

La pratica del teatro nella formazione degli studenti di Medicina¹

SALVATORE CARDONE *, CIRO GALLO **

RIASSUNTO: Obiettivo del lavoro è descrivere come i procedimenti e i metodi della pedagogia teatrale possano contribuire a formare gli studenti di medicina alla relazione medico-paziente. La riflessione sulla natura pedagogica del teatro e sulle sue potenzialità formative in medicina è articolata attraverso cinque parole-chiave: pedagogia teatrale, comunicazione circolare, teatro-laboratorio, conoscenza per sostituzione, il mio teatro.

Strumenti e modalità del laboratorio sono state implementate nel progetto formativo *La strategia del silenzio'*. Per una comunicazione felice tra medico e paziente, condotto gli studenti di medicina dell'Università della Campania Luigi Vanvitelli.

PAROLE CHIAVE: Didattica medica, Pedagogia teatrale, Laboratorio teatrale, Teatro di improvvisazione.

ABSTRACT: Aim of the paper is to outline the theoretical grounds for using laboratory theatre in medical education. The case-study is "The strategy of silence", an experimental educational program addressed to undergraduate medical students at the University of Campania Luigi Vanvitelli.

¹ Questo articolo è il testo della presentazione tenuta al convegno della Società Italiana di Pedagogia Medica "Slow Medical Education. Il tempo giusto per apprendere a curare." Napoli, 8-9 novembre 2018.

* Regista teatrale, Roma.

** Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli", Napoli.

Five key ideas delineate the path: (1) *theatrical pedagogy*, where theatre becomes an instrument; (2) *circular communication*, where communication is continuously remodelled through listening; (3) *theatrical workshop*, where focus is on improvisational skills rather than standard approaches; (4) *knowledge by substitution*, where learning is prompted by narrations parallel to the direct subject matter; (5) *my own theatre*, when participants recognize that their awareness of playing the world is changed by theatrical experience.

KEY-WORDS: Medical education, Theatrical pedagogy, Theatrical workshop, Laboratory theatre, Improvisational theatre.

1. Introduzione

Il progetto formativo *La strategia del silenzio'. Per una comunicazione felice tra medico e paziente* è condotto dall'a.a. 2013-2014 con gli studenti di medicina dell'Università della Campania Luigi Vanvitelli (già Seconda Università di Napoli). L'intento è di usare il teatro per favorire la riflessione sulle dinamiche coinvolte nella relazione medico-paziente: allenare a gestire il tempo della relazione, costruire il silenzio come circostanza necessaria dell'ascolto, considerare il corpo, di sé e dell'altro, come macchina semiotica, formare all'esperienza creativa, all'impulso e all'intuizione come strumenti cognitivi.

Piuttosto che al teatro *tout court*, procedimenti e metodi della attività didattica rimandano all'esperienza del *teatro laboratorio*, che ne è una forma peculiare di pratica: né prescrittiva né esecutiva in rapporto a un copione, ma sperimentale, in cui le istanze pedagogiche sono prioritarie rispetto a quelle sceniche o di montaggio. L'atto performativo non è mai ripetuto per essere fissato, ma eseguito ogni volta come inedito, allo scopo di individuare e affinare le attitudini noetiche — percepire, immaginare, ricordare, giudicare — e, più in generale, intuitive dello studente, sia in termini di comunicativa, che di controllo delle circostanze, che di creazione dello spazio dell'agire.

Alla base dell'atto performativo è la narrazione. Da un lato i testi letterari, che fanno da movente per riconoscere e costruire il simulacro dell'altro, per mettere insieme il paesaggio poetico da esplorare, arrivare al punto — il rapporto con l'altro — attraverso il procedimento di “conoscenza per sostituzione”, dall'altro le originali narrazioni degli

studenti, costruite a partire dai racconti, dall'immaginazione, dalla propria storia personale, dal confronto con le altre narrazioni.

Il progetto formativo si fonda su tre moduli per un totale di 60 ore: il lavoro sul corpo, sul testo e sulla messinscena, con serata finale aperta al pubblico. Nella prima parte si lavora sulla prossemica, sulla mimica e sulla ludica; nella seconda parte si lavora sulla performance in senso stretto, con improvvisazioni libere, fino alla serata finale aperta al pubblico. Ad ognuna delle cinque edizioni hanno partecipato 15-18 studenti, ma i ritorni, anche senza l'acquisizione dei crediti formativi, sono stati numerosi; si è costituita una vera e propria *Compagnia della Strategia del silenzio*, in cui gli studenti più esperti fanno da tutor ai neofiti e le esperienze, condivise all'interno del gruppo, si affinano nel confronto con gli altri.

Questo articolo si pone l'obiettivo di delineare sul piano teorico come i procedimenti e i metodi della pedagogia teatrale possano agire nella formazione degli studenti di medicina alla comunicazione con il paziente. La riflessione sulla natura pedagogica del teatro si articolerà attraverso cinque parole-chiave: *pedagogia teatrale*, *comunicazione circolare*, *teatro-laboratorio*, *conoscenza per sostituzione*, e, finalmente, *il mio teatro*, con cui il percorso si conclude col riconoscimento della consapevolezza della trasformazione.

2. Pedagogia teatrale

La pedagogia teatrale nasce con la regia stessa intorno alla fine dell'Ottocento, quando per la pratica teatrale ci si accorse della necessità in teatro di una nuova figura professionale — il regista — in grado di far coincidere l'arte recitativa col dramma da mettere in scena (Cruciani 1985). Fino a quasi tutto l'Ottocento, infatti, attori e drammaturghi parlavano la stessa lingua teatrale, per così dire, e non c'era bisogno di nessun mediatore, di nessun "garante". La nuova figura del regista veicolava delle forti istanze pedagogiche, si trattava di "spiegare il dramma" all'attore e di guidarlo nel suo processo creativo per ricreare il dramma in azione in palcoscenico, sotto gli occhi degli spettatori. Gestire questa flagranza diventò il principale problema estetico, poetico e procedurale dei teatranti. La regia fu il terreno di questo dibattito e di questa ricerca, per tutto il Novecento.

Ma è il teatro in sé ad avere una natura pedagogica. La parola greca con cui gli antichi indicavano genericamente l'autore teatrale era *poeta*, mestiere di immediata identificazione per gli antichi, che indicava una sostanziale continuità del teatro con le pratiche pregresse della poesia, quelle dell'epica e della lirica nelle sue varie accezioni. C'è però una parola alternativa a *poeta*, che indica specificamente l'autore drammatico, ed è *traghedodidàscalos*, letteralmente “quello che insegna la tragedia”.

Cosa insegna in realtà il *traghedodidàscalos*? In sostanza il modo in cui i versi di cui è autore andavano eseguiti, e probabilmente, attraverso tecniche di trasmissione orale, insegnava anche la loro memorizzazione al gruppo di volontari che si rendevano disponibili per il rito (Di Marco 2000). Questa parola è un indizio chiaro di come il teatro fin dalle origini nella sua pratica debba e possa avvalersi di istanze e procedimenti pedagogici, di come teatro e pedagogia si incontrino facilmente e volentieri, di come l'uno possa integrarsi con l'altro usandolo e includendolo. In questo senso potremmo dire che la pedagogia teatrale è una pedagogia *che ha per oggetto* il teatro. E subito dopo aggiungere che è una pedagogia *che si fa con* il teatro.

Che cosa offre il teatro di speciale ai più tradizionali processi pedagogici? Molto.

3. Comunicazione circolare

Per rispondere torna utile la nozione di *comunicazione circolare*.

La comunicazione entra in gioco tutte le volte che la pedagogia si avvicina ai territori dei mestieri dell'aiuto, come il medico o l'infermiere. Ma sarebbe meglio dire mestieri dell'ascolto: quelli afferenti alle discipline della psicologia, della pedagogia, della sociologia, che possono essere professioni della terapia o dell'accoglienza, della mediazione culturale o della operatività sociale, quelli della medicina in tutte le sue pratiche, e infine quelli dell'educazione, della crescita personale e della formazione in genere. Tutti hanno un *focus* condiviso: la capacità di costruire una relazione d'ascolto.

Che ci si muova in una dimensione clinica — malattia, terapia, guarigione — o in quella di una più generale azione sociale — integrazione, potenziamento, solidarietà, inclusione, accoglienza — o ancora, nelle svariate pratiche dell'insegnamento — conduzione maieutica, di-

dattica prescrittiva (o frontale), azione in risposta (o seminariale), processo di laboratorio — in tutti questi casi è costante e centrale la capacità di creare una comunicazione aperta, problematica, circolare, in cui si dà e si riceve, si raccoglie e si restituisce, si assorbe e si induce, costruendo un discorso in divenire che si stratifica nel dialogo tra chi opera in termini di aiuto, e il destinatario di questo aiuto. Una comunicazione *felice*.

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 esterna, 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 promana, in un senso olistico, dal corpo stesso degli attori di questa comunicazione. 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 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*. Comunicazione felice è esattamente questa circostanza fertile, in grado di favorire un processo i cui contenuti nascono in quanto inediti e imprevisi nella loro necessità, e si trasformano. Ma è anche una condizione *iucunda* — fu alla fine del Seicento che si cominciò a parlare di *medicina iucunda*, cioè di una medicina che tenesse conto del benessere interiore del paziente (Cosmacini 1998, Cardone 2016) — in conformità con la doppia accezione della parola *felice*: una circostanza oggettivamente fertile, come detto, e uno stato di grazia soggettivo determinato dalla *pòiesis*, dalla predisposizione creativa in cui muovere la propria capacità di azione.

Quella dell'ascolto è in realtà, la condizione primaria della *pòiesis*. 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 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 ma di un dato concreto. È

condizione e circostanza stessa del creare, rappresentata nella sua fisiologia. La dimensione aurale, immediatamente determinata dai protocolli dell'oralità, quelli cioè 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 nei meccanismi di una recita virtuale, potenziale, possibile. Recita indiziata nella scrittura stessa che ne diventa la traccia (Rossi 2010, 2013).

Narrami o diva. Significativamente alle origini della poesia occidentale c'è un'invocazione che prelude, che predispone il poeta creatore all'ascolto. Il poeta per creare doveva mettersi in contatto col dio, e la sua poesia altro non era che il frutto derivante da questo colloquio. Crediamo di poter dire che questo colloquio era basato su una comunicazione felice: il poeta veniva condotto in uno stato di felicità creatrice di entusiasmo come lo chiamavano gli antichi, per i suoi contemporanei era "posseduto dalle ninfe". *Raccontami, io ascolterò e poi ripeterò. E tu mi insegnerai.* C'era un rapporto pedagogico tra poeta e Musa. E, per traslato, tra il poeta e il suo destinatario.

Questa comunicazione, che chiamiamo circolare, che utilizza sistematicamente tutto quello che dice e che fa l'interlocutore, sollecita l'attitudine del destinatario a creare un racconto, e chi conduce il gioco dell'aiuto o dell'ascolto si fa carico di questo racconto per *ri*-narrarlo a sua volta in una prospettiva di trasformazione. Un discorso che si stratifica nel dialogo tra gli attori di questa comunicazione, tra chi conduce l'azione dell'aiuto, che ha tutte le caratteristiche di un'azione creativa, e il suo destinatario. Una apertura ricettiva in cui risulterà interessante ogni segnale che arriva dall'interlocutore; l'oggetto della comunicazione prende forma solo dopo, e muta, nel corso del processo.

La pedagogia teatrale può ricreare le circostanze fisiologiche di questa comunicazione felice. Nella recita e nel processo creativo che ad essa conduce. Le opere di Shakespeare, ad esempio, sono organizzate in tre grandi capitoli tematici: *historiae*, tragedie e commedie. In queste ultime ci sono per lo più giovani al debutto alle prese col principio di realtà e con le responsabilità da assumersi sulla soglia dell'età adulta; nelle seconde ci sono per lo più uomini che si schiantano sulle

Simplegadi delle grandi domande sul senso dell'esistenza; nelle *historiae* c'è il racconto di quei fatti che sono la matrice stessa del tempo presente. In sintesi, Shakespeare conferma la funzione originaria del teatro che è forma e veicolo di conoscenza. La pedagogia teatrale ovviamente esalta e potenzia questa funzione. Essa allena al silenzio, all'ascolto e alla *pòiesis* in senso proprio attraverso l'immissione dell'allievo nell'esperienza teatrale vissuta in senso compiuto e non nominale o depotenziato o edulcorato.

4. Teatro laboratorio

In quanto forma creativa autonoma di teatro la pedagogia teatrale individua 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. Definiamo *laboratorio* un processo che implica ricerca, creazione condivisa e forme drammaturgiche inedite perché determinate dalla sola esperienza in atto. A qualificare il laboratorio è prima di tutto la sperimentality 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.

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 de-

finizione di un disegno esecutivo, e, pertanto, da parte dell'attore non è prevista *esecuzione*. Si producono solo schizzi, disegni provvisori, studi preparatori. Da parte dell'attore c'è solo creazione.

L'elaborazione del progetto accompagna l'intero processo creativo.

Si comincia da una 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.

In altre parole, nel laboratorio di messa in scena un progetto in senso proprio non esiste. 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. In tutti i protocolli di messa in scena sono riconoscibili cinque momenti: progetto, condivisione, studio, montaggio delle azioni, assemblaggio finale dei materiali; 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 (cioè recitata) 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 ha 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.

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. La sperimentaltà del processo di

montaggio; la pratica dell'*etjud*¹, 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 dall'obiettivo generale l'obiettivo momentaneo, da "buttar via" in quanto risultato, da conservare in quanto esperienza; l'unicità e la 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. In essa 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 —, e drammaturgia del processo — in quanto azione responsabile determinata da un'alchimia etica e poetica.

Nella drammaturgia di laboratorio si combinano, dunque, (i) applicazione, dedizione, cura; (ii) fatica, travaglio, ricerca; (iii) fratellanza, condivisione, patto, legame. Con tre parole antiche, *studium*, *labor*, *philia*.

5. Conoscenza per sostituzione

Finora abbiamo parlato del teatro come forma e strumento di conoscenza. La *conoscenza per sostituzione* è esattamente la conoscenza arcaica basata sul mito, che viene diffuso e tenuto in vita attraverso l'esercizio di una oralità poetico-mimetica: poetica perché utilizza le forme della poesia e le tecniche della creazione estemporanea, mimetica perché l'esecutore si identifica con i contenuti del canto e con il canto stesso. Allo stesso modo l'ascoltatore si identifica con l'esecutore-autore e con la storia esemplare che sostituisce l'oggetto esplicito della conoscenza in atto.

¹ La parola è un francesismo della lingua russa (in francese, *étude*) che la pedagogia teatrale di quel paese ha adottato nella prima metà del Novecento per indicare una composizione estemporanea provvisoria di cui è responsabile creativo l'attore stesso. In generale, indica qualunque composizione scenica proposta in recita dall'attore a fini sperimentali, conoscitivi o analitici del dramma in prova.

È una cosa che facciamo difficoltà a capire: il nostro cervello non funziona più così. Ma così ha funzionato un tempo. Si è parlato dei poemi omerici come di una *enciclopedia tribale* (Havelock 1973).

Perché tribale? Perché in essa si riconosceva l'intera comunità primitiva, originaria. Perché enciclopedia? Perché in essa era contenuto tutto il sapere conosciuto e riconosciuto. Omero era l'autorità, era fonte della legge, della religione, dell'ethos. Eppure, i poemi omerici non erano prescrittivi né erano trattati o codici. Erano racconti. E in quella forma assolvevano alla funzione di deposito, di luogo in cui conservare l'intera enciclopedia antica. La forma racconto ne favoriva la trasmissione e la conservazione. Bastava non smettere di raccontare quel racconto. E nel racconto di Odisseo e di Achille, si riconosceva la legge e la scienza. Conoscenza per sostituzione. Una cosa al posto di un'altra. Come ancora per secoli ha fatto la poesia, che usa sistematicamente meccanismi di sostituzione: allegorie, metonimie, metafore, sineddochi, correlativi oggettivi. Dire una cosa per dirne un'altra. Anche Dante, programmaticamente, "ma per ridir del bel ben ch'i vi trovai dirò dell'altre cose ch'i v'ho scorte".

Ma c'è un esempio ancora più radicale di questa forma di conoscenza, per noi misteriosa. I poemi omerici altro non sarebbero che la trasformazione narrata di eventi osservati ad occhio nudo nel firmamento (de Santillana e von Dechend 1983). Gli infinitesimi spostamenti delle stelle nel cielo, le esplosioni, le loro trasformazioni, osservate e registrate e trasmesse grado dopo grado, di generazione in generazione fin dai tempi più remoti, sono diventate viaggi e guerre in forma epica. In quei racconti chi ascoltava riconosceva altro. Gli incipit teatrali di due opere fondamentali del canone occidentale — l'*Amleto* e l'*Oresteia* — cominciano con qualcuno che scruta il cielo in attesa di risposte, in attesa di conoscenza.

Ci sono brani di Shakespeare o di Euripide dall'oscuro significato che generazioni di critici hanno fatto fatica a spiegare. Eppure, quei brani erano eseguiti nella flagranza della recita. Evidentemente quel pubblico *capiva*. Capiva perché sapeva. Qualcosa del genere possiamo immaginarla anche per la poesia di Dante, che ci risulta, probabilmente, molto più oscura di quanto non fosse all'epoca delle prime *lecturae* fatte subito, all'indomani della composizione.

Il teatro stesso, del resto, è arte delle materiali sostituzioni. Già nella performance *strictu sensu* l'attore opera delle sistematiche sostituzioni, attingendo indifferentemente e alternativamente ad azioni fisi-

che, verbali e psicologiche. Sostituendo le une con le altre. Inoltre, la performance si combina con altri materiali ancora, che possono avere a tutti gli effetti efficacia e funzione poetica: gesti, oggetti, prossemica, articolazione dello spazio, luci, musica, danza, suoni, canto, coreografia, che possono tutti essere messi al posto delle parole.

6. Il mio teatro

Sembra che la locuzione *il mio teatro* sia solo riferibile ai “grandi” — Strehler, Ronconi, Gassman — e che ne debbano essere esclusi i “piccoli”, tra cui i nostri studenti-attori. Quanto discusso finora, invece, ci fa dire che, se qualcuno che ha recitato non è in grado di dire qualcosa di plausibile in merito al *suo* teatro, la sua esperienza è stata sterile, inutile, superficiale. E l'attore, ogni attore, può dirlo solo se si mette in gioco completamente e sinceramente, se la sua recita si è arricchita, innervata delle sue proprie istanze esistenziali, se il teatro ha trasformato in qualche modo il suo sentire, il suo guardare il mondo. Ecco un altro elemento che caratterizza il teatro laboratorio, la cui definizione andiamo qui a completare: chi ne è partecipe alla fine potrà dire *il mio* teatro senza tema di sembrare ridicolo. Abbiamo chiesto ai nostri studenti di medicina di raccontarci il *loro* teatro e loro lo hanno fatto diffusamente, con leggerezza e sincerità (Gallo, Cardone, Prota 2018).

In realtà la locuzione *il mio teatro* ha due possibili interpretazioni: nella prima, *il mio* teatro viene in qualche modo contrapposto al teatro *di tutti*, l'altra dichiara come il teatro *di tutti*, grazie ad una alchimia personale, si sia trasformato *attraverso me*. Nel primo significato (*il mio teatro v/s il teatro di tutti*) si fa riferimento ad un confronto problematico con i codici e i modelli noti e riconosciuti, prima studiati ed elaborati, poi per l'appunto ridiscussi. A ben vedere, qualunque atto creativo, in qualunque campo, include e prevede questo confronto col passato, con la tradizione, con i modelli vigenti, impone in un certo senso una presa di posizione fino ad una eventuale dichiarazione di poetica. Quest'ultima è più esplicitamente la risultante del secondo significato (*come il teatro di tutti si è trasformato attraverso me*).

Quello che cerchiamo di dire è che la sequenza *messa in gioco personale* —▶*assunzione critica dei modelli noti* —▶*colto di sé e osservazione dentro di sé dei mutamenti in atto nel corso del processo*

creativo —▶*loro formalizzazione elaborazione originale di una propria poetica* è a ben vedere l'unico modo che il teatro laboratorio conosce e riconosce come plausibile, in quanto intreccio di *studium*, *labor* e *filia*. Nel laboratorio il processo pedagogico coincide in larga misura con il processo creativo e favorisce la sequenza sopra indicata, perché, per sua natura, mette al centro una progressiva presa di coscienza. La chiave per capire che, per ciascuno, il teatro o diventa il *suo* teatro o non è niente sta nella fisiologia stessa della recita, in cui il processo creativo effettivo è sempre frutto di una critica (di un esercizio del pensiero critico) e di una assunzione di responsabilità, e in questo senso è unico e non esportabile (nel senso che è possibile in quel modo solo per chi lo esercita e lo crea).

Critica e Responsabilità. Come nella recita esecutiva, nella messa in scena di una drammaturgia preesistente, l'esercizio del giudizio critico è centrale ed è la premessa stessa dell'azione di messa in scena, così nella recita basata su una drammaturgia sperimentale — costruita cioè in prova, a partire da un'ipotesi, uno spunto, un soggetto da trattare — critica e giudizio sono il lubrificante, il propellente, l'andatura stessa della creazione progressiva, che avanza tappa dopo tappa, passo dopo passo, sotto il segno del giudizio e della scelta.

Quanto alla responsabilità, essa attiene alle scelte non solo estetiche o formali ma etiche e ideologiche. L'atto critico in sé implica una precisa assunzione di responsabilità (Steiner 1992): la responsabilità dell'interprete, che arriva a dire *parlo io al posto dell'autore e*, nel mio dire, *mi espongo e lo espongo* (ancor più se a parlare è l'autore stesso); la responsabilità di chi si fa protagonista e partecipa di un *discorso pubblico*, nell'esercizio della *parrhesia*, di un parlare cioè a nome di tutti (nella cultura greca modalità e fenomenologia della creazione poetica e della politica si intrecciano, si sovrappongono e corroborano vicendevolmente).

7. Epilogo (provvisorio)

Siamo giunti alla fine del nostro percorso: siamo partiti da una pedagogia *che ha per oggetto* il teatro per passare ad una pedagogia *che si fa con* il teatro, e concludere infine con una pedagogia *che si fa* teatro.

Sul piano pedagogico, l'epilogo di questo percorso non può che essere provvisorio. I risultati, infatti, sono innanzitutto di processo, per-

ché legati all'esperienza in atto: sviluppo della percezione dell'altro, attenzione ai tempi dell'ascolto e della parola, capacità di reagire creativamente a situazioni impreviste, elaborazione del gesto comunicativo in quanto necessario. In una parola, costruire una *strategia di attesa*, in cui creare le circostanze favorevoli alla comunicazione ed osservare quanto accade per poi, finalmente, agire *in risposta*. Perché questo è recitare: recitare “in risposta”. *Krino*, in greco vuol dire interpreto, ma anche rispondo, detto dall'oracolo. Due significati che si intrecciano nell'etimologia di *hypokritès*, “attore”.

Nella nostra *Strategia del silenzio* il laboratorio trova ogni anno il suo esito (per definizione, temporaneo) in una recita conclusiva, aperta al pubblico, il quale però è solo testimone di un momento puntiforme di un percorso i cui veri destinatari sono gli studenti che vanno in scena. La profondità del percorso è inevitabilmente diversa da studente a studente, come è giusto che sia in relazione alla sensibilità di ognuno, ma è sempre da accettare, nella voluta rinuncia a soluzioni standardizzate. Un percorso in divenire che ha portato numerosi studenti a voler ripetere l'esperienza in una dinamica formativa inedita, in cui si coniuga la crescita personale con l'interazione nel gruppo.

Non abbiamo usato strumenti quantitativi per valutare il nostro lavoro, anche per la peculiarità delle procedure utilizzate (Rossiter *et al.* 2008), ma abbiamo raccolto le narrazioni dei partecipanti, insieme con i procedimenti messi in gioco nel laboratorio, in un “manuale” che racconta problemi, fatti ed emozioni di una esperienza pedagogica dissonante rispetto alla formazione tradizionale (Gallo, Cardone, Prota 2018).

Riferimenti bibliografici

CARDONE S., *L'argenteria e lo zaino*. In GALLO C., CARDONE S. (a cura di), *Piccole storie di malati*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2016.

COSMACINI G., *Ciarlataneria e medicina. Cure, maschere, ciarle*, Cortina, Milano 1998.

CRUCIANI F., *Registi, pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, Sansoni, Firenze 1985.

DE SANTILLANA G., VON DECHEND H., *Il mulino di Amleto. Saggio sul mito e sulla struttura del tempo*, Adelphi, Milano 1983 (ed. or. *Hamlet's Mill. An essay on myth and the frame of time*, 1969).

DI MARCO M., *La tragedia greca. Forma, gioco scenico, tecniche drammatiche*, Carocci, Roma 2000.

GALLO C., CARDONE S., PROTA P. (a cura di), *Diari di un corpo. Materiali da un laboratorio di didattica medica*, La scuola di Pitagora editrice, Napoli 2018.

HAVELOCK E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Editori Laterza, Bari 1973 (ed. or. *Preface to Plato*, 1969).

ROSSI S., *Indizi performativi nell'Inno a Delo di Callimaco*, «Appunti Romani di filologia», 12, 2010, pp. 41-88.

— *L'evidenza drammatica negli inni epico-narrativi di Callimaco: I, III, IV*, «Appunti Romani di filologia», 15, 2013, pp. 11-66.

ROSSITER K., KONTOS P., COLANTONIO A., GILBERT J., GRAY J., KEIGHTLEY M., *Staging data: theatre as a tool for analysis and knowledge transfer in health research*, «Social Science & Medicine», 6, 2008, pp. 130-146.

STEINER G., *Vere presenze*, Garzanti, Milano 1992 (ed. or. *Real Presences*. 1989).