Claes Gustafsson, Campbell Jones, Nina Kivinen, Monika Kostera, Kristian J Kreiner, Thomas Taro Lennerfors, Marcus Lindahl, Steve Linstead, Tomek Ludwicki, Takashi Majima, Laura Mitchell, Albert J. Mills, Jean Helms Mills, Luc Peters, Alf Rehn, Harriet Shortt, Luigi Maria Sicca, Antonio Strati, Sam Warren, Robert Witkin, Anthony R. Yue, Peter Zackariasson.

^{xvii} Con scritti di Luigi Guatri, Giovanni Zanetti, Adriano Giannola, Franco Amatori, Renato Mele, Francesco Testa e Riccardo Mercurio; Enzo Rullani, Paolo de Vita, Salvatore Vicari, Luigi Cantone, Pierpaolo Testa e Vincenzo Basile; Marco Ferretti, Maria Rosaria Napolitano, Francesco Izzo, Enrico Bonetti, Antonio Capaldo, Paolo Calvosa, Davide Bizjak.

^{xviii} Con scritti di Stefano De Luca e Guido Solza.

^{xix} Con scritti di Chiara Bombardieri, Paola Degli Esposti, Mariagabriella Fornasiero, Valentina Galloni, Alessandro Gazzotti, Claudia Giordani, Federica Guidi, Annalisa Managlia, Umberto Mossetti, Michele Recanatini, Elisa Schiavina, Stefania Spaggiari, Patrizia Tomba, Cinzia Vecchi.

^{xx} Con scritti di Mario Bottone e Paolo Valerio; Christian Ballarin; Davide Bizjak e Cristiano Scandurra; Rossella Bonito Oliva; Giuseppe Burgio; Porpora Marcasciano; Mary Nicotra; Alessandra Riccio.

61. G. van Wulfen, *La spedizione per innovare. Un kit di strumenti visual per far partire l'innovazione* (I edizione italiana a cura di M.V. Colucci, A. Forciniti, L. Migliola, L. Rossi), 2019.
62. P. Senge^{xxi}, *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo* (ed. 2006), (edizione italiana a cura di L.M. Sicca), 2019.
63. V. Basile, *Marketing Performance Measurement in Fmcg Share of Wallet in Retailing Industry* (con prefazione di L. Cantone), 2020.
64. A. Moretti, R. Tabacco, *I Menuzzo e CAME. Una storia di passione per il prodotto, i clienti e le relazioni* (con postfazione di R. Samiolo), 2020.
65. B. Masiello, *Il lato oscuro delle reti. Strategie d'impresa e capitale sociale*, (con introduzione di F. Izzo) 2020.
66. F. Izzo, B. Masiello, *Le fabbriche bianche. I processi di innovazione nelle imprese creative*, 2020.
67. D. Salvatore, *Saperi manageriali, crescita sostenibile e sud interno. Quali contributi possono offrire gli studi di organizzazione aziendale per una crescita economica sostenibile?*, 2020.
68. P. Canonico, *Understanding the role of knowledge in project settings*, 2020.
69. I. Boncori, T. Loughran^{xxii}, *Health and Wellbeing. The University of Essex Reader* (con prefazione di A. Forster), 2020.
70. J. Altmanova, L. Cannavacciuolo, M. Ottaiano, K. Russo (a cura di)^{xxiii}, *Across the University. Linguaggi, narrazioni, rappresentazioni del mondo accademico*, 2020.

^{xxi} Con scritti di Luigi Maria Sicca, Edoardo Mollona e Stefano Armenia; Nicola Andreottola, Simona Capecelatro, Davide Coppola; Sergio Barile e Francesca Iandolo; Mariavittoria Cicellin e Stefano Consiglio; Corrado Cuccurullo; Davide Bizjak, Paolo Canonico e Vito Lasala; Marcello Martinez e Mario Pezzillo Iacono; Stefano Mazzoleni e Francesco Giannino; Mario Nicodemi; Francesco Perillo; Francesco Piro; Apollonia Striano.

^{xxii} Con scritti di Anthony Forster; Ilaria Boncori and Tracey Loughran; Martyna Śliwa; Charlie V.L. Smith; Lauren O'Connell; Abby Shoolin; Peter J. Martin and Edward M. Holt; Nileema Vaswani and Ilaria Boncori; Filippo Sinicato; Jaime Lindsey; Ewen Speed, Susan McPherson and Peter Beresford; Francine Bailey; Sean Seeger.

^{xxiii} Con scritti di Augusto Guarino, Maria Laudando, Maria Alessandra Giovannini, Giovanni Rotiroli, Ruth Amar, Valeria Sperti, Andrea Pezzè, Irma Carannante, Oriana Palusci, Antonio Saccone, Germana Volpe, Laura Cannavacciuolo, Giuseppina Notaro, Fabio Rodríguez Amaya, M. Cristina Lombardi, Marco Ottaiano, Franco Paris, Francesca De Cesare, Katherine Russo, Angela Buono, Anna Mongibello, Giovanni Agresti, Jana Altmanova, Giuliana Regnoli, Rosario Gallone, Vincenzo Bavaro, Federico Pio Gentile.

71. M.T. Como, *La Sala degli Angeli nel complesso conventuale di Suor Orsola Benincasa. Per una storia della costruzione*, (con prefazione di L. d'Alessandro), 2020.



Finito di stampare nel mese di giugno 2020
dalla *Vulcanica srl* - Nola (NA)