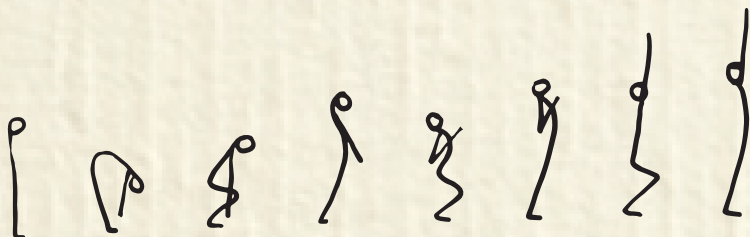


Jacques Lecoq

Il corpo poetico

Un insegnamento della creazione teatrale



controlibra



Jacques Lecoq (1921-1999)

Nato a Parigi, insegna in gioventù educazione fisica e sportiva. Nel 1945 fa i primi passi come attore. In seguito Jean Dasté lo scrittura nei Comédiens de Grenoble. Dal 1948 al 1956 vive e lavora in Italia dove incontra lo scultore Amleto Sartori con il quale inizia la ricerca sulle maschere. A Padova realizza le sue prime pantomime e scopre la Commedia dell'Arte; a Siracusa scopre la tragedia, curando il movimento dei cori. Con Giorgio Strehler e Paolo Grassi partecipa alla creazione della scuola del Piccolo Teatro di Milano. Segue un'attività di regista e coreografo con Dario Fo, Franco Parenti, Giustino Durano, Fiorenzo Carpi, Luciano Berio, Anna Magnani, tra gli altri. Nel 1956 torna a Parigi per aprirvi la sua scuola. Crea una propria compagnia, lavora al T.N.P. con Jean Vilar e alla televisione. Dal 1968 è professore alla École Nationale Supérieure des Beaux-Arts dove sviluppa un insegnamento dell'architettura a partire dal corpo umano in movimento. Nel 1977 crea il LEM, dipartimento scenografico della scuola. Membro dell'Unione dei teatri d'europa, Jacques Lecoq è stato invitato nel mondo intero per tenervi stage e conferenze, tra cui la conferenza-spettacolo *Tout bouge*. Nel 1987 ha curato il libro *Le theatre du geste* (Bordas). Una stretta collaborazione durata due anni (1997-1998) con Jean-Gabriel Carasso, Jean-Claude Lallias e Jean-Noël Roy ha prodotto *Il Corpo poetico* e un film, *Les deux voyages de Jacques Lecoq* (La Sept ARTE – ANRAT, 1999).

PRATICABILI

Jacques Lecoq
IL CORPO POETICO
Un insegnamento della creazione teatrale
a cura di Marina Spreafico
traduzione di Federica Locatelli
ISBN: 978-88-941396-0-0
© Controfibra, 2016

Prima edizione francese:

Jacques Lecoq in collaborazione con Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias
© Actes Sud, 1998

Crediti fotografici:

Alain Chambaretaud: pagg. 84, 86, 125, 154, 184, 212, 218

Michèle Laurent: pagg. VIII, 62

Patrick Lecoq: pagg. 36, 88, 90, 164

Richard Lecoq: pag. 138

École internationale de théâtre Jacques Lecoq: pagg. II di copertina, 172, 208

I disegni sono di Jacques Lecoq

L'editore rivolge un particolare ringraziamento a:

Kuniaki Ida, Valentina Colomi, Giovanni Di Piano, Francesco Zito, Rosangela Seneci,
Natalia Ajmone e la famiglia Lecoq.

Jacques Lecoq

Il corpo poetico

Un insegnamento della creazione teatrale

a cura di
Marina Spreafico



Titolo originale:

Le corps poétique

Un enseignement de la création théâtrale

Jacques Lecoq en collaboration avec

Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias

© Actes Sud, 1998

INDICE

- p. IX *Jacques Lecoq, un poeta dell'insegnamento*
di Marina Spreafico
- xv *Un punto fisso in movimento*
di Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias

I. IL VIAGGIO PERSONALE

- 25 Dallo sport al teatro
- 28 L'avventura italiana
- 30 Rivedere Parigi!
- 32 Una scuola in movimento
- 33 Trovare il proprio luogo
- 37 Il viaggio della Scuola
- 39 Per un giovane teatro di creazione
- 45 La ricerca delle permanenze

II. IL MONDO E I SUOI MOVIMENTI

- 51 *Una pagina bianca*
- 53 1. Improvvisazione
- 53 Il silenzio prima della parola

| | |
|-------|--|
| p. 53 | <i>Rejeu e jeu</i> (ri-gioco e gioco) |
| 58 | Verso le strutture del gioco |
| 63 | La maschera neutra |
| 63 | La neutralità |
| 68 | Il viaggio elementare |
| 70 | Identificarsi con la natura |
| 72 | Trasporre |
| 75 | L'approccio alle arti |
| 75 | Il fondo poetico comune |
| 77 | I colori dell'arcobaleno |
| 79 | Il corpo delle parole |
| 83 | La musica come partner |
| 85 | Maschere e contro-maschere |
| 85 | I livelli di gioco |
| 91 | Entrare nella forma |
| 95 | I personaggi |
| 95 | Stati, passioni, sentimenti |
| 97 | Luoghi e ambienti |
| 100 | Obblighi di stile |
| 103 | 2. Tecnica dei movimenti |
| 105 | Preparazione corporale e vocale |
| 105 | Dare senso al movimento |
| 111 | Acrobazia drammatica |
| 111 | Ai limiti del corpo |
| 115 | Analisi dei movimenti |
| 115 | Partire dai movimenti naturali della vita |
| 120 | Far emergere le attitudini |
| 124 | Cercare l'economia delle azioni fisiche |
| 128 | Analizzare le dinamiche della natura |
| 134 | Studiare gli animali |
| 136 | Le leggi del movimento, con la M maiuscola |
| 139 | 3. Il teatro degli allievi |
| 139 | Gli auto-corsi e le inchieste |

 III. I SENTIERI DELLA CREAZIONE

- p. 145 *Geodrammatica*
- 149 1. I linguaggi del gesto
 149 Dalla pantomima alla *bande-mimée*
- 155 2. I grandi territori drammatici
 155 Il melodramma
 155 I grandi sentimenti
 161 La commedia dell'arte
 161 Commedia umana
 166 Canovacci e tattiche
 173 I buffoni
 173 Il mistero, il grottesco, il fantastico
 179 L'altro corpo
 185 La tragedia
 185 Il coro e l'eroe
 192 L'equilibrio del piano
 197 La necessità dei testi
 205 I clown
 205 Cercare il proprio clown
 215 I burleschi, gli assurdi, le varietà comiche
- 219 3. Il laboratorio di studio del movimento (LEM)

IV. APERTURE

- 225 Aperture

GLOSSARIO

- 231 Glossario e legenda



Jacques Lecoq

JACQUES LECOQ
UN POETA DELL'INSEGNAMENTO

Jacques Lecoq è stato un poeta dell'insegnamento e questo libro ne è – seppur parzialmente – la testimonianza. Né manuale né metodo, esso è piuttosto il tentativo di restituire il senso profondo di una ricerca, di un pensiero, del suo divenire, i suoi dubbi creatori, le sue scoperte, le sue domande. È un libro profondo, scritto in un linguaggio apparentemente semplice, e anche là dove il pensiero è quasi inesprimibile a parole si avverte lo sforzo di cercare la maggior chiarezza possibile.

Ricordo il lungo periodo di gestazione del libro, il timore di Lecoq di non essere scrittore, la gioia di aver trovato i due curatori, Carasso e Lallias, che lo hanno spinto alla realizzazione del libro e hanno creato il contesto nel quale questo potesse venire alla luce.

Ricordo la festa a Parigi in occasione dell'uscita del libro che Jacques mi aveva inviato giorni prima con una dedica

che ancora mi stupisce ed emoziona: “*Pour Marina, ce livre de voyage que nous avons fait ensemble*”¹

Per chi ha frequentato la scuola e, come nel mio caso, ha poi frequentato Lecoq per lunghi anni in un rapporto ormai divenuto amichevole, il libro poteva apparire una pallida immagine dell’esperienza vissuta. Ora però, in occasione della sua riedizione italiana, rileggendolo alla luce degli anni trascorsi, del tanto lavoro teatrale e del tanto insegnamento, il libro mi appare illuminato più di prima e animato di una vita profonda che si rinnova invece di affievolirsi.

La continua ricerca delle radici della vita, indagate nella natura e nella natura umana attraverso il movimento – «Il movimento con la M maiuscola!» come diceva Jacques –, nutrono il libro e lo rendono vivo al di là del tempo che passa.

Il libro ha conosciuto un successo mondiale ed è stato tradotto in innumerevoli lingue, contribuendo a far conoscere il pensiero e il lavoro di questo grandissimo pedagogo.

È anche l’unica pubblicazione di Jacques Lecoq che compendia il lavoro della scuola. Dei periodi precedenti esistono articoli, interviste e un altro libro, *Le théâtre du geste*,² in cui appariva come curatore e del quale aveva scritto alcuni capitoli.

Avrebbe desiderato poter pubblicare un altro scritto che testimoniassero il lavoro e le scoperte del LEM³, «se ne avrò il tempo» mi disse un giorno guardando le cime dei mon-

1 “Per Marina, questo libro sul viaggio che abbiamo fatto insieme”

2 Jacques Lecoq (a cura di), *Le théâtre du geste*, Parigi, Bordas, 1987

3 LEM – Laboratoire d’étude du mouvement

ti che aveva scalato in gioventù, già convinto che non lo avrebbe avuto.

Quando si ha avuto la fortuna di conoscere e studiare con un grande artista si è tentati di raccontare episodi, frasi, ricordi... l'immagine fisica della persona, il suono della sua voce, l'inflessione delle sue frasi, i suoi gesti, tutto torna presente in una specie di sogno... ma al desiderio si oppone un certo pudore e il dubbio che sia legittimo farlo.

Credo di poter affermare che *Il corpo poetico* ha suscitato un immenso immaginario. Molti aspiranti studenti chiedono di iscriversi alla nostra Scuola Teatro Arsenale perché “insegriamo Lecoq”. Mi chiedo sempre cosa mai pensino che voglia dire o che cosa sognino. È un fenomeno interessante e molto significativo. A parte questo libro, pochissimi articoli e un filmato per Arte, la trasmissione del pensiero e dell'opera di Lecoq è avvenuta “da corpo a corpo”, dal vivo. Eppure la sua fama è ora planetaria e raggiunge tante persone desiderose di entrare nel mondo del teatro e tanti artisti di differenti discipline.

È per testimoniare di una presenza viva del nostro maestro, per cercare di diffonderne nuovamente la parola nel nostro paese dove ha trovato tanta della sua ispirazione, che Kuniaki Ida ed io abbiamo desiderato questa riedizione italiana.

...E A PROPOSITO DELLA NUOVA EDIZIONE ITALIANA

D'accordo con la traduttrice, Federica Locatelli, ho cercato di restituire il meglio possibile la lingua di Lecoq, scritta e parlata, con il suo respiro, le sue sfumature, le sue volute precisioni e imprecisioni. Ascoltare una persona con attenzione è una cosa. Tentare di farla parlare è un'altra.

Ho cercato di immergermi completamente nello scritto a mia disposizione, di lasciarlo risuonare, con le sue intonazioni, le sue sospensioni, pause e appoggi di voce, la sua accentazione della frase.

In questo “calarmi” mi sono ritrovata quasi all’interno dell’altro e ho cominciato a vedere il mondo con i suoi occhi. Questo sguardo si è tradotto in parole, che non sono le mie. Si dirà: «È ovvio». Invece non è così! Quando facciamo parlare un altro, lo lasciamo davvero parlare o ci mettiamo di mezzo? Come toglierci di mezzo?

La lingua di Lecoq traduce esattamente il suo sguardo sulla vita e sull’insegnamento. Evita quanto più possibile il pronome *io*, cosa non facile in francese, dove è d’obbligo prima del verbo. Non è mai perentoria, ma lascia uno spazio di movimento tra un’affermazione e il dubbio del suo contrario (*et l’inverse*, come Lecoq diceva spesso), pur mantenendo la tentazione del punto fisso, il quale però si muove. Insomma, avventurandomi in un paragone, posso dire che spesso corrisponde a quel confine tra ombra e luce dove queste si mischiano. I punti esclamativi, che abbondano, traducono le scoperte, le meraviglie, l’apparire di evidenze fino allora nascoste.

Come tutti gli inventori, Jacques Lecoq è stato anche un creatore di neologismi, che abbondano nel libro e ne rendono complessa la traduzione. Per questo abbiamo aggiunto un glossario.

Invito il lettore a non “consumare” il libro. Non servirebbe a nulla. Non è un manuale da cui attingere regolette da applicare. Anzi spesso quelle che appaiono spiegazioni o descrizioni non corrispondono a quanto avveniva in realtà alla Scuola, ma evocano un’intenzione più vasta, altre pos-

sibilità. Lecoq derideva i manuali, da lui sintetizzati nella battuta: *lo yoga in dieci lezioni!*

Invito a leggere il libro con calma, considerando che è una sintesi di quarant'anni di lavoro in poco più di duecento pagine. Va letto quindi, oltre che in orizzontale, anche in verticale, lasciando risuonare dentro di sé le parole e i pensieri che portano con loro.

È stato un lavoro lungo e faticoso, compiuto con il desiderio di compierlo il meglio possibile. Spero di esserci, almeno in parte, riuscita.

Marina Spreafico

Marina Spreafico e Kuniaki Ida, ex-allievi di Jacques Lecoq, hanno fondato a Milano la Scuola Teatro Arsenale.

UN PUNTO FISSO IN MOVIMENTO

PREFAZIONE ALL'EDIZIONE FRANCESE (1997)

Nell'ambito della pedagogia teatrale, Jacques Lecoq è un maestro, nel vero senso del termine. Pedagogo dotato di una sicura visione del mondo e dei suoi movimenti, del teatro e di ciò che ne costituisce l'universalità, da circa quarant'anni Lecoq rappresenta un "punto fisso", a partire dal quale molti allievi hanno potuto trovare la loro strada, hanno saputo scoprirsi, "educarsi", nel rispetto delle loro differenze, secondo la loro cultura, la loro storia, la loro immaginazione, le loro possibilità e il loro talento.

Da Philippe Avron a Ariane Mnouchkine, da Luc Bondy a Steven Berkoff, da Yasmina Reza a Michel Azama e Alain Gaultre, da William Kentridge a Geoffrey Rush o a Christoph Marthaler, dal Footsbarn Travelling Theatre al Théâtre de la Jacquerie, dai Mummenschanz al Nada Théâtre o al Théâtre de Complicité... – impossibile stilare una lista esaustiva, che sarebbe davvero sorprendente... – la varietà delle forme e delle avventure teatrali scaturite dagli insegnamenti di Lecoq rivelano la portata creativa della sua pedagogia, ben lontana da tecniche e modelli fossilizzati.

Ciononostante Jacques Lecoq occupa una posizione paradossale. Attori, autori, registi, scenografi, così come architetti, insegnanti, psicologi, scrittori e perfino ecclesiastici... sono in molti a riferirsi alla sua opera, che siano stati allievi diretti della sua scuola o allievi di allievi. Altri ancora si ispirano al suo lavoro senza nemmeno sapere dove risieda la fonte della loro ispirazione. Ma per quanto sia stato un modello formativo e sia divenuto celebre nel mondo intero, Lecoq è relativamente poco e mal conosciuto nel suo stesso paese. Chi conosce la sua pedagogia? Chi conosce le radici del suo insegnamento? I suoi principi e le sue evoluzioni? Chi sa quali siano i suoi dubbi e le sue ricerche? Chi conosce la traiettoria di quest'uomo e le sue riflessioni sulla pedagogia teatrale? Chi sa davvero cosa avviene, da oltre quarant'anni, ogni giorno della settimana, quando decine di allievi si mettono al lavoro alla Scuola¹ per scoprire le leggi del movimento, dello spazio, del gioco teatrale, della forma? Questa disinformazione nasce probabilmente dalla difficoltà di tradurre in parole l'esperienza viva di una pedagogia teatrale. Solo il corpo, impegnato nel lavoro, sa veramente se un movimento è giusto, se un gesto è preciso, se uno spazio è evidente. Solo l'attore in azione può percepire le sue derive, esitazioni ed errori attraverso l'occhio attento del pedagogo. Solo gli allievi interamente coinvolti nell'avventura sono nella condizione di "comprendere", in tutto o in parte, il percorso. Perché il teatro e i suoi corpi in azione implicano l'esperienza vissuta, una trasmissione orale e di lunga durata, che sono poi elementi indispensabili in ogni iniziazione. Fissare per iscritto una pedagogia fondata sulla pratica diretta dello sguardo e dello scambio comporta il rischio di ridurne il senso e di privarlo della sua dinamica. Eppure!

1 Scuola (*École*) è l'abbreviazione usata in questo testo. *École* sta per *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*.

Eppure queste pagine sono un invito al lettore a intraprendere un viaggio paziente e sicuro nel cuore dell'insegnamento della Scuola, che gli allievi frequentano per due anni. Il libro ha preso forma mese dopo mese, nel corso di numerosi incontri, e si è *essenzializzato* attorno ai principi che strutturano una pedagogia teatrale maturata attraverso l'esperienza. Jacques Lecoq ci conduce passo dopo passo, con il suo vocabolario preciso e denso di immagini, ai confini della sua ricerca: la ricerca delle fonti comuni di ogni creazione. Con pazienza e generosità ci descrive le derive del suo percorso, gli eventuali ostacoli, i vicoli ciechi... sempre all'erta e pronto a cogliere il fascino degli enigmi del rapporto tra l'uomo e il cosmo, nei quali trova origine il gioco teatrale.

In ogni istante, dietro al gusto quasi scientifico con cui osserva la vita e i suoi movimenti, sorgono lo sguardo del poeta, la gioia di un'evidenza ritrovata, il piacere di formulare una legge che rende tutto più semplice e chiaro. Eppure quante volte lo abbiamo visto sostenere un'affermazione o una presa di posizione con un sorriso e poi con un silenzio che solo un "o no?" interrogativo faceva vibrare. Come se da ogni certezza emanasse un'aura d'instabilità, un movimento del pensiero! Il punto fisso è anch'esso sempre in movimento! Il viaggio intrapreso, senza mai mancare di umorismo e di pudore, conduce alle sommità del teatro e verso orizzonti sempre più lontani: conduce a una saggezza del *Corpo poetico*.

Che queste pagine possano essere piogge fertili, per un teatro che nascerà.

Jean-Gabriel Carasso - Jean-Claude Lallias

Jean-Gabriel Carasso, ex-allievo di Jacques Lecoq, dirige a Parigi l'ANRAT (Associazione nazionale di ricerca e azione teatrale).

Jean-Claude Lallias è docente di Lettere all'Institut universitaire de formation des maîtres a Créteil.

IL CORPO POETICO

a mia moglie, Fay Lecoq

I

IL VIAGGIO PERSONALE

DALLO SPORT AL TEATRO

Sono arrivato al teatro attraverso lo sport. All'età di diciassette anni, in un club di ginnastica che si chiamava "En avant", tra le parallele e intorno alla sbarra, ho scoperto la geometria del movimento. Quando si esegue un "allemanda" o un "volteggio", il movimento del corpo nello spazio è d'ordine puramente astratto. Ho scoperto così delle sensazioni straordinarie che poi prolungavo nella vita quotidiana. In metropolitana rifacevo quei movimenti interiormente, ed è allora che sentivo i tempi giusti, molto più che nella realtà. Allo stadio Roland-Garros mi allenavo nel salto in alto, ma saltavo "come se", con la sensazione di saltare due metri. Mi piaceva correre, ma ero soprattutto sensibile alla poesia dello sport, quando il sole allunga o accorcia l'ombra dei corridori sulla pista, quando la corsa prende il suo ritmo. Ho vissuto intensamente questa poetica dello sport.

Nel 1941 frequentavo la scuola di educazione fisica di Bagatelle, e lì incontrai Jean-Marie Conty. Laureato al Politecnico a pieni voti, giocatore di basket a livello internazio-

nale, aviatore dell'*Aéropostale* con Saint-Exupéry, Jean-Marie era allora il responsabile dell'educazione fisica in Francia. Amico di Antonin Artaud e di Jean-Louis Barrault, si interessava al rapporto tra sport e teatro. Fu grazie a lui che, durante il periodo dell'occupazione, scoprii il teatro, assistendo alle dimostrazioni di Barrault che interpretava l'uomo-cavallo. Fu per me una grande emozione. Jean-Marie Conty contribuì alla nascita dell'*Éducation par le jeu dramatique* (EPJD), una scuola basata su metodi non convenzionali, fondata da Jean-Louis Barrault e Roger Blin, André Clavé, Marie-Hélène Dasté e Claude Martin. In questa scuola, nel 1947, avrei insegnato l'espressione corporale.

Ho seguito i miei primi corsi di teatro all'Association Travail et Culture (TEC). Insieme a Claude Martin, allievo di Charles Dullin, facevo delle "improvvisazioni mimate", e con Jean Séry, ex-ballerino dell'Opéra convertitosi alla danza naturale, danzavamo improvvisando *L'Inno al Sole* o *La danza del fuoco*. Dato che eravamo degli sportivi (uno dei miei compagni, Gabriel Cousin, oltre ad essere poeta e attore drammatico, era un gran corridore), utilizzavamo sempre i gesti dello sport come linguaggio di base: io nuotavo, lui correva! Per me, già allora, sport, movimento e teatro erano profondamente legati.

Dopo la Liberazione, partendo dall'esperienza del TEC, creammo con alcuni amici il gruppo degli "Aurochs". In seguito, insieme a Luigi Ciccione – il nostro insegnante di educazione fisica alla scuola di Bagatelle –, a Gabriel Cousin e a Jean Séry, formammo "Les Compagnons de la Saint-Jean". Durante quell'esaltante periodo di ritorno alla libertà, organizzammo alcune grandi manifestazioni, come il primo pellegrinaggio degli scouts francesi a Puy-en-Velay, guidati da Douking, o il ritorno dei prigionieri a Chartres. Ricostruimmo l'arrivo di un treno di prigionieri e sui bastioni cantavamo, danzavamo e mimavamo le canzoni di Char-

les Tretet davanti a migliaia di persone sedute sul prato. In occasione di una rappresentazione a Grenoble, Jean Dasté venne a vedere i Compagnons de la Saint-Jean e invitò alcuni di noi ad entrare a far parte della compagnia dei Comédiens de Grenoble, che stava allora costituendo. Fu quello l'inizio della mia attività teatrale professionale.

Presi in mano la preparazione fisica della compagnia. Il mio compito non era più allenare degli atleti, ma un re, una regina, dei personaggi teatrali, e lo facevo trasformando del tutto naturalmente i gesti dello sport. Non mi sono nemmeno reso conto della transizione.

Jean Dasté mi fece scoprire la recitazione con le maschere e il Nô giapponese, due fonti d'ispirazione che mi hanno profondamente segnato. Nell'*Esodo*, una "figurazione mimata con maschere" ideata da Marie-Hélène e Jean Dasté, tutti gli attori portavano una maschera detta "nobile", quella che oggi chiamiamo maschera "neutra". Ricordo ancora un Nô giapponese, *Ciò che mormora il fiume Sumida*, nel quale mimavamo i movimenti di una barca mentre le nostre voci evocavano i mormorii del fiume.

Recitammo a Grenoble e nell'intera regione, riprendendo in parte le esperienze di Jacques Copeau, del quale Dasté era stato allievo. Fu allora che scoprii lo spirito dei "Copiaux", quella volontà di avvicinarsi a un pubblico popolare mediante un teatro semplice e diretto. Copeau fu per me un punto di riferimento, come anche Charles Dullin, che apparteneva alla stessa famiglia teatrale. Eravamo giovani e ci riconoscevamo nello spirito della scuola che aveva fondato a Parigi.

Lasciai Grenoble verso la fine del 1947 per andare ad insegnare all'EPJD e poi raggiungere Coblenza in Germania, dove divenni animatore drammatico nel programma degli Incontri della gioventù franco-tedeschi. Per sei mesi tenni le mie prime conferenze-dimostrazioni nelle scuole

superiori della Renania, utilizzando la maschera “nobile” per iniziare docenti e studenti al movimento e all’espressione drammatica. Mi piace pensare di aver un po’ “de-nazificato” la Germania: proponevo un movimento-test di decontrazione che consisteva nel sollevare il braccio e poi rilassarlo... Mi accorsi che facevano questo gesto in una maniera un po’ diversa dalla nostra. Insegnai loro come fare per lasciarlo cadere!

L’AVVENTURA ITALIANA

Nel 1948, su invito di Gianfranco De Bosio e di Lietta Papa-fava, due allievi italiani trasferitisi a Parigi per frequentare la scuola dell’EPJD, partii alla volta dell’Italia con l’intenzione di rimanervi tre mesi, giusto per vedere... Ci sono rimasto otto anni! Ebbi dapprima l’occasione di lavorare al teatro dell’Università di Padova, conciliando insegnamento e creazione. Fu lì che scoprii la commedia dell’arte. Dato che avevamo bisogno di maschere, De Bosio mi presentò allo scultore Amleto Sartori, che ci aprì le porte del suo laboratorio. Modellai da me le prime maschere di cartone, utilizzando la tecnica che avevo appreso da Dasté, fino al giorno in cui Sartori mi propose di farle lui stesso. Felice iniziativa! Sartori fu il primo a riscoprire come si realizzano le maschere in cuoio della commedia dell’arte, arte che era ormai quasi del tutto scomparsa. A Padova mi recavo spesso al mercato del bestiame per osservare gli allevatori intenti a vendere i buoi; poi Sartori mi portava nelle bettole di periferia a mangiare la carne di cavallo affumicata, in mezzo a quelli che chiamava “i ladri di cavalli”. In quei quartieri capii che cosa poteva essere un’autentica commedia dell’arte, quella nella quale i personaggi sono perennemente nell’urgenza di sopravvivere. Non si trattava di una commedia dell’arte libresca, bensì della commedia di Ruzante, radicata nella vita contadina, vicina alle origini.

Decidemmo allora di rimettere in auge questo autore, mettendo in scena una delle sue commedie ormai cadute nel dimenticatoio: *La moscheta*. Carlo Ludovici, l'Arlecchino della celebre compagnia dialettale veneziana di Cesco Baseggio, mi insegnò la gestualità del personaggio, che aveva appreso da un vecchio Arlecchino. Partendo da questi movimenti misi a punto una ginnastica dell'Arlecchino che poi, a mia volta, trasmisi. Tutte queste scoperte si rivelarono di vitale importanza per il prosieguo del mio lavoro.

Invitato da Giorgio Strehler e Paolo Grassi raggiunsi il Piccolo Teatro di Milano, per fondare insieme a loro la scuola del Piccolo. Creare una scuola all'interno di un teatro pone immediatamente una domanda fondamentale: come fare perché questa scuola non si limiti ad essere la scuola di un teatro, bensì sia la scuola di tutti i teatri? La scuola di un teatro ha sempre una natura ambigua, un regista vuole formare gli allievi a sua immagine per poi scritturare i migliori in compagnia. Non sono favorevole a tale impostazione, che rischia di approdare ad uno stile unico. Fortunatamente il Piccolo non aveva parti minori da affidare agli allievi, dato che queste, già da una decina d'anni, venivano sostenute da ottimi attori! Durante quel periodo presentai Sartori a Strehler. Da quel momento, lo scultore cominciò a fabbricare le maschere di cuoio per il Piccolo Teatro.

Quando mi chiesero di curare i movimenti del coro dell'*Elettra* di Sofocle non sapevo che, grazie al Piccolo, avrei fatto un'altra scoperta fondamentale: la tragedia greca e il coro. Continuai poi questa ricerca a Siracusa, curando i cori dello *Ione*, dell'*Ecuba*, dei *Sette a Tebe* e di *Eracle*. A quel tempo i cori erano interpretati da danzatori e danzatrici, in uno stile espressionista. Dovetti dunque inventare nuovi gesti per rinnovare i movimenti in cui si era cristallizzato il coro antico. All'epoca non avevo idea di quanto questo lavoro avrebbe influenzato la mia pedagogia.

Il mio soggiorno italiano proseguì con diverse avventure. Franco Parenti, attore del Piccolo, si rivolse a Dario Fo (appena uscito dall'Accademia di Belle Arti di Milano), a Giustino Durano, attore e cantante, a Fiorenzo Carpi, musicista del Piccolo Teatro, e a me medesimo, per realizzare insieme una rivista polemica e politica sull'attualità italiana, *Il Dito nell'occhio*, cui ne seguì un'altra nella stagione successiva, *I sani da legare*. Quest'avventura rinnovò radicalmente lo spirito della rivista italiana, sia per il nuovo impegno proposto che per la forma utilizzata, legata al linguaggio del corpo. Questi spettacoli conobbero un grandissimo successo.

Con Parenti fondammo in seguito la Compagnia Parenti-Lecoq, con l'obiettivo di mettere in scena autori nuovi. Iniziativa certamente ambiziosa: tutti i soldi che avevamo guadagnato con le riviste satiriche, li perdemmo nell'allestire *Le sedie* e *La cantatrice calva* di Eugène Ionesco (tra il 1951 e il 1952) e *Il diluvio* di Ugo Betti.

In quello stesso periodo misi in scena *Mimusique n. 2* di Luciano Berio, del quale fui il primo coreografo. In seguito mi contattò Anna Magnani, per chiedermi di curare alcune sequenze della rivista *Chi è di scena?*, che avrebbe segnato il suo ritorno a teatro dopo una lunga carriera cinematografica. Essere d'aiuto a questa grande signora del teatro nel farle "ritrovare il suo pubblico" fu per me un'esperienza indimenticabile. Partecipai infine, come attore, alle riprese della prima trasmissione di varietà della televisione italiana, e realizzai numerose pantomime comiche. Feci anche un po' di cinema per la Warner. Ho un ricordo straordinario delle mattine in cui, per tenermi in forma, correvo attraverso Cinecittà, passando dalla scenografia di un film a quella di un altro!

RIVEDERE PARIGI

Nel 1956 tornai a Parigi, portando con me le due fondamentali scoperte fatte in Italia: quella della ritrovata commedia italiana e quella della tragedia greca e del suo coro. Quando

partii, Amleto Sartori mi regalò tutte le maschere di cuoio della commedia dell'arte, dandomi così l'occasione di farle conoscere in Francia e poi nel mondo intero. Con un piccolo gruppo di allievi aprii ben presto la Scuola, continuando contemporaneamente il lavoro di creazione.

La mia prima esperienza francese fu l'introduzione della recitazione con maschere ne *La famille Arlequin*, uno spettacolo di Jacques Fabbri e Claude Santelli, allestito con una compagnia di giovani attori poco noti: Raymond Devos, Rosy Varte, Claude Piéplu, André Gilles, Charles Charras. Anche Philippe Tiry si unì all'impresa.

Su invito di Jean Vilar, entrai in seguito nel Théâtre national populaire, dove rimasi tre anni. Vilar mi aveva chiesto di curare le scene di movimento degli spettacoli. Scritturandomi mi disse: «Soprattutto, niente mimo!». Ben presto comprese che quando parlavo di "mimo", mi riferivo a qualcosa di assai diverso dal mimo convenzionale dell'epoca. In seguito, misi in scena *L'aboyeuse et l'automate* di Gabriel Cousin al Théâtre Quotidien di Marsiglia (TQM). In quello stesso periodo Marcel Bluwal mi fece entrare nella televisione francese come collaboratore alle trasmissioni per ragazzi. Fui l'autore di ventisei film muti comici e di una serie intitolata *La belle équipe*, realizzata da Ange Casta con gli attori della Scuola.

La Scuola intanto si sviluppava rapidamente e fui costretto a scegliere. Decisi dunque di consacrarmi totalmente alla pedagogia, non per avviare un semplice corso ma per fondare una vera grande scuola. A dire il vero ho sempre amato e ho sempre voluto insegnare, ma insegnare soprattutto per conoscere. È insegnando che io posso continuare la mia ricerca verso la conoscenza del movimento. È insegnando che capisco meglio come "si muove". È insegnando che ho scoperto che il corpo sa cose che la testa non sa ancora! È una ricerca che mi appassiona da sempre e che ancora oggi mi auguro di poter condividere.

UNA SCUOLA IN MOVIMENTO

La Scuola fu fondata il 5 dicembre 1956, al numero 94 di rue d'Amsterdam a Parigi; un mese dopo fu trasferita negli studi di danza di rue du Bac 83, dove rimase per undici anni. Inizialmente l'insegnamento si basava sulla maschera neutra e l'espressione corporale, la commedia dell'arte, il coro e la tragedia greca, la pantomima bianca, la figurazione mimata, le maschere espressive, la musica e, come base tecnica, l'acrobazia drammatica e il mimo d'azione. Ben presto aggiunsi un lavoro sull'improvvisazione parlata e sulla scrittura. Andavamo dal silenzio alla parola, attraverso quello che sarebbe poi stato il grande tema della Scuola: *Il viaggio*.

Tre anni dopo, nel 1959, fondai una compagnia con alcuni allievi: Lilianne de Kermadec, Hélène Chatelain, Nicole de Surmont, Philippe Avron, Claude Evrard, Isaac Alvarez, Yves Kerboul, Elie Presmann, Edouardo Manet. Con loro realizzai uno spettacolo intitolato *Carnets de voyage*, che mostrava le differenti direzioni di un mimo aperto al teatro e alla danza, secondo il mio modo di intenderle. Lo spettacolo comprendeva un coro di maschere accompagnato da musica concreta, una figurazione mimata, una pantomima bianca, un numero comico, un melodramma collettivo e una commedia dell'arte.

Nel 1962 apparvero per la prima volta i clown. Esplorando il campo del derisorio e del comico, scoprii "la ricerca del proprio clown", che avrebbe poi dato all'attore una grande libertà nei confronti di se stesso. Questa esplorazione aprì la porta di un vasto territorio drammatico e alimentò in seguito numerosissimi spettacoli. Nel medesimo periodo iniziai inoltre a lavorare con le maschere del Carnevale di Basilea (le maschere larvali), prima che siano truccate per la festa, e mi avvicinai ai testi drammatici.

Nel 1968, la Scuola, ormai ingranditasi, non poteva più rimanere negli spazi degli studi di danza di rue du Bac. Emigrò quindi in rue de la Quintinie, all'interno di una vecchia fabbrica di calici da vino, divenuta poi sede della Mission bretonne. In questo nuovo luogo la Scuola trovò la sua giusta dimensione. I clown si svilupparono in grandi collettivi. Per la prima volta vennero affidate delle *commissions* agli allievi del primo anno, che vennero anche spediti in diversi luoghi per compiere delle *inchieste*, destinate a nutrire gli spettacoli che presentavano in serate aperte. Gli avvenimenti del maggio del '68 confermarono la validità dell'insegnamento della scuola e il desiderio degli allievi di frequentarla. La nostra fu certamente una delle poche scuole che rimase aperta in quel periodo. La gioventù esplodeva nel momento in cui anche noi facevamo esplodere i gesti e i testi alla ricerca di un linguaggio che restituisse loro un senso. Quell'anno, su richiesta di Jacques Bosson, architetto e docente dotato di grande immaginazione, cominciai a insegnare all'École nationale supérieure des beaux-arts di Parigi (UP6). Fu allora che iniziai le mie ricerche sugli spazi costruiti e ad adattare la pedagogia del movimento alla formazione degli architetti. Quest'esperienza, che durò vent'anni, portò un grande contributo alla mia pedagogia del teatro, in particolar modo per quello che riguarda lo *spazio* del gioco teatrale. Il lavoro sfociò nella creazione di un dipartimento di scenografia all'interno della Scuola: il LEM (Laboratorio di studio del movimento).

TROVARE IL PROPRIO LUOGO

Dal 1972 al 1976 fummo sballottati da un luogo all'altro, dal Théâtre de la Ville al Centro americano (un vasto spazio senza riscaldamento, dove insegnavamo avvolti nelle coperte!), fatta eccezione per un breve ritorno alla Mission bretonne. Fu in queste condizioni particolarmente difficili

che vidi aprirsi dinanzi a me quei nuovi orizzonti drammatici che avrebbero esteso il campo della mia pedagogia e condotto a molte creazioni: il melodramma e i buffoni, le *bandes mimées* (strisce-mimate) e i *conteurs-mimeurs* (narratori-mimi). La pantomima delle immagini prendeva il posto di quella delle parole. Il melodramma lottava contro i suoi stereotipi magniloquenti rivelando i grandi sentimenti che vi erano nascosti. I buffoni s'impadronivano di tutte le parodie e nello stesso tempo davano vita ad una nuova dimensione del sacro. I narratori scoprivano nuovi linguaggi del gesto. Nel 1976 trovammo finalmente lo spazio giusto per noi, al numero 57 di Rue du Faubourg-Saint-Denis: l'ex Central de boxe, una vecchia palestra in cui si praticava la ginnastica di Amoros (il pioniere dell'educazione fisica in Francia), costruita cent'anni prima, nel 1876. Un segno del destino! Lì, la folla e i tribuni, nati dalla contestazione del '68, presero slancio e umanizzarono il coro tragico, così come il melodramma avrebbe umanizzato l'eroe, ricollocandolo all'interno della vita quotidiana. La commedia dell'arte, allora un po' sclerotizzata nelle forme, fece una capriola e liberò quella "commedia umana" dalla quale era nata e che aveva progressivamente dimenticato. I clown persero il naso rosso negli spettacoli, ma lo mantennero nella pedagogia. Il comico si estese fino al burlesco e all'assurdo, portando alla rinascita del cabaret e del varietà. I buffoni aprirono la strada verso nuovi territori: quello del mistero, del fantastico, del grottesco. Venne poi il tempo delle contaminazioni e della grande chimica drammatica: del melodramma con il coro (il *melocoro*), dei clown con il grottesco, delle *bandes mimées* (strisce-mimate) con il dramma, dei buffoni con il mistero, il *melomimo*...

Al nostro viaggio pedagogico che spaziava in orizzontale nelle grandi distese geodrammatiche, si affiancò progressivamente un secondo viaggio, orientato sull'asse verticale:

l'innalzamento del livello del gioco teatrale e insieme l'esplorazione delle profondità poetiche. La dinamica delle parole, dei colori, delle passioni e l'essenzializzazione astratta dei fenomeni della vita ci portavano alla ricerca di un comune denominatore. Ma questa ricerca comporta di mantenere una certa distanza e di conservare, là dove possibile, il necessario umorismo: mai dimenticare che la meta del viaggio... è il viaggio stesso! Ancora oggi la Scuola è in perenne movimento: l'evoluzione continua. Le lezioni variano ogni giorno, seguendo però una progressione molto precisa. Gli allievi possono indurci a rimettere in questione certi aspetti ma vi sono delle permanenze, e il percorso pedagogico è molto costruito. Capita che mi si dica: «Se è costruito noi non siamo liberi». È proprio il contrario! Anche quando, visti dall'esterno, diamo l'impressione di ripetere sempre la stessa cosa, in realtà nella Scuola tutto si muove... ma lentamente! Da noi non ci sono grandi soprassalti, siamo un po' come il mare: i movimenti delle onde in superficie sono più visibili di quelli che avvengono in profondità, ma le profondità del mare sono sempre in movimento. Nella Scuola circola sempre un'idea sottomarina. E anche se di tanto in tanto tiriamo la testa fuori dall'acqua, poi ci ributtiamo subito giù, nelle fluide acque delle permanenze. Nel dicembre 1996 la Scuola ha festeggiato il suo quarantesimo compleanno.



Alla Scuola, rue du Faubourg-Saint-Denis, 57 - Parigi

IL VIAGGIO DELLA SCUOLA

La pedagogia della Scuola si svolge nell'arco di due anni, nel corso dei quali viene percorso un duplice cammino: da una parte quello del *jeu*¹, dell'*improvvisazione* e delle sue regole, dall'altra quello della *tecnica dei movimenti* e della loro analisi. Questi due percorsi sono completati dagli *auto-corsi*, nei quali prende vita il teatro degli allievi.

L'insegnamento inizia con la ricerca di un gioco teatrale psicologico e silenzioso; ma è più tardi che comincia il viaggio pedagogico vero e proprio: la scoperta delle dinamiche della natura a partire da uno *stato neutro*, uno stato di calma e di curiosità. Gli elementi, le materie, gli animali, i colori, le luci, i suoni e le parole verranno riconosciuti attraverso il *corpo mimante* e serviranno poi per il lavoro sui personaggi. Verranno sviluppati i diversi livelli del gioco teatrale, dal

1 Per una migliore comprensione della parola *jeu*, mantenuta in francese solamente in questo caso, vedi il glossario.

ri-gioco alla maschera espressiva e di carattere, alle maschere astratte, alle forme e alle strutture. Gli obblighi di stile aiuteranno a ricreare altrimenti il reale. La parte tecnica, basata sull'analisi dei movimenti, accompagnerà le tematiche dell'improvvisazione. Gli esercizi (preparazione corporale e vocale, acrobazia drammatica, analisi delle azioni fisiche) prepareranno il corpo umano a meglio ricevere ed esprimere. Questa prima parte del viaggio si completa con un approccio alla poesia, alla pittura, alla musica.

La seconda parte del viaggio ha inizio con uno studio sul linguaggio del gesto. Questa fase prepara all'esplorazione dei vari territori drammatici, nella loro estensione, relazione e aderenza al *fondo poetico comune*, e consente di elevare il livello del gioco teatrale. Questo viaggio *geodrammatico* si sviluppa in tre dimensioni: estensione, elevazione e profondità. Si basa su cinque territori principali, che ne generano altri e che hanno un nome specifico nella storia del teatro e sono riconoscibili nella vita reale: il melodramma (i grandi sentimenti), la commedia dell'arte (la commedia umana), i buffoni (dal grottesco al mistero), la tragedia (il coro e l'eroe), il clown (il burlesco e l'assurdo), ai quali si aggiungono le varietà comiche...

Una *tecnica applicata* a questi diversi territori struttura il gioco teatrale e le relative creazioni saranno arricchite dall'apporto di testi drammatici.

Ad ogni tappa del percorso corrisponde un diverso trattamento degli esercizi:

- metodo evolutivo, che va dal più semplice al più complesso;
- metodo dei *transfert*, che comporta il passaggio da una tecnica corporale ad un'espressione drammatica (*giustificazione* drammatica delle azioni fisiche, *transfert* delle dinamiche della natura nei personaggi e nelle situazioni);

- ampliamento e diminuzione del gesto, dall'equilibrio alla respirazione;
- *gamme* e livelli di gioco;
- unione di gesto e voce;
- economia del movimento, incidenti e derive;
- passaggio dal reale all'immaginario;
- scoperta del gioco e delle sue regole (le regole nascono dal gioco stesso);
- metodo degli *obblighi* (di spazio, di tempo e di numero).

Il primo anno si conclude con la trasposizione scenica delle *inchieste* e con una prova tecnica (la concatenazione di venti movimenti). Il secondo anno, invece, termina con delle *commissioni* assegnate agli allievi.

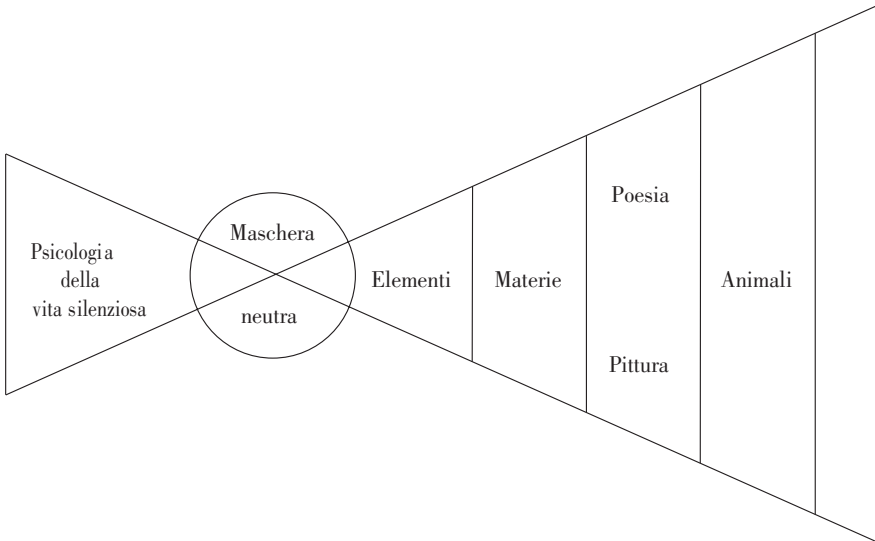
Durante il secondo anno gli allievi presentano al pubblico degli spettacoli di loro creazione, legati ai temi esplorati. Questo avviene tre volte nel corso della stagione.

Il movimento, portato dal corpo umano, è la nostra costante guida in questo viaggio dalla vita al teatro.

PER UN GIOVANE TEATRO DI CREAZIONE

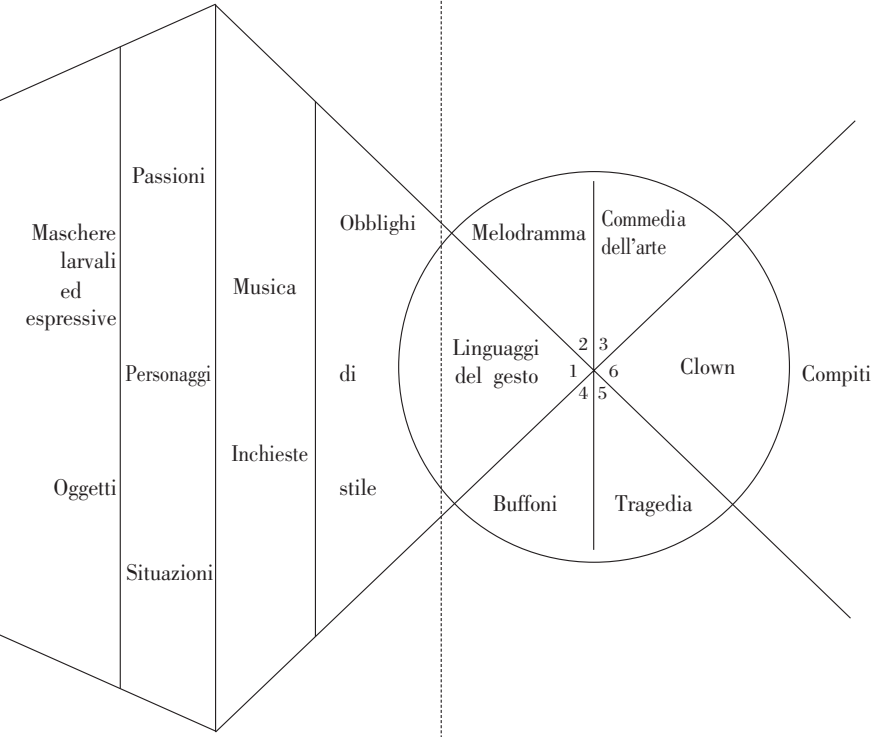
Obiettivo della Scuola è un giovane teatro di creazione, portatore di linguaggi in cui sia presente il gioco fisico dell'attore. L'atto creativo viene continuamente sollecitato, soprattutto mediante l'*improvvisazione*, che è la prima traccia di ogni scrittura. La Scuola mira ad un teatro d'arte, ma la pedagogia del teatro è più vasta del teatro stesso. A dire il vero, da sempre concepisco il mio lavoro con un duplice obiettivo: una parte del mio interesse va al teatro, l'altra alla vita. Ho sempre cercato di formare delle persone a loro agio in entrambe le situazioni. Sarà forse un'utopia, ma io desidero davvero che i miei allievi siano "vivi" nella vita e artisti sul palco. A ciò va aggiunto che non intendo formare esclusivamente degli attori ma preparare tutti gli artisti del teatro: autori, registi, scenografi e attori.

Primo anno



Schema pedagogico

Secondo anno



Una delle originalità della Scuola è quella di dare agli allievi una base il più possibile vasta e duratura, sapendo bene che poi ciascuno sceglierà il proprio cammino all'interno dei diversi elementi. Gli allievi che seguono il nostro percorso acquisiscono una certa intelligenza del gioco teatrale e sviluppano la loro immaginazione. Questo permetterà loro di inventare, un giorno, il proprio teatro o, se lo vorranno, d'interpretare dei testi in maniera nuova. L'interpretazione è il prolungamento di un atto creativo.

All'interno del percorso pedagogico capita a volte che l'*improvvisazione* venga confusa con l'*espressione*. Ora, chi si esprime non è detto che stia compiendo un atto creativo. Certamente, l'ideale sarebbe che si creasse e ci si esprimesse allo stesso tempo, raggiungendo così l'equilibrio perfetto. Sfortunatamente molti si esprimono, "sfogano", con immenso piacere, dimenticandosi che non dovrebbero essere i soli ad avere piacere: anche il pubblico dovrebbe averne! Molti insegnanti confondono troppo spesso queste due nozioni.

La differenza tra un atto espressivo e un atto creativo sta in questo: nell'atto espressivo l'attore recita più per sé che per il pubblico. Osservo sempre se l'attore "emana", se sviluppa attorno a sé uno spazio che comprenda gli spettatori. Molti tendono ad assorbire questo spazio, lo ripiegano su se stessi, escludendo il pubblico: l'atto teatrale diventa allora "privato". Se alcuni allievi si sentono meglio dopo le lezioni è qualcosa in più, perché il mio scopo non è certo quello di "curare" la gente con il teatro. In un processo di creazione l'oggetto creato non appartiene più al creatore. L'obiettivo è proprio quello di realizzare questo atto creatore: dar vita a un frutto che si stacchi dal suo albero!

Nella mia pedagogia, ho sempre privilegiato il mondo esterno rispetto a quello interno. La ricerca di se stessi, dei propri stati d'animo, ha poco interesse nel nostro lavoro.

ro. *L'io* è di troppo. Bisogna guardare come gli esseri e le cose si muovono e come si riflettono in noi. Bisogna privilegiare l'orizzontale, la verticale, ciò che esiste in maniera intangibile, al di fuori di noi. La persona si rivelerà a se stessa in rapporto a questi punti di riferimento del mondo esterno. E se l'allievo è diverso lo si vedrà proprio in questo riflesso. Non cerco una sorgente di creazione nei ricordi psicologici più profondi, là dove "il grido della vita si confonderebbe con il grido dell'illusione". Preferisco una distanza tra me e il personaggio che mi permetta di recitarlo meglio. Gli attori recitano male i testi che li coinvolgono eccessivamente. Esce, allora, una specie di voce bianca, perché trattengono una parte del testo per loro stessi, senza poterla offrire al pubblico. Credere o identificarsi non è sufficiente, occorre "giocare" (*jouer*).

Di fronte ad un'improvvisazione o a un esercizio mi limito a delle *constatazioni*, le quali non sono da confondere con le *opinioni*. Se si fora la gomma di una macchina, non è un'opinione, è un dato di fatto! Lo constato. Si possono esprimere delle opinioni solo in un secondo tempo, sulla base di riferimenti reali. La constatazione è fatta dall'insegnante, circondato dagli allievi. Quando constato qualcosa gli allievi risuonano in me in ciò che sto per dire. Spetta a me formulare la constatazione, ma è importante che questa sia condivisa da tutti. Che un insegnante di teatro, dopo un'improvvisazione, abbia voglia di esclamare: «Questo mi diverte...», «questo mi piace molto...», è privo di interesse. Ciascuno può amare o non amare ciò che ha visto, ma è tutta un'altra questione. La constatazione è uno sguardo sul fenomeno vivo, provando ad essere il più obiettivi possibile.

La critica che muoviamo al lavoro non è un giudizio in termini di bene o di male, bensì una critica del *giusto*, del *troppo lungo*, del *troppo corto*, dell'*interessante*, del *non inte-*

ressante. Ciò può apparire pretenzioso, ma a noi interessa esclusivamente ciò che è *giusto*: una dimensione artistica, un'emozione, un angolo, un rapporto di colore. Tutto questo esiste in ogni opera che duri nel tempo, indipendentemente dalla dimensione storica. Chiunque può rendersene conto e il pubblico sa perfettamente quando è *giusto*. Il pubblico può non sapere perché, ma noi dobbiamo saperlo, perché noi siamo, per di più... degli specialisti.

I miei interventi si riferiscono sempre al movimento. Perché cade? Perché abbiamo l'impressione che non si fermerà? Sono constatazioni semplici al servizio di un'organizzazione viva, dato che ogni organizzazione viva procede dal movimento, con una salita, una discesa, un ritmo. Ritroviamo questa organizzazione in ogni improvvisazione. In tal senso la Scuola è anche una scuola dello sguardo. Tutti possono dare un tema d'improvvisazione, il problema è sapere cosa dire dopo! Non si tratta di trasmettere un sapere tale e quale, ma di cercare di capire insieme, di trovare, tra allievo e maestro, un punto più alto che faccia dire, da parte del maestro agli allievi cose che non avrebbe mai potuto dire senza di loro, e faccia dire agli allievi d'aver suscitato una conoscenza grazie al loro desiderio e alla loro curiosità.

È comunque auspicabile che ci siano diversi punti di vista: nel lavoro teatrale è necessario che gli allievi abbiano delle idee e delle opinioni; occorre però che queste siano ancorate nel reale, altrimenti sono inutili. Lo stesso fenomeno si riscontra in pittura: Corot, Cezanne o Soutine hanno dipinto alberi di ogni genere, li hanno trasfigurati, ne hanno colto una particolare sfaccettatura, hanno dato loro una luce particolare, ma se non ci fosse stato "l'Albero" in quello che dipingevano, non sarebbe successo nulla! Si ritorna sempre all'osservazione delle cose, il più vicino possibile alla natura e alla realtà umana. Credo molto alle permanenze,

“all’Albero di tutti gli alberi”, “alla Maschera di tutte le maschere”, “all’Equilibrio di tutti gli equilibri”. Capisco che questa mia personale tendenza possa costituire un ostacolo, ma è un ostacolo necessario. A partire da un riferimento comune che tende alla neutralità, gli allievi trovano la propria posizione. Ovviamente questa neutralità assoluta e universale non esiste: non è che una tentazione. È per questo che l’errore è interessante. L’assoluto non può vivere senza errore. La differenza tra il polo geografico della terra e il polo magnetico m’interessa molto. Il nord non è proprio del tutto a nord! C’è un angolo e per fortuna esiste quest’angolo. Non solo l’errore è ammesso ma è necessario perché la vita continui, fatta eccezione per quelli troppo grandi. Un grande errore è una catastrofe, un piccolo errore è essenziale per poter vivere meglio. Senza errore, non c’è movimento. C’è solo la morte!

LA RICERCA DELLE PERMANENZE

La seconda grande pista della Scuola, accanto all’improvvisazione, è quella dell’*analisi dei movimenti*. Il movimento non è un percorso, è una dinamica, ben altro dal semplice spostamento da un punto all’altro. Ciò che conta è *come* avviene lo spostamento. Il fondo dinamico del mio insegnamento è costituito dai rapporti di ritmo, spazio e forza. L’importante è riconoscere le leggi del movimento, a partire dal corpo umano in azione: *equilibrio, disequilibrio, opposizione, alternanza, compensazione, azione, reazione*. Queste leggi si trovano nel corpo dell’attore, come in quello del pubblico. Lo spettatore sa perfettamente se una scena è equilibrata o disequilibrata. Esiste un corpo collettivo che sa se uno spettacolo è vivo o meno. La noia collettiva è indice del malfunzionamento organico di uno spettacolo.

Le leggi del movimento organizzano tutte le situazioni teatrali. Un testo scritto è una struttura in movimento. I temi

possono cambiare, appartengono al mondo delle idee, ma le strutture del gioco teatrale sono sempre legate al movimento e alle sue leggi immutabili. In architettura bisogna fare attenzione quando si costruisce una volta in cemento, perché, se è troppo grande, tutto rischia di crollare. In teatro a volte ci si spinge troppo lontano senza sapere se la struttura crollerà. È necessario dunque ritrovare l'architettura interna. I movimenti "del fuori" sono analoghi a quelli "del dentro", il linguaggio è il medesimo. Una poetica delle permanenze, che dia origine alla scrittura, è ciò che più mi affascina.

Ho sempre difeso l'idea di una pedagogia del *mimo aperto*. Mimare è un atto fondamentale, è l'atto primo della creazione drammatica per l'attore, per la scrittura e per il gioco teatrale. Pongo al centro l'atto di mimare come se fosse il corpo stesso del teatro: poter far finta (*jouer*) di essere un altro, poter dare l'illusione di qualsiasi cosa. Sfortunatamente la parola è codificata, sclerotizzata, è caduta in una trappola. Devo dunque precisare che cosa intendo per *mimo*. Nel momento in cui si è staccato dal teatro, il mimo si è cristallizzato. Si è richiuso su se stesso e solo un certo virtuosismo ha potuto dargli un senso. Il teatro francese ha finito per bandirlo definitivamente dai suoi confini, facendone uno spettacolo a sé. Ora, l'atto di mimare è un atto primo, un atto d'infanzia: il bambino mima il mondo per riconoscerlo e prepararsi a viverlo. Il teatro è un gioco che continua questo fenomeno. Oggi il termine mimo è talmente riduttivo che è necessario trovarne altri. Questa è la ragione per la quale talvolta utilizzo l'espressione *mimismo*, (spiegata così bene da Marcel Jousse nella sua *Anthropologie du geste*, edita da Gallimard)², da non confondere con *mimetismo*. Il mimetismo è una rappresentazione della forma, il mimismo è la ricerca della dinamica interna del senso.

2 Marcel Jousse, *Antropologia del gesto*, Milano, Ed. Paoline, 1979

Mimare significa *fare corpo con* e dunque comprendere meglio. Chi manipola mattoni tutto il giorno, a un certo punto non sa più cosa sta manipolando. Diventa un automatismo. Se gli si domanda di mimare la manipolazione di un mattone, ritroverà il senso dell'oggetto, il suo peso, il suo volume. Questo fenomeno è interessante in ambito pedagogico: mimare permette di riscoprire la cosa in modo più fresco. L'atto di mimare diventa così una conoscenza. Non bisogna confondere questo mimo pedagogico con l'arte del mimo, che raggiunge la sua grandezza nella trasposizione: uno su tutti il Nô giapponese, nel quale l'attore mima la collera facendo appena vibrare il suo ventaglio!

In tutte le arti esiste un mimo nascosto. Ogni vero artista è un mimo. Se Picasso ha potuto dipingere un toro in quel modo, è perché ne aveva visti talmente tanti da poter *essenzializzare* il Toro dentro di sé prima che il suo gesto prendesse vita. Picasso mimava! I pittori o gli scultori mimano benissimo, sono partecipi dello stesso fenomeno. Un mimo sommerso dà vita a creazioni molto diverse, in tutte le arti. Questa è la ragione per la quale mi è stato possibile passare dall'insegnamento del teatro a quello dell'architettura, inventando gli "architetti-mimi". Questi mimano gli spazi esistenti per conoscerli, poi gli spazi da costruire prima di realizzarli, affinché queste realizzazioni siano vive.

Il mimo è per me una parte integrante del teatro, non un'arte a sé stante. Il mimo che amo consiste nell'identificarsi con le cose per farle vivere, anche quando è presente la parola. Gli italiani lo sanno perfettamente. L'ho capito osservando Marcello Moretti nell'*Arlecchino servitore di due padroni*, come anche Vittorio Gassman o Dario Fo. Ho tratto ispirazione da questa commedia mimata e parlata all'italiana, che ho poi reinventato per l'insegnamento. Ecco perché non ho mai indicato la parola "mimo" da sola nel titolo della Scuola. Dapprima l'ho chiamata "Mimo, educazione dell'attore", poi "Mimo e teatro", poi "Mimo, movimento, teatro",

per arrivare alla fine a “École internationale de théâtre” (Scuola internazionale di teatro).

La grande forza della Scuola sono i suoi allievi. Sono costantemente sottoposti al confronto con se stessi e ci portano il loro teatro. Noi suggeriamo dei temi, avanziamo delle proposte, li provochiamo imponendo degli obblighi, ma possiamo approfondire il lavoro solo quando incontriamo il loro interesse. Ciò detto, gli allievi sono spesso contraddittori: bisogna starli a sentire e, al tempo stesso, non ascoltarli troppo. Bisogna anche sapersi opporre, lottare, per condurli in un vero spazio poetico. Questa dimensione a volte è difficile da raggiungere. Se manca loro l’immaginazione, si deve rispondere con il fantastico, la bellezza e la follia della bellezza.

Anche i professori contribuiscono allo sviluppo della Scuola. Tutti gli insegnanti che collaborano con me sono ex-allievi con i quali condivido un linguaggio e dei riferimenti comuni, arricchiti dall’apporto della personalità di ciascuno. Ci uniscono una stessa curiosità e lo stesso desiderio di conoscenza. Tra gli insegnanti che hanno dato il loro contributo alla Scuola, Antoine Vitez occupa un posto particolare. È stato il solo a non essere mio allievo. Tra il 1967 e il 1969 ha fatto alla Scuola i suoi primi passi di insegnante di teatro. Gli avevo affidato un lavoro sull’*ap-proccio* ai testi, che noi distinguiamo dall’*interpretazione*. Ha mantenuto questa concezione basilare anche in seguito, al Conservatorio nazionale di arte drammatica.

Anche a quarant’anni dalla sua apertura, la Scuola rimane per me un luogo di ricerca permanente. Il suo quotidiano approfondirsi la rende sempre più interessante. La novità non è, in sé, indispensabile. Ma l’andare a fondo di una cosa permette di scoprire che essa contiene tutto.

Trascorri la tua vita in una goccia d’acqua e vedrai il mondo!

II

IL MONDO E I SUOI MOVIMENTI

UNA PAGINA BIANCA

Arrivati da paesi diversi, gli allievi vengono ammessi al primo anno per un trimestre di prova. Hanno in media tra i ventiquattro e i venticinque anni e hanno già alle spalle un'esperienza teatrale. Gli stranieri hanno spesso frequentato una scuola di teatro nel loro paese; gli altri hanno seguito *stage* o laboratori. Bisogna dunque cominciare eliminando le forme parassitarie che non sono loro, rimuovere tutto ciò che può condizionarli, affinché possano riscoprire il più possibile la vita così com'è. Dobbiamo privare gli allievi di una parte del loro sapere, non tanto per eliminare ciò che sanno, ma per poter creare una pagina bianca, pronta a ricevere gli avvenimenti esterni. L'obiettivo del primo anno è quello di destare negli allievi la grande curiosità che è indispensabile per la qualità del gioco drammatico.

Durante quest'anno di scoperta e di conoscenza, piantiamo le radici del gioco teatrale e della creazione, partendo principalmente dall'improvvisazione e dall'analisi dei movimenti della vita. Questi due aspetti sono sempre

connessi. Per quanto riguarda l'improvvisazione, il proposito è quello di far uscire all'esterno ciò che sta all'interno; dall'altra parte, l'oggettività della tecnica del movimento ci permette di compiere il percorso inverso, muovendoci dall'esterno verso l'interno.

Nell'ambito dell'improvvisazione è prevista una serie di tappe fondamentali che traccia il percorso pedagogico dell'anno. L'analisi dei movimenti procede in parallelo, con un percorso ugualmente strutturato e progressivo. Questo lavoro viene affiancato da una preparazione corporale e vocale, da lezioni di acrobazia drammatica, di giocoleria e di combattimento.

Durante tutto l'anno offriamo agli allievi la possibilità di sviluppare una ricerca personale di creazione attraverso gli *auto-corsi*. In questo lavoro senza insegnanti, gli allievi ricevono settimanalmente un tema da svolgere liberamente. È il loro teatro. Questo spazio di libertà è fondamentale perché ricorda che l'obiettivo principale della Scuola è la creazione. Permette inoltre di mettere in pratica tutto ciò su cui si è lavorato durante le lezioni e rivela il talento degli allievi, il loro senso del gioco teatrale e della scrittura drammatica.

I tre assi di lavoro del primo anno, che evocheremo separatamente nelle pagine che seguono, sono saldamente e mutualmente connessi. *Improvvisazione, analisi dei movimenti e creazione personale* si intersecano e si completano continuamente per portare l'allievo il più possibile in stretto contatto con il mondo e i suoi movimenti.

IMPROVVISAZIONE

IL SILENZIO PRIMA DELLA PAROLA

REJEU ET JEU (RI-GIOCO E GIOCO)

Ci avviciniamo all'improvvisazione attraverso il *rejeu* (*ri-gioco*) psicologico silenzioso. Il *rejeu* (*ri-gioco*) è il modo più semplice di restituire i fenomeni della vita. Gli allievi fanno rivivere una situazione senza preoccuparsi del pubblico, senza alcuna trasposizione, senza esagerazione, nella massima fedeltà al reale ed alla psicologia degli individui: un'aula, un mercato, un ospedale, la metropolitana... Il *gioco* teatrale arriva più tardi, quando l'attore, divenuto consapevole della dimensione teatrale, darà alla sua improvvisazione un ritmo, una misura, una durata, uno spazio, una forma, in vista di un pubblico. Il *gioco* teatrale può essere molto simile al *ri-gioco* o discostarsene notevolmente nelle trasposizioni teatrali più audaci, tuttavia non deve mai dimenticare l'ancoraggio nel reale. Una grande parte della mia pedagogia consiste nel far scoprire questa legge agli allievi.

Cominciamo con il silenzio, dal momento che la parola, il più delle volte, dimentica le sue stesse radici, ed è auspicabile che gli studenti si pongano, sin dall'inizio, in una situazione di totale ingenuità, innocenza e curiosità. In tutte le relazioni umane esistono due grandi zone silenziose: prima e dopo la parola. Prima, quando non si è ancora parlato, siamo in uno stato di pudore che permette che la parola nasca dal silenzio e sia dunque più forte, evitando che sia discorsiva. In queste situazioni silenziose, il lavoro sulla natura umana permette di ritrovare i momenti in cui la parola non esiste ancora. L'altro silenzio è quello che viene dopo: cioè quando non si ha più niente da dire. Questo ci interessa meno!

Le prime improvvisazioni mi servono per osservare le qualità teatrali degli allievi: come recitano cose molto semplici? Come tacciono? Alcuni pensano di essere in una coercizione che impedisce loro di parlare: in realtà, non impedisco nulla, domando semplicemente di tacere per comprendere meglio quello che c'è *sotto* le parole.

Da questo silenzio si può uscire soltanto in due modi: la parola o l'azione. In un dato momento, quando il silenzio è troppo carico, il tema si libera e interviene la parola. Si può quindi parlare, ma solo se è necessario. L'altra via è l'azione: "faccio qualcosa". All'inizio, gli allievi vogliono a tutti i costi agire, creare delle situazioni gratuite. Così facendo, ignorano completamente gli altri attori e dimenticano di recitare *con*. Ora, il gioco teatrale non può stabilirsi senza reazione all'altro. Bisogna far capire loro questo fenomeno essenziale: reagire vuol dire dare risalto alle proposte del mondo che ci circonda. Il mondo interiore si rivela come reazione alle provocazioni del mondo esterno. Per recitare non serve cercare dentro di sé la propria sensibilità, i propri ricordi, il mondo della propria infanzia.

Paradossalmente, *La camera d'infanzia* è uno dei più antichi temi d'improvvisazione e lo propongo all'inizio dell'anno.

Dopo molto tempo, tornate nella camera di quando eravate bambini. Dopo aver fatto un lungo viaggio, arrivate dinanzi alla porta e la aprite. Come la aprite? Come entrerete? Riscoprite la vostra camera: tutto è rimasto com'era, ogni oggetto è al suo posto. Ritrovate tutte le vostre cose d'un tempo, i vostri giocattoli, i vostri mobili, il vostro letto. Queste immagini del passato rivivono in voi, fino al momento in cui il presente riappare. A quel punto, lasciate la stanza.

Il tema non è la camera della *mia* *infanzia*, ma una camera d'infanzia, della quale si recita la riscoperta. La dinamica del ricordo conta più del ricordo stesso. Che cosa succede quando si giunge dinanzi ad un luogo che si crede di scoprire per la prima volta? All'improvviso scatta qualcosa: «Questo l'ho già visto!». Siamo in un'immagine del presente e d'improvviso se ne sovrappone una passata. È la relazione tra queste due immagini che costituisce il gioco. Beninteso, chi improvvisa attinge ai propri ricordi, ma questi ricordi possono anche essere immaginari.

Ricordo di aver dato questo tema nel corso di uno *stage* in Germania. Una ragazza aveva immaginato il ritrovamento di un anello in un suo vecchio portagioie. Aveva istintivamente cercato di infilarselo al dito, ma l'anello era troppo piccolo, allora se l'era infilato al mignolo. Questa improvvisazione aveva suscitato un'emozione fortissima. Aveva inventato l'anello? Si trattava di un ricordo reale? L'improvvisazione talvolta smuove dei ricordi molto intimi, che però appartengono solo a chi recita. Non domando mai agli allievi di ritrovare dentro di loro dei veri ricordi. Non voglio entrare né nella loro intimità, né nei loro segreti.

Questo tema viene svolto da un singolo allievo davanti

agli altri studenti. Essendo realizzato di fronte a un pubblico non stabilisco mai un tempo limite, ma sto attento alla durata drammatica che si installa perché sia interessante e giusta. L'improvvisazione è mimata: in questo modo, la sensazione fisica degli oggetti si rinnova ed è possibile immaginarne molti senza l'ingombro di cose reali.

L'Attesa è il grande tema guida delle prime improvvisazioni silenziose. Il suo motore principale risiede negli sguardi: *guardare ed essere guardati*. Nella vita aspettiamo sempre, ovunque, circondati da persone che non conosciamo: in posta, dal dentista. Quest'attesa non è mai astratta ma si nutre di diversi contatti: si agisce e si reagisce. Noi cerchiamo di ritrovare tutto ciò durante l'improvvisazione e anche osservando la vita reale. Dal momento che i ricordi della vita non sono sufficienti per fare teatro, abbiamo bisogno di ritornare costantemente alla percezione della vita reale: guardare la gente che cammina per strada, attendere in coda, osservare i comportamenti delle persone.

Il tema proposto è quello de *La riunione psicologica*, che situo volontariamente in un contesto "stereotipato", molto borghese, anche se di fatto potrebbe svolgersi in qualunque altro ambiente, anche indefinito.

Siete invitati per un cocktail, a casa di una ricca signora, verso le cinque di un venerdì. Nessuno conosce nessuno. Sul pavimento c'è un grande tappeto persiano, sul soffitto un lampadario veneziano e su una parete un quadro rinascimentale, sicuramente falso. Dall'altra parte c'è una colonnina con un vaso in porcellana cinese molto bello; l'appartamento è situato al secondo piano (il piano chic di Parigi), probabilmente nel sedicesimo arrondissement, e ha una grande vetrata anni '20-'30 che dà su un viale. Sul fondo, c'è un tavolino

*con cocktails, whisky, succhi di frutta, pasticcini...
Cinque persone compaiono all'ingresso, una dopo l'altra; dopo essere state introdotte da un maggiordomo, attraversano un'altra porta, un corridoio e a quel punto qualcuno dice loro: «È qui!» Il primo che entra non sa di essere il primo: quando arriva, non c'è nessuno oltre a lui. Giunge un secondo, poi un terzo, un quarto, un quinto... La signora chiaramente non si presenterà mai! Si trovano quindi a confrontarsi con una situazione silenziosa, senza osare aprire bocca, un po' come accade nelle sale d'attesa.*

Questo lavoro mette in evidenza parecchie derive. Da una parte possono apparire degli aspetti “pantomimici”, quando gli allievi sostituiscono con dei gesti le parole che non possono dire, o ricorrono alla mimica facciale per esprimersi. Dall'altra parte, spesso vedono... prima di vedere! Fanno come se avessero visto, prima di vedere veramente: sono in pieno simulacro. Fanno il gesto prima di aver ritrovato la sensazione motrice. La prima persona che entra non sa di essere la prima. C'è dunque un tempo di sorpresa, che è di estrema importanza, e che coincide con il tempo stesso del gioco teatrale dell'attore. L'attore conosce la fine della scena, ma non il personaggio!

Nelle entrate susseguenti, appaiono anche gli effetti del mimetismo di durata e di distanza. I primi due attori che entrano impongono un tempo che deve imperativamente essere rotto dal terzo, se si vuole che l'azione resti viva. Occorre trovare un *ritmo* e non una *misura*. La misura è geometrica, il ritmo è organico. La misura può essere definita, il ritmo è difficilissimo da cogliere. Il ritmo è la risposta a qualcosa di vivo, che può essere un'attesa, ma anche un'azione. Entrare nel ritmo è entrare proprio nel grande motore della vita. Il ritmo è nel fondo delle cose ed è un mistero. Naturalmente non dico tutto ciò agli allievi, altrimenti non

potrebbero fare più nulla. Devono scoprirlo da soli.

Molto spesso, in questo tipo di situazioni, le persone si pongono simmetricamente nello spazio. Si mettono a uguale distanza tra loro, in fila, fianco a fianco, gli uni dietro agli altri o in cerchio: appare allora un fenomeno analogo a quello delle entrate iniziali, la misura al posto del ritmo. Questi modi di disporsi nello spazio sono solo militari o rituali e non hanno valore per il teatro. I gruppi tendono sempre a iscriversi in una geometria misurabile, che non va confusa con la geometria dinamica. Ogni personaggio dev'essere insieme parte di un gruppo e distinguersene, trovando il proprio tempo e il proprio spazio personali.

Si può verificare anche la situazione opposta: uno entra e, per apparire a tutti i costi originale, si comporta come un caso clinico, adottando il comportamento più stravagante. Ci troviamo in questo caso agli antipodi del mimetismo e del "comportamento gregario". Non è naturalmente ciò che vogliamo, anche se può essere un'interessante provocazione per gli altri. Per chi ha delle difficoltà a reagire, questa diventa l'occasione per farlo. La reazione è, in questo caso, collettiva: "tutti contro uno". Una specie di nascita del coro, di fronte a un eroe accidentato!

VERSO LE STRUTTURE DEL GIOCO

Dopo un primo lavoro su *L'attesa*, riprendiamo il tema nella sua struttura portante. Abbandoniamo la dimensione aneddotica per rovesciare il tema e conservarne solo il *motore*: appaiono allora altri temi, altre immagini, altre situazioni, altri personaggi.

Due persone si incontrano, si vedono e si fermano: si crea così una situazione drammatica silenziosa, dopo l'incontro. Poi passa una terza persona e osserva i primi due. In seguito una quarta, che guarda i primi tre...

Poco a poco ritorniamo per accumulazione al tema precedente, ma solo nella sua struttura di fondo. Non c'è più un'immagine, un supporto prestabilito, ma semplicemente un motore drammatico che può essere smontato, analizzato. Da questa struttura di base possiamo ricavare ed evidenziare differenti sotto-temi, raggruppabili sotto il tema generale: "Colui che...". Ridotti a questo motore, i temi psicologici si liberano dell'aneddoto e trovano una dinamica di gioco particolare. Permettono in tal modo di osservare con grande precisione un dettaglio che diventa così il tema portante: "Colui che crede che... e invece no!": colui che crede che lo si attenda, colui che crede che lo si detesti, colui che crede di essere il più forte, colui che crede che gli si sorrida.

Siete seduti in un caffè. Di fronte a voi, a un altro tavolo, qualcuno vi fa cenno con la mano. Vi chiedete se lo conoscete o meno. Per cortesia, gli rispondete allo stesso modo. L'altro, sentendosi rassicurato, inizia a fare cose più stravaganti, gesti più ampi, giochi con un oggetto, sorrisi. Si crea a poco a poco una complicità, un dialogo fatto di gesti o di espressioni del viso. Alla fine, la persona si alza, si dirige verso di voi sorridendo. Vi alzate di riflesso per accoglierla... ma vi passa a fianco, dirigendosi verso un'altra persona che era dietro di voi!

In questo caso, l'importante è riuscire a recitare la *gamma* dinamica crescente, in tutte le sue sfumature. Facendo crescere questa situazione progressivamente, si arriva alla costruzione di un canovaccio vero e proprio che, se sviluppato, avvicina alle strutture di gioco della commedia dell'arte. Le situazioni sono portate all'estremo: "Qualcuno ha paura, indietreggia; Arlecchino ha paura, si nasconde sotto il tappeto, o in se stesso!". Cerchiamo sempre di spingere le situazioni oltre il reale, di inventare un gioco che non sia

più riconoscibile nella vita, per constatare insieme che il teatro va più lontano. Il teatro prolunga la vita, trasponendola. Questa è una scoperta fondamentale!

La nozione di *gamma* evidenzia i diversi momenti della progressione di una situazione drammatica. L'ho articolata nel tema dei *Sei suoni*, che realizziamo sotto forma d'improvvisazione tecnica, nel corso di una lezione collettiva.

Mentre state svolgendo un'attività fisica, un'azione che impegna il corpo in un gesto ripetitivo (tagliare la legna, imbiancare un muro, scopare per terra), sentirete sei suoni, ciascuno dei quali avrà un'importanza diversa. Il primo, non lo sentite. (Il che non significa che non ci sia reazione). Il secondo lo sentite, ma non gli prestate particolare attenzione. Il terzo è importante: aspettate di vedere se si ripete. Dal momento che non lo sentite più, allentate la vostra attenzione. Il quarto è molto importante e credete di sapere da dove provenga: questo vi rassicura. Il quinto non confermerà quanto pensavate. Il sesto e ultimo sarà il rumore di un aereo a reazione che passa sopra la vostra testa.

Questa *gamma*, rigidamente strutturata, serve da riferimento per tutte le altre che seguiranno, in numerose situazioni teatrali. L'esercizio è particolarmente utile per comprendere la dinamica progressiva di un movimento, ma anche per conoscere da un punto di vista tecnico i movimenti che la *gamma* impone. Come si modifica l'azione in relazione all'importanza dei suoni? Il gesto cambia a seconda dell'importanza che si accorda a ciò che si ascolta? Che relazione c'è tra azione e reazione?

Per rispondere a queste domande occorre constatare che l'azione precede sempre la reazione. Maggiore è il tempo che separa l'azione dalla reazione, più forte sarà l'intensità

drammatica e più ampio il gioco teatrale, se l'attore riesce a sostenerlo. La forza drammatica è proporzionale al tempo di reazione. Il principio della *gamma*, che utilizziamo di frequente, è un modo eccellente per scoprire questa legge e per innalzare i livelli del gioco teatrale.

In questo lavoro, all'inizio spiego agli allievi le diverse articolazioni del tema, prima che lo realizzino; poi produco io stesso i suoni battendo su un tamburello. Divento il regista del tema, e ciò mi obbliga a dare un ritmo alla successione dei suoni. Non posso produrre i suoni con regolarità, ogni cinque secondi. Devo trovare un ritmo favorevole alla realizzazione del tema: se aspetto troppo o se vado troppo veloce, l'esercizio non funziona. In questa lezione collettiva, il pedagogo diviene dunque regista.

Tutte queste prime esperienze mirano a ritardare la comparsa della parola. L'obbligo del silenzio fa sì che gli allievi scoprano questa fondamentale legge del teatro: è dal silenzio che nasce la parola. Allo stesso tempo, permette loro di scoprire che il movimento non può che nascere dall'immobilità. Il resto non è che commento o gesticolazione. "Stazitto, *gioca*, e il teatro verrà!", potrebbe essere il nostro motto. In modo paradossale, fa da eco a quelle due statue che si ergono all'ingresso dei templi Khmer, una delle quali apre la bocca e l'altra la chiude, "All'inizio si parla, dopo si tace". Ecco, la mia pedagogia esige esattamente l'opposto!



La maschera neutra creata da Amleto Sartori

LA MASCHERA NEUTRA

LA NEUTRALITÀ

Il lavoro con la maschera neutra inizia dopo il *gioco psicologico silenzioso*, ma è in realtà l'inizio del viaggio. L'esperienza mi ha dimostrato che con questa maschera succede qualcosa di fondamentale, per cui ne ho fatto il cardine della mia pedagogia.

La maschera neutra è un oggetto particolare. È un volto, detto *neutro*, in equilibrio, che propone la sensazione fisica della calma. Questo oggetto che si porta sul viso deve servire per sentire lo *stato di neutralità* preliminare all'azione, uno stato di ricettività a ciò che ci circonda, libero da conflitti interiori. Si tratta di una maschera di riferimento, una maschera di base, una maschera d'appoggio per tutte le altre maschere. Sotto ogni maschera, che si tratti di maschere espressive o di quelle della commedia dell'arte, ne esiste una neutra che regge il tutto. Quando l'allievo avrà trovato questo stato neutro di partenza, il suo corpo

sarà disponibile, come una pagina bianca nella quale si potrà inscrivere il dramma.

È molto difficile realizzare una buona maschera neutra. Questa non ha evidentemente nulla a che vedere con le maschere bianche utilizzate nelle sfilate o nelle manifestazioni. Quelle sono maschere di morte, il contrario esatto del neutro. Noi utilizziamo maschere in cuoio fabbricate da Amleto Sartori, che derivano dalla maschera *nobile* di Dasté. Quella maschera era un po' "giapponesizzante", ma aveva in comune con la neutra il fatto di essere una maschera della calma, senza espressioni particolari, in stato di equilibrio.

Una maschera neutra, come d'altronde tutte le altre maschere, non deve aderire completamente al volto. Ci vuole una certa distanza tra il viso e l'oggetto, perché è proprio attraverso questa distanza che l'attore può davvero recitare. La maschera deve essere anche leggermente più grande del volto. La dimensione reale di un viso, che ritroviamo ad esempio nelle maschere mortuarie, non facilita né il gioco né la sua emanazione. Questa osservazione è valida per tutte le maschere.

Sostanzialmente la maschera neutra sviluppa la presenza dell'attore rispetto allo spazio che lo circonda. Lo mette in stato di scoperta, di apertura, di disponibilità a ricevere. Gli permette di guardare, di ascoltare, di sentire, di toccare le cose elementari con la freschezza della prima volta. Si entra nella maschera neutra come in un personaggio, con la differenza che qui non c'è un personaggio, ma un *essere generico neutro*. Un personaggio ha dei conflitti, una storia, un passato, un contesto, delle passioni. Al contrario la maschera neutra è in uno stato di equilibrio, di economia dei movimenti. Si muove *giusto*, nell'economia dei suoi gesti e delle sue azioni. Lavorare il movimento a partire dal

neutro fornisce gli appoggi necessari per il gioco, che verrà poi. Se l'attore conosce l'equilibrio, potrà esprimere molto meglio i disequilibri dei personaggi o dei conflitti. Per di più la maschera neutra aiuta coloro che nella vita sono in forte conflitto con se stessi, con il loro corpo, a trovare un punto d'appoggio in cui la respirazione è libera. La maschera neutra diventa il riferimento fondamentale per tutti gli studenti.

Sotto una maschera neutra, il viso dell'attore scompare e il corpo viene percepito in maniera molto più forte. Si parla generalmente a qualcuno guardandolo in viso. Ma se porta la maschera neutra si guarda l'intero corpo dell'attore. La maschera diventa lo sguardo e il corpo la faccia! Tutti i movimenti si rivelano così in modo molto evidente. Quando un attore toglie la maschera, se l'ha portata bene, ha il volto disteso. Potrei anche non guardare quello che fa e limitarmi ad osservare il suo volto alla fine per capire se ha portato davvero la maschera oppure no. La maschera ha tirato fuori dall'attore qualcosa che lo ha privato di ogni artificio. Il suo volto è allora molto bello, disponibile. Una volta acquisita questa disponibilità, la maschera può essere abbandonata senza paura che ritornino gesticolazioni o gesti esplicativi. Il lavoro con la maschera neutra finisce senza maschera!

La prima lezione consiste nella scoperta dell'oggetto. Comincio mostrando la maschera. Gli allievi la toccano, la portano, provano a sentirla facendo vari movimenti. Questo approccio è importante perché questa maschera provoca a volte, al primo contatto, delle reazioni inattese: alcuni hanno la sensazione di soffocare, non riescono a sopportarla sul viso; altri, più di rado, se la strappano via. Ogni volta che gli allievi portano la maschera neutra per la prima volta domando loro quali sensazioni hanno provato, anche dicendo solo una parola. Alcuni non dicono nulla e va benissimo così; altri "scoprono il loro corpo", o constatano che "è più lento". Tutte queste impressioni, uscite liberamente dalla

prima esperienza, non richiedono alcun commento. Sono giuste così. Li lascio parlare. Per far sì che portino bene la maschera neutra, non dobbiamo dir loro come fare. Un tecnico potrebbe anche, ma un pedagogo deve imporsi di non farlo. Dare indicazioni agli allievi sarebbe il modo migliore per impedire loro di portar bene la maschera. Avrebbero la preoccupazione di fare bene, mentre devono innanzitutto sentire le cose.

Il primo tema pedagogico è quello del *Risveglio*.

In condizione di riposo, di decontrazione al suolo, domando agli allievi di “svegliarsi per la prima volta”. Quando la maschera si è svegliata, cosa può fare? Come può muoversi?

Il tema viene svolto nel corso di una lezione collettiva: sette o otto allievi davanti agli altri, ma ciascuno recita il proprio risveglio. Non è un'improvvisazione realistica: avendo stabilito che si tratta della prima volta, si *essenzializza* il tema per renderlo generico.

Questa improvvisazione rivela alcune costanti. Alcuni allievi hanno la tendenza a muovere prima le mani, o i piedi, scoprono il proprio corpo, quando invece hanno davanti agli occhi un fenomeno straordinario: lo Spazio! Occorre allora dir loro che non si tratta di etnologia, che poco importa sapere quante falangi ha l'uomo, che non serve a niente discutere con il proprio corpo, quando, molto più semplicemente, si tratta di scoprire il Mondo! Altri cercano di entrare in relazione con un'altra maschera che è in azione contemporaneamente. Si guardano con insistenza, senza che nessuno dei due possa rispondere. In realtà, la maschera neutra non comunica mai a tu per tu con un'altra maschera. Che cosa può dire una maschera neutra ad un'altra maschera neutra?

Niente! Non possono che trovarsi insieme, fianco a fianco, di fronte ad un avvenimento esterno che interessa loro.

Durante questi primi approcci un'idea inizia, qualche volta, a circolare nel gruppo: che la maschera neutra abbia una dimensione mistica o filosofica. Altri vorrebbero che non fosse né uomo, né donna. In questo caso è necessario rimandarli all'osservazione dei corpi: l'uomo e la donna non sono identici. La maschera neutra non è una maschera simbolica. La convinzione che tutti gli individui si assomiglino è insieme vera e totalmente falsa. L'universalità non è l'uniformità. Per demistificare questo aspetto propongo allora dei temi di vita quotidiana particolarmente realistici, dei clichés melodrammatici, per dimostrare che la neutralità si trova anche in questi temi. È il caso, ad esempio, de *L'Addio alla nave*.

Un amico molto caro si imbarca su una nave per andare molto lontano, all'altro capo del mondo, e si suppone che non lo si rivedrà mai più. Al momento della partenza, ci si precipita sul molo, in fondo al porto, per rivolgergli un ultimo gesto d'addio.

Descrivo così questo tema quotidiano: le persone al porto, la nebbia, le sirene delle navi; ma potremmo anche essere sul marciapiede di una stazione, alla partenza di un treno, o altrove. L'essenziale non è la *carrozzeria* del tema, ma è la struttura motrice dell'addio che cerchiamo di far apparire. Osserviamo quindi come funziona l'addio nella sua dinamica. Un vero addio non è un arrivederci, bensì un atto di separazione.

Faccio parte di qualcuno, abbiamo lo stesso corpo, un corpo in due, e d'un tratto una parte di questo corpo se ne va. Cerco di trattenerla ma... no! La partenza è

avvenuta, sono separato da una parte di me stesso e ciononostante ne conservo qualcosa d'ineffabile, una sorta di tristezza del corpo, di male del corpo. Infine, accetto l'addio.

Questa struttura motrice non è legata ad un contesto particolare, né ad un personaggio, e solo la maschera neutra permette di raggiungere la dinamica profonda della situazione. L'addio non è un'idea ma un fenomeno che si può osservare quasi scientificamente. Lavorare su questo tema offre un'eccezionale possibilità per osservare l'attore, per capire la sua presenza, il suo senso dello spazio, per vedere se i suoi gesti e il suo corpo appartengono a tutti, se è in grado di tendere verso il comune denominatore del gesto, riconoscibile da tutti quanti: *l'Addio di tutti gli addii*. Con la maschera neutra ciascuno sente ciò che è comune a tutti ed è allora che le sfumature appaiono con forza. Queste sfumature dipendono dalle differenze che ci sono tra le persone e non da differenti personaggi, che non sono in gioco. Sono i corpi a essere diversi, ma si assomigliano in ciò che li unisce: l'addio. Questo fenomeno collettivo preannuncia il coro, che affronteremo in seguito.

IL VIAGGIO ELEMENTARE

Il grande tema pilota della maschera neutra è il *Viaggio elementare*. In questo viaggio attraverso la natura si cammina, si corre, ci si arrampica, si salta. Il tema viene svolto individualmente, senza interferenze tra gli attori, anche se più allievi eseguono l'esercizio contemporaneamente.

All'alba, uscite dal mare e scoprite in lontananza una foresta, verso la quale vi dirigerete. Attraversate la spiaggia sabbiosa, raggiungete la foresta e vi addentrate. Facendovi strada tra gli alberi e le piante che si infittiscono

sempre di più, cercate l'uscita. Improvvisamente, quasi di sorpresa, uscite dalla foresta e vi trovate di fronte alla montagna. "Assorbite" l'immagine di questa montagna, poi iniziate a salire, dalle prime pendenze più dolci fino alle rocce e alla parete verticale che bisogna scalare. Dalla cima della montagna si scopre un vasto paesaggio: un fiume che scorre nella valle, poi una pianura e infine, giù in fondo, un deserto. Scendete dalla montagna, attraversate il torrente, camminate nella pianura, poi nel deserto, fino a che il sole tramonta.

La natura qui proposta è calma, neutra, in equilibrio. Non si tratta di una natura da "scout" da esplorare muniti di un manuale di sopravvivenza, che mette distanza tra l'uomo e la natura. La natura parla al neutro in modo diretto. Mentre attraverso la foresta, io *sono* la foresta. Sulla cima della montagna ho l'impressione che i miei piedi siano nella valle e che io stesso sia la montagna. Comincia a nascere una pre-identificazione. Il tema portante del *Viaggio elementare* prepara al grande lavoro sulle identificazioni.

Si tratta anche di un viaggio simbolico. Quest'esperienza permette di condurre gli allievi nella poetica del tema, vicina alla *Divina Commedia* di Dante, a *La tempesta* di Shakespeare, a *La resistibile ascesa di Arturo Ui* di Brecht. L'attraversamento del fiume può essere paragonato al passaggio dall'adolescenza all'età adulta. Tutti i movimenti del fiume, da una riva all'altra, le correnti, i mulinelli, i salti, le cadute, le infiltrazioni, gli zampilli, si riflettono nei sentimenti di quel passaggio. Come per tutti gli altri movimenti, ampio al massimo le possibilità affinché gli allievi possano *caricare* questo *Viaggio* di altre immagini che non siano solo quelle di un semplice periplo geografico.

In un secondo momento, questa improvvisazione viene ripresa, in una dimensione estrema, nelle intemperie.

Il mare è in tempesta, l'onda ci scaraventa sulla spiaggia. La spiaggia è spazzata da una pioggia temporalesca. La foresta, poco a poco, s'incendia. Una volta giunti sulla cima della montagna, la terra inizia a tremare. Ci sono degli smottamenti. Precipitiamo giù nel torrente in piena. Ci aggrappiamo agli alberi. Infine raggiungiamo il deserto dove soffia una tempesta di sabbia.

Una volta il *Viaggio* prevedeva anche l'attraversamento della città, prima di raggiungere il deserto. Ho preferito separare il paesaggio urbano perché si tratta di uno spazio costruito, legato all'architettura e alle forme, sulle quali sviluppiamo un linguaggio diverso da quello dell'azione naturale: i *mimages*. Lavoriamo quindi sulla città in un altro momento, immaginandola in un tempo che va dal mattino al tramonto, prima in situazione di calma e poi nel bel mezzo di una rivoluzione. Queste improvvisazioni estreme portano gli allievi a vivere delle situazioni che non hanno mai sperimentato, a compiere dei movimenti molto difficili che non hanno mai fatto nella vita, e fanno sì che il loro corpo agisca al limite delle sue stesse possibilità, nell'urgenza e nell'immaginario.

IDENTIFICARSI CON LA NATURA

La terza fase del lavoro con la maschera neutra prevede le *identificazioni*. Occorre precisare che non si tratta di un'identificazione completa, il che sarebbe grave, bensì di recitare a identificarsi. Dapprima propongo agli allievi, sotto maschera neutra, di diventare i diversi elementi della natura: l'acqua, il fuoco, l'aria e la terra.

Per quanto riguarda l'acqua, gli allievi si identificano con il mare, ma anche con i fiumi, i laghi, le pozzanghere, le gocce. Cerchiamo di avvicinarci alle dinamiche dell'acqua sotto ogni aspetto, dal più calmo al più violento.

Sono di fronte al mare, lo osservo, lo respiro. Il mio respiro sposa il movimento delle onde fino a che, poco a poco, l'immagine si capovolge e io stesso divengo il mare...

L'aria è soprattutto il vento, percepibile attraverso tutti gli oggetti che mette in movimento: una foglia, una lamiera, una stoffa. E poi i venti contrari, le correnti d'aria, tutto ciò che soffia, che sfiora, che turbinata.

Per la terra propongo sia la terra da modellare, da plasmare, sia l'albero, che per me è l'elemento simbolico maggiore della terra, nella quale è radicato. Per un attore lavorare l'albero è di estrema importanza. Egli infatti deve poter essere veramente piantato nel suolo, con il corpo in equilibrio. Un'attrice che dovrà interpretare *Il gabbiano* di Cechov potrà sviluppare una deriva aerea solamente se ha conosciuto precedentemente un radicamento al suolo.

Infine, il fuoco è il fuoco: è l'elemento più esigente perché non può essere altro che se stesso!

In parallelo a queste identificazioni con gli elementi, mi capita di citare alcuni autori, primo fra tutti l'analista dell'immaginazione materiale, Gaston Bachelard che, ne *L'aria e i sogni*, approfondisce in modo particolare questo elemento. È importante tuttavia che chi eventualmente si interessa a queste riflessioni, vi si addentri solo una volta vissuta l'esperienza della maschera neutra, non prima.

Si potrebbe dire che il vento furioso è il simbolo della collera pura, della collera senza pretesto, ingiustificata. I grandi scrittori della tempesta [...] hanno amato questo aspetto: la tempesta senza un preludio, la tragedia fisica senza causa. [...] Vivendo in maniera intima le immagini dell'uragano, impariamo che cosa

sia la volontà furiosa e cieca. Il vento, nel suo parossismo, è la collera che è ovunque e da nessuna parte, che nasce e rinasce da se stessa, che gira e si ripercuote. Il vento minaccia e urla, ma non prende forma finché non incontra la polvere: una volta visibile diviene una povera cosa miserabile...

GASTON BACHELARD, *L'air et les Songes*, Parigi, José Corti, 1943

Dopo le identificazioni con gli elementi naturali, vengono quelle con le materie: il legno, la carta, il cartone, il metallo, i liquidi. L'obiettivo è quello di ampliare il campo dei riferimenti dell'attore e anche di fargli sentire tutte le sfumature tra le materie e all'interno di una stessa materia. Il pastoso, l'untuoso, il cremoso, l'oleoso... hanno dinamiche differenti. È mio desiderio che gli allievi entrino nel gusto delle cose, esattamente come un buongustaio sa riconoscere le sottili differenze che distinguono i sapori. L'acquisizione della capacità di cogliere le sfumature più sottili richiede un lungo lavoro, che continuerà poi con il lavoro sui colori, le luci, le parole, i ritmi, gli spazi. Chiamo tutto ciò il *fondo poetico comune*. La maschera neutra sarà, a quel punto, scomparsa.

TRASPORRE

Le identificazioni costituiscono solo una parte del lavoro, che va poi reinvestito nella dimensione drammatica. Per fare ciò, utilizzo il *metodo dei transfert* che consiste nell'appoggiarsi sulle dinamiche della natura, dei gesti d'azione, degli animali, delle materie, per servirsene a fini espressivi al fine di poter meglio recitare la natura umana. L'obiettivo è quello di raggiungere un livello di trasposizione teatrale al di là del mero realismo.

Tale metodo prevede due possibili approcci. Il primo consiste nell'umanizzare un elemento o un animale, attribuendogli un comportamento, facendolo parlare, mettendolo in relazione con gli altri... Far parlare il fuoco mette in evidenza l'angoscia o la collera. Umanizzare l'aria significa evidenziare la mancanza di punti d'appoggio, il movimento continuo, i ritmi indecisi del vento che vaga in giro senza mai ancorarsi da nessuna parte.

Un mattino, il mare si sveglia!

Nel bagno, il vento si pettina!

L'albero si veste!

Qualcuno adirato bussa alla porta... è il fuoco che entra!

Quattro alberi si incontrano su una panchina, si stringono la mano, si parlano.

Recitare un albero, al punto di farlo parlare e agire quasi fosse un essere umano, significa impegnarsi in una trasposizione poetica del personaggio. In questo caso è interessante constatare che il testo pronunciato non può essere realistico: è necessariamente trasposto. Si rende così necessaria una scrittura dell'albero che utilizzi, per esempio, parole vicine a quelle del teatro dell'assurdo. Questo tipo di *transfert* permette di scoprire che, così come i gesti del corpo, anche la parola, a teatro, deve raggiungere un certo livello di trasposizione.

La seconda possibilità di *transfert* consiste nel rovesciare il fenomeno. Si parte dal personaggio umano, che lascia trasparire progressivamente, in un dato momento, gli elementi o gli animali che lo strutturano in profondità. Un tale che fruga tra le sue carte, farà uscire il topo che sonnecchia in lui; un altro divamperà di collera o d'amore, e così via. Dopo aver sperimentato tramite le identificazioni il maggior numero possibile di dinamiche naturali o animali, l'attore (o l'autore) è in grado di servirsene, a volte inconsapevolmen-

te, per nutrire i personaggi che deve interpretare (o scrivere), dando così rilievo ad alcuni dei loro tratti più profondi. Acquisisce una serie di riferimenti insieme complessi e precisi, sui quali potrà poi fare affidamento.

Il risultato più rilevante del lavoro d'identificazione è costituito dalle *tracce* che si inscrivono nel corpo di ciascuno, dai circuiti fisici impressi nel corpo, lungo i quali circolano in parallelo le emozioni drammatiche, che trovano così la strada per esprimersi. Tali esperienze, che vanno dal silenzio e dall'immobilità fino al massimo del movimento, passando per una serie innumerevole di dinamiche intermedie, rimangono impresse nel corpo dell'attore per sempre. Si risveglieranno in lui nel momento dell'interpretazione. Allorquando, a volte a distanza di anni, l'attore dovrà interpretare un testo, questo testo metterà in risonanza il suo corpo e vi incontrerà una materia ricca e disponibile all'emissione espressiva. L'attore potrà allora prendere la parola con consapevolezza. Perché, in realtà, la natura è il nostro primo linguaggio. E il corpo ricorda!

L'APPROCCIO ALLE ARTI

IL FONDO POETICO COMUNE

All'inizio il nostro lavoro non fa riferimento ad alcun testo o teatro, che sia orientale, balinese o altro. La vita è la nostra prima, sola lettura. Dobbiamo riconoscerla attraverso il *corpo mimante*, attraverso il *ri-gioco*, a partire dai quali l'immaginazione spinge l'allievo verso altre dimensioni e altri territori. Partendo dal ri-gioco psicologico, progrediamo ascendendo verso altri livelli di recitazione, specialmente grazie alle maschere, che permettono di raggiungere, nel secondo anno, i grandi teatri della commedia dell'arte e della tragedia. Questa ascensione progressiva caratterizza il primo anno della Scuola.

Parallelamente effettuiamo un secondo viaggio, in profondità, che conduce all'incontro con la vita *essenzializzata* in quello che io chiamo il *fondo poetico comune*. Si tratta di una dimensione astratta, fatta di spazi, luci, colori, materie, suoni, che si ritrovano in ciascuno di noi. Questi elementi

sono depositati dentro di noi grazie alle nostre diverse esperienze, alle nostre sensazioni, grazie a tutto ciò che abbiamo guardato, ascoltato, toccato, gustato. Tutto questo è impresso nel nostro corpo e costituisce il fondo comune, che sarà poi la fonte dell'impulso e del desiderio creativo. Nel mio percorso pedagogico è dunque necessario raggiungere questo *fondo poetico comune* per non fermarsi alla vita qual è o quale sembra essere. Gli allievi potranno così risalire verso una creazione personale.

Quando osserviamo i movimenti del mare, di un elemento o di una materia, dell'acqua, dell'olio... abbiamo a che fare con dei movimenti oggettivi, che possiamo identificare e che procurano, nell'interiorità di colui che li guarda, delle sensazioni parallele. Ma esistono anche cose che non si muovono delle quali però possiamo riconoscere le dinamiche. Sono i colori, le parole, le architetture. Noi non possiamo vedere né la forma, né il movimento di un colore, eppure l'emozione che ci procura ci può mettere in movimento, in *movenza*, o meglio in *commovenza*! Cerchiamo di esprimere quest'emozione particolare attraverso i *mimages*, per mezzo di gesti non repertoriati nella vita reale.

Il procedimento *mimodinamico* mette in gioco i ritmi, gli spazi e le forze degli oggetti immobili. Tutti noi, osservando la Tour Eiffel, possiamo sentire un'emozione dinamica e mettere quest'emozione in movimento. Si tratterà di una dinamica di radicamento a terra, di slancio verticale, di velocità decrescente, che non ha nulla a che vedere con il tentativo di rappresentare l'immagine (figurazione mimata) di questo monumento. Più che di una traduzione, si tratta di un'emozione. Il termine emozione significa etimologicamente: "mettere in movimento". Infatti, senza saperlo, noi mimiamo tutti i giorni il mondo che ci circonda. Quando amiamo, *mimiamo* istintivamente in noi l'altro. Alla Scuola si tratta di proiettare fuori di noi questo elemento, inve-

ce di trattenerlo dentro di noi, e questa proiezione consiste nel riconoscere, prima che diventi, eventualmente, un atto di conoscenza e di creazione. Il lavoro del poeta, che sia pittore, scrittore o attore, consiste nel nutrirsi di tutte queste esperienze.

I COLORI DELL'ARCOBALENO

Affrontiamo per prima cosa i colori e le luci. È strano constatare che in qualsiasi paese, qualunque sia la cultura, appaiano gli stessi movimenti quando si ha a che fare, per esempio, con i colori. Al di là delle differenze simboliche, il fondo poetico è lo stesso in tutto il mondo: il blu è il Blu!

Ad un piccolo gruppo di allievi nomino colori differenti e chiedo loro di reagire, il più velocemente possibile, senza riflettere, esprimendo il movimento interiore che sentono. Poi faccio lo stesso con tutti i colori dell'arcobaleno; a seguire, lascio che siano loro a scegliere tra i diversi colori reperibili nella sala di lavoro e chiedo che ne propongano i movimenti. Gli spettatori cercano allora di riconoscere i colori presentati.

Esistono un tempo, uno spazio, un ritmo, una luce giusti per ciascun colore. Scopriamo insieme che se un movimento dura troppo, o se prende troppo spazio, perde il suo colore. Ad esempio, nel caso del rosso, gli allievi fanno spesso dei movimenti di esplosione, ma nel momento stesso in cui esplodono, il colore scompare dal movimento e diventa luce. Il rosso, nella sua verità, esiste solo appena prima dell'esplosione, nella fortissima tensione dinamica di quell'istante.

Quando gli allievi realizzano questo tipo di esercizi, sto molto attento alla qualità dei movimenti che propongono.

Osservo se questi movimenti nascono dal loro corpo o se derivano da un'immagine parallela, una sorta di cartolina che cercano di illustrare; oppure se si tratta di un movimento simbolico che tenta di descriverci la rappresentazione esteriore del colore. Occorre allora sfrondare il movimento, rifiutare le derive, per condurre gli allievi poco a poco al fondo del corpo, il più vicino possibile al colore vero. Indicibile!

Il lavoro del pedagogo consiste nel segnalare le derive del movimento, senza però mai dire ciò che si deve fare. Devo lasciar aleggiare il dubbio: è compito degli allievi scoprire ciò che il professore sa già! Il pedagogo deve dunque mettersi continuamente in questione, ritrovare l'innocenza e la freschezza dello sguardo, per evitare di imporre il benché minimo cliché.

Attraverso questo lavoro ci avviciniamo alla poesia, alla pittura, alla musica. A un'iniziale analisi dei colori segue un lavoro più globale su un quadro o uno stile di pittura. L'osservazione delle opere, specialmente nei musei, è il punto di partenza per la loro traduzione *mimodinamica*. Anche in questo caso, non si tratta di rifare l'illustrazione del quadro, né di spiegarci come lo percepiscono, ma di riuscire a far condividere, con immediatezza, lo spirito dell'opera.

È appassionante constatare la differenza tra il lavoro sui colori isolati e quello sui quadri. In un'opera pittorica i colori, posti in luogo diverso da quello di partenza, innescano una dinamica differente. Il giallo che si trova in Van Gogh non si muove come il giallo isolato, si muove come il viola. Nelle opere di Chagall c'è una forte contraddizione tra l'alto e il basso, tra la terra e il cielo. Se gli allievi tentano di rappresentare un'opera di questo tipo, devono evitare di rappresentare ciascun elemento isolatamente: da una parte l'aspetto terreno, dall'altra i personaggi che volano. Quello che ci devono restituire è il passaggio dall'uno all'altro, sono il radicamento e l'elevazione, è la tensione tra i due elementi

che costituisce l'essenza dell'opera di Chagall. Siamo nel cuore di un vero e proprio intento artistico.

Tale lavoro viene svolto da un gruppo di allievi collettivamente e, quando ci riescono, ciascuno di loro si muove individualmente, facendo però parte di un corpo comune. In un passaggio successivo coloro che lo desiderano e che hanno una certa sensibilità per l'architettura, possono spingersi fino a ridurre all'essenziale l'opera pittorica, conservandone solo la struttura. Diventa così possibile mettere in gioco le strutture astratte dei differenti pittori. In Pollock il procedimento è particolarmente interessante in quanto le opere vanno osservate mettendole per terra: con Pollock si scende, strato dopo strato, in una struttura lamellare che ci conduce nelle zone più profonde e di fatto angoscianti della sua opera, perché, in quella profondità, non ci sono punti di appoggio!

Seguiamo un percorso simile anche in poesia: lavoriamo sulle parole prima di incontrare i testi poetici, così come, per la musica, giochiamo con i suoni prima di addentrarci nelle composizioni.

IL CORPO DELLE PAROLE

Ci avviciniamo alle parole a partire dai verbi, portatori dell'azione, e dai nomi, che rappresentano le cose nominate. Considerando la parola come un organismo vivo, cerchiamo il *corpo delle parole*. Per fare ciò occorre scegliere quei termini che offrono una reale dinamica corporea. I verbi si prestano più facilmente: prendere, sollevare, rompere, segare sono tutte azioni che danno sostanza al verbo stesso. "Io sego" (*Je scie*, in francese) porta in sé la dinamica del movimento. In francese, "il burro" (*le beurre*) è già spalmato, mentre in inglese *the butter* è sempre in pacchetto! Le parole non aderiscono al corpo allo stesso modo nelle diverse lingue. Facciamo dunque un lungo lavoro a partire da lingue

diverse: francese, inglese, tedesco, italiano, giapponese, spagnolo e così via. Nel caso del verbo prendere (*prendre*, in francese), per esempio, gli allievi francesi fanno corpo con la cosa che prendono, chiudendo le due braccia all'altezza del petto. Non si tratta di prendere questo o quell'oggetto, ma piuttosto di prendere in generale, di prendere tutto, di prendere se stessi! Nel caso di questa stessa parola, pronunciando *Ich nehme*, i tedeschi raccolgono! E dicendo *I take*, gli inglesi afferrano! Questo pone evidentemente il problema della traduzione in ambito poetico. *Je prends ma mère par le bras* (prendo mia madre per il braccio) non si può tradurre con "raccolgo mia madre per il braccio", né con "afferro mia madre per un braccio". Mi sembra dunque che la migliore traduzione di un testo poetico sia quella *mimo-dinamica*, cioè mettere in movimento la poesia, traduzione irraggiungibile solo a parole.

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Ognuno sta solo sul cuor | Chacun est seul sur le cœur |
| [della terra | [de la terre |
| trafitto da un raggio di sole: | transpercé par un rayon de |
| ed è subito sera. | [soleil: |
| | et soudainement le soir. |

SALVATORE QUASIMODO, *Ed è subito sera*, in *La Terre incomparable*, traduzione in francese di Tristan Sauvage e Alain Jouffroy, Parigi, Pierre Seghers, 1959

La dinamica di questa poesia risiede all'interno di ogni singola parola: "sole" è diverso da *soleil*, "raggio" è più energico che *rayon*, ecc. Ogni lingua sceglie un elemento particolare in ciò che nomina. Lavoriamo spesso sulle parole del cibo, perché appartengono già al corpo, soprattutto nella lingua francese, secondo la tradizione rabelaisiana che preferisce la *soupe* al *potage* (la zuppa alla mine-

strina). Tutte queste parole vengono messe in movimento dagli allievi, compresi quelli che non parlano il francese. È curioso notare come questi allora capiscano e parlino benissimo la nostra lingua, basandosi sul dinamismo della parola. Questo è un terreno di lavoro formidabile per l'apprendimento delle lingue.

Dalle parole passiamo alla poesia. Leggo agli allievi qualche poesia e lascio che siano loro a scegliere su quale lavorare. A piccoli gruppi di tre o quattro mettono in movimento la poesia. Il lavoro consiste nel trovare un vero movimento collettivo, tutt'altra cosa della somma di movimenti individuali. Propongo alcune poesie di Henri Michaux, di Antonin Artaud, di Francis Ponge, di Eugène Guillevic... ciascuno dei quali porta un elemento particolare. Artaud il fuoco, Paul Valéry l'acqua quando parla del mare, così come Ponge quando descrive le “gocce d'acqua che scivolano sui vetri in un giorno di pioggia” (*gouttes d'eau qui glissent sur les vitres un jour de pluie*)... O Charles Péguy, ne “la Mosa cullante e dolce della mia infanzia” (*la Meuse endormeuse et douce de mon enfance*)... Queste parole scivolano nella pianura con la stessa lentezza del fiume, fondendosi con le emozioni fisiche del paesaggio.

In occasione di una “fiera dei poeti”, ogni allievo propone una poesia che ama, la presenta nella sua lingua originale e poi si fa la stessa cosa: gli allievi si riuniscono in gruppi per entrare nel testo, qualunque sia la lingua proposta. Questo ci ha permesso di scoprire un'infinità di poeti stranieri, tra i quali alcuni poeti nordici poco noti in Francia. Molti allievi che non erano soliti leggere la poesia hanno iniziato ad interessarsene dopo quest'esperienza. La poesia è per me il più grande dei nutrimenti.

| | |
|---|---|
| Apparemment, tu ne fais pas de gestes. | Apparentemente, non fai un solo gesto. |
| Tu es assis là sans bouger, tu regardes n'importe quoi, | Sei seduto senza muoverti, guardi intorno a caso, |
| mais en toi il y a des mouvements qui tendent | ma dentro di te vi sono movimenti che ten- dono |
| dans une espèce de sphère à saisir, à pénétrer, | in una specie di sfera ad afferrare, a penetrare, |
| à donner corps à je ne sais quels flottements | a dare corpo a un ignoto ondeggiare |
| qui peu à peu deviennent des mots, des bouts de phrase, | che poco a poco si trasforma in parole, in frasi accennate, |
| un rythme s'y met et tu acquiers un bien. | un ritmo arriva e trovi un tesoro. |

EUGÈNE GUILLEVIC, *Le sorti des mots*, in *Art poétique*, Parigi, Gallimard, 1989

LA MUSICA COME PARTNER

L'approccio ai suoni e alla musica fa parte dello stesso percorso. Lavoriamo prima sui diversi suoni e poi su alcune composizioni musicali di Bartók, Bach, Satie, Stravinskij, Berio, Miles Davis... Visualizziamo tutto ciò che non si vede nella musica come se fosse una materia, un organismo in movimento. Entriamo nello spazio della musica, la mettiamo in azione, la tiriamo, lottiamo con essa. Ce la mettiamo in corpo per poterla riconoscere. Chiedo ai miei allievi di riconoscere i movimenti interni della musica: quando si raggruppa, si mette in spirale, quando esplose o quando cade... Questo non vuol dire affatto interpretarla, cosa che appartiene a un altro ambito. Si può anche agire *contro* Bartók, avere un punto di vista, un'opinione, un'illuminazione, un'interpretazione personale diversa a seconda della personalità, dell'epoca, della cultura. Ma prima di essere *contro*, bisogna essere stati *con*.

La *Lezione per Bartók* è fortemente strutturata. Si divide in diversi momenti. Quando ascoltiamo il pezzo conviene, prima di tutto, visualizzare quello che succede nello spazio. Poi si cerca di *toccare* i suoni in movimento; quindi cerchiamo se i suoni ci spingono o ci tirano, o se siamo noi che li spingiamo o li tiriamo. Infine entriamo poco a poco in *aderenza* con essi. È solo a partire da questa aderenza che diviene possibile prendere una posizione, essere *pro*, *contro*, o *con*. Ossia stabilire un rapporto di gioco, perché l'obiettivo è sempre quello di stabilire un rapporto di gioco drammatico con la musica, così come faremmo con un personaggio. Ciò per evitare che la musica serva solo a sottolineare la recitazione di un personaggio o a riempire i vuoti, come si fa troppo spesso in teatro.

Questi diversi approcci *mimodinamici* sono essenziali per l'arricchimento del gioco dell'attore. Se l'attore alza un braccio il pubblico deve percepire un ritmo, un suono, una

luce, un colore. La difficoltà pedagogica sta nell'aver l'occhio sufficientemente esercitato per discernere, tra i differenti gesti proposti, quelli che appartengono alla categoria del gesto didascalico, del gesto codificato o del vero gesto poetico. Poco a poco gli stessi allievi arrivano ad affinare uno sguardo sottile sulle sfumature dei gesti. A dire il vero, il pubblico dovrebbe avere lo stesso sguardo e scoprirebbe allora delle ricchezze sconosciute; in generale, però, gli si offre un tale livello di banalità che questo diventa quasi impossibile. La formazione dello sguardo è importante quanto quella della creazione. È inutile offrire del buon vino a chi non lo può apprezzare! Questo è ciò che io chiamo cultura: la capacità di poter apprezzare veramente le cose.



Lecoq e la maschera neutra

MASCHERE E CONTRO-MASCHERE

I LIVELLI DI GIOCO

La maschera neutra è una maschera unica, è la Maschera di tutte le maschere. Dopo averla sperimentata, ci avviciniamo a maschere di ogni tipo, le più diverse possibili, che riuniamo sotto l'espressione generica di "maschere espressive". Se esiste una sola maschera neutra, esistono un'infinità di maschere espressive. Che siano fabbricate dagli stessi allievi o già esistenti, tutte le maschere comportano un certo livello di gioco, o per meglio dire, lo impongono. Recitare con una maschera espressiva significa raggiungere una dimensione essenziale del gioco teatrale, impegnare il corpo intero, provare un'intensità emotiva ed espressiva che diverranno, anche queste, dei punti di riferimento per l'attore.

La maschera espressiva fa emergere le linee portanti di un personaggio. Struttura e semplifica il gioco, in quanto delega al corpo attitudini essenziali. Purifica la recitazione, filtra le complessità dello sguardo psicologico, impone



La fiera delle maschere

delle *attitudini pilota* all'insieme del corpo. Anche se il gioco con la maschera espressiva può essere molto sottile, si appoggia comunque sempre su una struttura di base che non esiste nella recitazione senza maschera. Ecco perché questo lavoro è indispensabile per la formazione dell'attore. Qualunque sia la forma del teatro che andrà a fare, sarà sempre un vantaggio se l'attore avrà avuto l'esperienza della maschera. L'insegnamento non funziona in questo caso in diretta, ma di sponda, come avviene in certi allenamenti sportivi. Per formare un buon lanciatore di peso, bisogna farlo correre; per formare un buon judoka, bisogna rinforzargli la muscolatura. Questi rigiri sono necessari anche in ambito teatrale. Tutta la Scuola è indiretta, alla Scuola non andiamo mai in linea dritta laddove vogliamo che arrivino gli allievi. Se qualcuno mi dice: «Vorrei fare il clown» gli consiglio di lavorare con la maschera neutra, o il coro. Se è davvero un clown, lo si vedrà!

La nozione di *maschera espressiva* comprende le *maschere larvali*, le *maschere di carattere*, e infine le *maschere utilitarie* che non sono state create, *a priori*, per il teatro.

In occasione di una “fiera delle maschere”, ciascun allievo realizza una maschera che sperimenteremo insieme. In questa prima fase chiedo agli allievi di non portare la maschera che hanno realizzato. È preferibile che provino prima quelle degli altri, per mantenere una certa distanza da quella che hanno costruito e per poter osservare la loro maschera in movimento, dall'esterno. Capita a volte che alcune maschere siano bellissime, ma questo non è sufficiente. Una buona maschera teatrale deve poter cambiare espressione a seconda dei movimenti del corpo dell'attore. Il mio obiettivo è che gli allievi riescano a realizzare una maschera che *si muova* davvero.

Le prime realizzazioni rivelano un'infinità di errori, interessanti per la pedagogia. Spesso, quando fabbricano le

prime maschere, gli allievi fanno un calco di gesso del proprio viso, oppure realizzano una maschera esattamente su misura. Ora, come abbiamo già detto, per il lavoro con la maschera è indispensabile una distanza tra questa e il volto dell'attore. Ecco perché la maschera deve essere più grande (o più piccola) del viso. Una maschera espressiva della dimensione esatta del volto dell'attore o, peggio ancora, perfettamente aderente, non funziona. È una maschera morta!



Maschere larvali

Non serve a nulla contemplare una maschera per ore, prima di portarla, con non so quale concentrazione mistica. Bisogna smuoverla. Noi proviamo da subito a mettere la maschera in situazioni diverse: “è felice”, “è triste”, “è gelosa”, “è sportiva”. Provocandola in varie direzioni cerchiamo di scoprire se risponde o meno. Iniziamo a conoscere veramente una maschera solo quando resiste alle diverse proposte! Sia chiaro, una stessa maschera non può rispondere a tutte le provocazioni e solo certe situazioni la rivelano. La fiera delle maschere permette di sgrossare il campo di lavoro, e solo più tardi introduco le *maschere espressive*, che rappresentano caratteri e personaggi molto particolari. Gli allievi cercano di avvicinarsi il più possibile a questi personaggi, di entrare nella maschera, senza smorfie, senza tentarne un’imitazione parallela, esteriore, senza guardarsi allo specchio. Entrare in una maschera significa sentire ciò che l’ha fatta nascere, ritrovarne il fondo, cercarne le risonanze dentro di sé. Solo così diverrà possibile portarla veramente, dall’interno.

Diversamente dalle mezze maschere della commedia dell’arte, le maschere espressive sono intere e l’attore che le porta non parla. Rappresentano dei personaggi, spesso tratti dalla vita quotidiana. Amleto Sartori prendeva come modello le facce delle persone che incontrava per la strada o quelle dei professori dell’Università di Padova. Come vuole una certa tradizione, si ispirava anche a dei personaggi della scena politica. Anche se queste maschere sono un po’ spinte, non sono mai caricaturali. Ciò che conta è che, quando le si porta, possano esprimere una complessità di sentimenti. Una maschera che rappresentasse solamente l’espressione cristallizzata di un momento, quella per esempio di uno che ha sempre il sorriso stampato sulla faccia, non potrebbe rimanere a lungo sulla scena, ma solo essere di passaggio. Una buona maschera espressiva deve poter cambiare: deve essere triste, allegra, vivace, senza



Lecoq con la maschera detta del “gesuita”

mai rimanere definitivamente fissata nell'espressione di un istante. È questa una delle maggiori difficoltà che si riscontra nella sua fabbricazione.

La maschera espressiva può essere affrontata in due modi.

Se consideriamo per esempio la maschera detta del "gesuita", nella quale una parte del viso, che è asimmetrico, domina sull'altra, ci accorgeremo che può essere portata sentendosi "gesuita", ricercando la psicologia del personaggio che conduce a un dato comportamento, a dei particolari movimenti del corpo dai quali scaturisce una certa *forma*. Oppure, lasciandosi guidare dalla forma stessa, così com'è proposta dalla struttura della maschera. Questa diviene così una sorta di veicolo che muove il corpo nello spazio, imponendogli dei movimenti particolari che fanno apparire il personaggio. Il nostro "gesuita" non si pone mai frontalmente: segue prima le oblique e le curve suggerite dalla maschera per lasciare poi spazio ai sentimenti e alle emozioni che accompagnano questi movimenti. Il personaggio nasce in questo caso dalla forma.

ENTRARE NELLA FORMA

Scopriamo questa maniera di entrare nella forma specialmente con le *maschere larvali*, scoperte negli anni sessanta in Svizzera, al Carnevale di Basilea. Si tratta di grandi maschere semplici che non sono ancora arrivate alla definizione di un vero volto umano. Si limitano a un grosso naso, a una protuberanza rotondeggiante, a un arnese acuminato o tagliente. Lavoriamo con queste maschere in due direzioni.

Da una parte andiamo verso *personaggi e situazioni* che tendono alla caricatura, un po' alla maniera dei disegni umoristici. Le maschere si vestono con dei veri costumi, dei cappelli... come nella vita reale, ed esploriamo così varie situazioni realistiche che trasponiamo al livello delle

maschere. Nell'altra direzione, ricerchiamo l'*animalità* o la dimensione *fantastica* della maschera.

Sono degli esseri venuti da altrove, che sono stati catturati, dei quali si vogliono testare le reazioni. Dei personaggi realistici, in camice bianco, senza maschera, li sottopongono a dei test: fanno camminare le maschere, le spingono con un bastone, le fanno spaventare... e ne osservano le reazioni.

Questa ricerca conduce alla scoperta di una popolazione indefinita, sconosciuta, bizzarra. Questa esplorazione del corpo incompiuto, necessariamente diverso, stimola l'immaginazione.

Estendiamo le nostre esplorazioni alle *maschere utilitarie*: maschere da hockey su ghiaccio, da saldatore, da sciatore... Sono tutte maschere di difesa: ci si difende dal freddo, dal fuoco, dalla luce, dal vento. Sono anche delle maschere di dissimulazione, che favoriscono le situazioni di spionaggio, di clandestinità, la faccia nascosta delle cose. Occorre però fare attenzione: se è vero che molti oggetti possono servire alla costruzione di maschere, non tutti possono essere utilizzati come tali. Non è sufficiente mettersi una pentola o uno scolapasta in testa: si avrebbero solo delle "maschere gadget". Anche se le direzioni sono varie, cerco sempre la vera maschera di teatro, quella portatrice di umanità, quella che impone una trasposizione e che permette di raggiungere un certo livello di gioco.

Dopo questa prima esperienza con le maschere, propongo di fare l'esatto contrario di quello che la maschera apparentemente suggerisce. Per esempio: una maschera che propone palesemente una faccia da "idiota", sarà dapprima portata alla lettera. Il personaggio sarà cretino, timido,

maldestro. In seguito, il personaggio verrà considerato come una persona colta, geniale, sicura di sé, estremamente intelligente. L'attore recita in questo caso quella che chiamo la *contro-maschera*, rivelando così un secondo personaggio dentro la medesima maschera, dotato di una profondità molto più interessante. In tal modo, scopriamo che il volto delle persone non corrisponde necessariamente a quello che sono in realtà e che esiste un rilievo per ciascun personaggio. Certe maschere ci permettono di compiere una terza tappa: recitare, contemporaneamente, sia la maschera che la contro-maschera.

A differenza della maschera neutra, la maschera espressiva permette, partendo dagli stessi temi, di scoprire quelle che definisco le *derive* dei personaggi. Quando un uomo e una donna che portano la maschera neutra si incontrano, la loro relazione è essenziale, diretta. Il loro incontro non implica alcun percorso obliquo o contorto. L'uomo e la donna si vedono, avanzano l'uno verso l'altra, in linea retta, senza che nessun ostacolo intralci la loro relazione. Con la maschera espressiva, lo stesso tema può diventare:

L'uomo e la donna si incontrano... alla posta! Lui cerca dei francobolli, lei li vende.

La situazione è la stessa, i sentimenti sono identici, ma i personaggi non possono seguire una linea retta. Tutte le possibili derive drammatiche sono presenti: si vedono... se ne vanno; ritornano da un'altra parte; uno si avvicina, l'altra evita, ecc. Questo tema potrebbe naturalmente essere recitato anche senza le maschere. Tuttavia le maschere permettono di ampliare il gioco teatrale, di dargli rilievo, di eliminare i dettagli a beneficio delle attitudini forti. Ciò che conta non è il tema ma il modo di recitarlo e il livello di trasposizione raggiunto. Con la maschera i gesti sono ingran-

diti o rimpiccioliti; l'occhio, fondamentale nella recitazione psicologica, è sostituito dalla testa e dalle mani, che assumono quindi grandissima importanza. Conseguentemente, l'utilizzo di oggetti reali arricchisce notevolmente la recitazione con le maschere espressive.

Occorre precisare che le maschere, così come io le intendo, non hanno niente a che vedere con certe maschere simboliche dei teatri danzati orientali, che si caratterizzano per dei gesti codificati, molto precisi. La dimensione simbolica è una dimensione importante del teatro, ma viene dopo il nostro lavoro: non è possibile realizzare dei gesti simbolici codificati senza nutrirli della vita stessa. Alcune maschere orientali sono formidabili, specialmente quelle di Bali, sebbene vengano utilizzate in maniera pantomimica. Noi le portiamo in maniera diversa, come anche certe maschere africane che talvolta utilizziamo, senza ricercare la dimensione simbolica originale. In verità le maschere più grandi sono quelle del Nô giapponese: una piccolissima inclinazione del capo verso il basso è sufficiente a far abbassare le palpebre e a spostare lo sguardo dell'esterno all'interno!

I PERSONAGGI

STATI, PASSIONI, SENTIMENTI

Tutto il lavoro compiuto nel primo anno tende verso un obiettivo principale: il gioco dei *personaggi*. Così come hanno accolto dentro di loro un elemento, un colore o un insetto, gli allievi devono poter accogliere un personaggio, anche se questo passo è più difficile. Quando ci avviciniamo ai personaggi, il mio più grande timore è il ritorno alla persona, cioè il rischio che gli allievi parlino di se stessi, senza un vero gioco teatrale. Se il personaggio e la persona coincidono il gioco teatrale è annullato. Questa osmosi può essere utile nel caso di alcuni primi piani del cinema psicologico, ma a teatro la recitazione deve portare l'immagine fino allo spettatore. Vi è una differenza sostanziale tra gli attori che esprimono la loro vita e quelli che recitano davvero. È per questo che la maschera sarà stata tanto importante. Gli allievi avranno imparato a recitare altro da se stessi pur restando fortemente coinvolti. Non recitano *se stessi*, ma *con* se stessi! È questa tutta l'ambiguità del lavoro dell'attore.

Per evitare il fenomeno di osmosi e per fornire una base d'appoggio per questo *altrove* al quale tendiamo, ricorriamo spesso agli animali. Ogni personaggio può essere in parte assimilato ad uno o più animali. Se un personaggio si basa sulla presunzione del tacchino, occorre assicurarsi che il tacchino sia effettivamente presente nella recitazione dell'attore. L'attore e il personaggio non devono porsi faccia a faccia, ma sempre in una relazione triangolare: in questo caso, il tacchino, l'attore e il personaggio!

Per cominciare domando ad ogni allievo di proporre un primo personaggio, tratto liberamente dall'osservazione per la strada o nel suo ambiente. Deve semplicemente divertirsi a essere un altro. Cerchiamo per prima cosa di definire il *carattere* di questo personaggio. Il carattere non è costituito dalle passioni del personaggio, né dagli stati che lo animano, e nemmeno dalle situazioni in cui si trova: sono le *linee di forza* che lo definiscono. Queste si devono poter esprimere in sole tre parole. Il tal personaggio sarà: "orgoglioso, generoso e collerico". In questo modo semplifichiamo al massimo la sua definizione per stabilire una struttura di base che permette all'attore di recitare. Tre bastoni sono sufficienti a costruire un primo spazio: una capanna è già una casa! Due elementi non basterebbero: l'equilibrio risulterebbe instabile. Il treppiede è indispensabile all'architettura del personaggio come per quella della casa. Una volta definiti i tre elementi di base possiamo cercare tutte le sfumature: "è orgoglioso ma fiero"; "è collerico ma gentile". Gli attori apportano a poco a poco le loro sfumature, la loro complessità, così i loro personaggi si costruiscono su basi solide e con una struttura chiara.

Gli allievi vengono a lezione già negli abiti del personaggio. Alcuni arrivano così addirittura da casa, talmente trasformati fisicamente da risultare irriconoscibili. Li accogliamo come se fossero dei nuovi allievi: seguono la lezione

di movimento o di acrobazia nel loro personaggio. Il che è divertente e molto faticoso: per questo stabiliamo un segnale tra di noi che permette di fermare il gioco e di rilassarsi, prima di riprendere. Perché, che lo si voglia o no, il personaggio tende sempre a ritornare verso la persona. Ricordiamo che gli allievi improvvisano il loro testo: non sono quindi facilitati dalla distanza che offre un testo scritto da un autore. Per questo insisto affinché presentino un vero personaggio da teatro, cioè un personaggio *tratto* dalla vita, e non un personaggio della vita! La differenza è sottile ma essenziale.

Quando i personaggi si presentano, uno alla volta, davanti agli altri, li interroghiamo sulla loro identità: nome, età, situazione familiare, origine, lavoro... domande alle quali devono poter rispondere. Dopodiché li mettiamo *in situazione* affinché rivelino il loro carattere. Perché, sia chiaro, non esiste personaggio senza situazione. Solo la situazione permette loro di rivelarsi. “Fateci vivere!”, supplicano i *Sei personaggi in cerca d'autore* di Pirandello. “Se sono avaro, chiedetemi del denaro!”, direbbe Arpagone!

LUOGHI E AMBIENTI

Per osservare il loro comportamento, raggruppo gli allievi/personaggi in grandi “famiglie” (quelli degli uffici, quelli delle fabbriche, quelli delle università...). Da un punto di vista drammatico si instaura sempre una distanza interessante tra ciò che dicono i personaggi quando rispondono alle domande e ciò che fanno realmente, quando si trovano in situazione. Nessuno fa mai esattamente quello che dice. Mettiamo il personaggio nella sua vita familiare, nel suo ambiente lavorativo, in vacanza, a un ricevimento. Lo immergiamo dapprima nel suo mondo, per proporgli poi delle situazioni nelle quali si trova spaesato, o situazioni eccezionali che rivelano, a se stesso così come agli spettatori, un aspetto diverso. *Il guasto dell'ascensore*

o *Il deragliamento del treno* mettono in relazione, in uno stato d'emergenza, persone che altrimenti non si sarebbero mai incontrate. Anche *La riunione di condominio* è una situazione densa d'umanità.

In un condominio sono da poco venuti ad abitare dei nuovi inquilini. Questi decidono di invitare i loro vicini di casa per fare conoscenza. Arrivano, gli uni dopo gli altri, quelli del piano di sopra, quelli del piano di sotto, quelli che abitano a fianco... Durante la conversazione, alcuni scoprono di lavorare nello stesso settore, ma in sedi diverse... Si finisce per scoprire che gli uni sono gli impiegati e gli altri i dirigenti dell'azienda. Imbarazzo!

In questo tipo di situazione, i personaggi si rivelano: certi tipi timidi dimostrano di avere una tremenda autorità e prendono in mano la direzione delle operazioni in maniera spesso sorprendente. Questo approccio mette in evidenza il personaggio nascosto in ciascun personaggio – quello opposto – che si rivela solo in una situazione conflittuale o eccezionale. Questa è una scoperta importante per l'attore.

Talvolta ho visto allievi che non riuscivano più ad abbandonare il loro personaggio. Per scongiurare tale rischio non restiamo mai a lungo su uno stesso personaggio. Passiamo rapidamente da uno all'altro, un po' come quei grandi attori del cinema che possono tranquillamente parlare di cose banali dietro le quinte, poi entrare immediatamente nel personaggio per una ripresa, e ritornare poi alla loro conversazione.

Dopo aver lavorato su un primo personaggio, chiedo agli allievi di sceglierne un secondo, il più diverso possibile dal primo. In generale vengono presentati alternativamente un

personaggio in flessione e uno in estensione: un personaggio di tipo popolare, decontratto, piuttosto libero, e un altro più severo, in abito formale, con una gestualità più definita. Tali variazioni sono di grande interesse se si considera che compaiono senza che siano state richieste.

Con il secondo personaggio lavoriamo in maniera differente. Lo interroghiamo fisicamente. Domando quali sono quelli “a cui piace essere guardati”, “quelli che nessuno guarda”, “quelli che credono di essere guardati”, “quelli che lo erano una volta ma ora non lo sono più”, “quelli che sanno dove vanno (i programmati)”, “quelli che non sanno dove vanno”, e così via. Dopodiché divento più preciso: “quelli che vanno allo stadio”, “quelli che vanno a ballare il sabato sera”, “quelli che vanno al museo”, “quelli che vanno al sex-shop”. Osserviamo i personaggi in queste diverse situazioni o, meglio ancora, le differenti reazioni quando ne escono. Cerchiamo di definire i luoghi o gli ambienti che meglio permettono al personaggio di rivelarsi.

Queste situazioni ci conducono ad un’analisi tecnica, tappa necessaria nella costruzione del personaggio. Mettiamo in evidenza la loro relazione con lo spazio: ci sono quelli che sono “spinti da dietro”, quelli che “sono tirati in avanti”, e così via.

In una terza tappa, chiedo agli allievi di scegliere altri due personaggi, diversi e complementari fra loro, che uno stesso attore dovrà far vivere insieme. Si tratta di una scena di inseguimenti, di attesa, di ricerche intorno ad un paravento.

Sulla scena si trova un paravento a due ante, che delimita uno spazio aperto davanti ed uno spazio nascosto sul retro. Arriva un primo personaggio che ne cerca un altro: lo chiama, non lo trova, va a vedere dietro... Con l'aiuto di un elemento di costume o di un accessorio,

l'attore cambia rapidamente personaggio e riappare recitando l'altro, inseguito dal primo.

Gli allievi devono sviluppare questo tema con ogni mezzo immaginabile per dare l'illusione della molteplicità dei personaggi, con cambiamenti di costume, di accessori, di voce; presentandoli di spalle o di fronte... L'ideale essendo di far immaginare al pubblico, in un dato momento, i due personaggi contemporaneamente!

OBBLIGHI DI STILE

Queste improvvisazioni vengono esplorate nel corso di lezioni collettive, al seguito delle quali gli allievi lavorano sulle stesse proposte nei loro auto-corsi. Organizzo "compagnie" di cinque attori alle quali domando di interpretare dieci personaggi. Tutto è ammesso: lo sdoppiamento delle voci, delle immagini, il moltiplicarsi dei paraventi... *L'albergo del libero scambio* è un tema stimolante: vi si trovano porte che sbattono, armadi nei quali ci si può nascondere, *qui pro quo* di ogni genere. Arriviamo qui al virtuosismo e al piacere del gioco teatrale insieme, due aspetti a mio avviso importanti nel mestiere dell'attore. In questo esercizio, come nei precedenti, l'obiettivo pedagogico rimane sempre quello di costringere l'allievo ad interpretare uno o più personaggi il più possibile lontani da se stesso.

Concludo il percorso sui personaggi chiedendo a un gruppo di attori costituiti in compagnia di realizzare una scena, con scenografie, costumi, oggetti e numerosi personaggi. Dal momento che gli allievi hanno la tendenza a usare uno spazio troppo grande, oppongo a questa deriva un *obbligo*: quello di utilizzare uno spazio molto limitato, di due metri per uno. Su questo palchetto devono riuscire a far vivere i più grandi spazi possibili.

Due persone smarrite in una foresta immensa si cercano senza trovarsi; poi finiscono per incontrarsi. Possono essere fisicamente a cinquanta centimetri di distanza e teatralmente a svariate centinaia di metri, chiamarsi da una vallata alla cima di una collina, il tutto rimanendo in realtà schiena contro schiena.

Questo tema viene svolto da due, poi tre, quattro o cinque attori. Il limite è di sette attori in due metri quadri. L'esercizio proposto rientra nella tradizione del cabaret, che facilita l'invenzione di forme teatrali imponendo delle costrizioni di spazio molto forti. Ricordo ancora un western completo di tutto, cavalli, inseguimenti, risse, saloon... messo in scena, in maniera brillante, sul minuscolo palco de *La rose rouge*, celebre cabaret parigino del dopoguerra! Concludiamo il lavoro sui personaggi ricordando soprattutto che il teatro deve sempre rimanere un gioco. Bisogna divertirsi e la Scuola è un luogo felice. Non dobbiamo tormentarci domandandoci come entrare in scena: è sufficiente entrarci con piacere!

TECNICA DEI MOVIMENTI

La *tecnica dei movimenti* costituisce il secondo asse della mia pedagogia. Ne parlerò qui in maniera separata, sebbene, nella pratica, sia sempre profondamente legata alla recitazione. Essa è presente lungo tutto il percorso degli allievi e accompagna sia l'improvvisazione che la creazione personale. Prepara, sostiene o prolunga le diverse componenti dell'insegnamento. La *tecnica dei movimenti* riunisce tre aspetti distinti: da una parte la *preparazione corporale e vocale*; dall'altra l'*acrobazia drammatica*; infine l'*analisi dei movimenti*, che si trasforma, al secondo anno, nelle *tecniche applicate* ai diversi territori drammatici.

PREPARAZIONE CORPORALE E VOCALE

DARE SENSO AL MOVIMENTO

Lo studio dell'anatomia del corpo umano mi ha aiutato a sviluppare una preparazione corporale analitica, in vista dell'espressione, che mette in gioco separatamente ogni parte del corpo: i piedi, le gambe, il bacino, il petto, le spalle, il collo, la testa, le braccia, le mani, e ne coglie la portata drammatica. Ad esempio ho constatato che muovere la testa in direzioni puramente geometriche, di lato, in avanti, all'indietro... è un po' come dire: «Ascolto, guardo, ho paura!». A teatro, compiere un movimento non è mai un atto meccanico, il gesto deve essere *giustificato*. Può esserlo sia attraverso un'indicazione, sia attraverso un'azione o anche perché mossi da un avvenimento interiore. Alzo un braccio per indicare uno spazio o un luogo, per prendere un oggetto da uno scaffale, o ancora perché sento in me qualcosa che mi spinge ad alzarlo. *L'indicazione, l'azione, lo stato* sono i tre modi di giustificare un movimento e corrispondono a tre grandi orientamenti teatrali: l'indicazione è vicina alla pan-

tomima, l'azione sta dalla parte della commedia dell'arte e lo stato d'animo ci porta verso il dramma. Qualunque sia il gesto compiuto, l'attore entra in una relazione con lo spazio che lo circonda e fa nascere in lui uno stato emotivo particolare. Ancora una volta, lo spazio esterno si riflette nello spazio interno. Il mondo si "mima" in me e mi nomina!

La *preparazione corporale* non mira a raggiungere un modello corporale, né ad imporre forme teatrali preesistenti. Deve aiutare ciascuno a raggiungere la pienezza del movimento giusto, senza che il corpo sia "di troppo", senza che ostacoli ciò che deve veicolare. Si basa dunque inizialmente su una *ginnastica drammatica* nella quale ogni gesto, attitudine o movimento è *giustificato*. Mi servo di esercizi elementari, come l'oscillazione delle braccia, la flessione del tronco in avanti o di lato, l'oscillazione delle gambe... esercizi generalmente utilizzati nella maggior parte dei riscaldamenti corporali, dando loro un *sensò*.

In estensione con le braccia alzate, una caduta del tronco porta a una flessione del corpo e poi, di rimbalzo, a un ritorno alla posizione iniziale.

Questo movimento, realizzato con una progressione precisa, esemplifica quello che facciamo globalmente con la *ginnastica drammatica*. Iniziamo eseguendo il movimento in modo meccanico, semplice, per scoprirne il percorso. Cerchiamo in seguito di ingrandire il movimento per scoprirne i limiti, fino al più grande spazio possibile. In un terzo momento ci concentriamo particolarmente su due momenti importanti del movimento, per scoprirne la dinamica drammatica: da un parte, il momento della partenza, in estensione, appena poco prima che il tronco sia trascinato nella caduta; dall'altra il momento della fine del movimento, quando il tronco e le braccia ritornano alla verticale, il cor-

po si trova nuovamente in estensione e il movimento muore, in maniera impercettibile, nell'immobilità.

Questi due momenti, che seguono e precedono la posizione in estensione, sono portatori di una forte carica drammatica. La sospensione che precede la partenza si iscrive nella dinamica del rischio, della caduta, ed è portatrice di un sentimento di angoscia che si manifesta con evidenza. Al contrario, la sospensione del ritorno è simile a quella dell'atterraggio, del ritorno alla calma, dell'avvicinamento progressivo all'immobilità e alla serenità.

Poi mettiamo in gioco la respirazione. Compriamo il movimento sull'espiazione completa, andata e ritorno, mentre l'inspirazione avviene solo nell'immobilità dell'estensione, in apnea alta. A partire da questo controllo della respirazione, comincio a suggerire delle immagini parallele che portano al movimento la sua dimensione drammatica. Facendo il medesimo movimento, l'allievo allora s'immagina di essere di fronte al mare e di far corpo con il ritmo delle onde. Oppure il movimento può far pensare a una palla lanciata per aria che poi ricade, con tutto il fascino dell'inizio e della fine del movimento: qual è l'istante d'immobilità tra l'andata e il ritorno? La palla rimane sospesa in aria? In che modo? In un movimento di questo tipo, nell'istante preciso della sospensione, entra in gioco il teatro. Prima è solo sport! Tutti quelli che hanno visto danzare Nijinski raccontano che restava sospeso in aria. Ma come?

La *ginnastica drammatica* è accompagnata dalla dimensione vocale: sarebbe infatti assurdo pretendere di separare la voce dal corpo. Ogni gesto possiede una sonorità, una voce, che cerco di far scoprire agli allievi. Una stessa natura lega l'emissione di una voce nello spazio e il compimento di un gesto: come lancio un disco in uno stadio, così lancio la mia voce nello spazio, cerco di raggiungere una meta, parlo a qualcuno a una certa distanza. Nelle onde del mare, come

nei rimbalzi di una palla o in qualsiasi altro movimento, gesto, respirazione e voce si realizzano insieme. Nel movimento si possono lanciare un suono, una parola, una frase, una sequenza poetica o un testo drammatico.

Da parte del pedagogo, l'approccio analitico ai movimenti del corpo umano richiede una conoscenza oggettiva dell'anatomia. Quanti errori, spesso estremamente dannosi per gli attori, sono stati o sono ancora commessi da insegnanti che non conoscono nulla del corpo umano! Alcuni di questi domandano agli attori di spingere il movimento al limite estremo, senza valutarne i pericoli. Di fatto impongono ai loro allievi la loro propria angoscia del limite, a volte con perversione o addirittura sadismo. Confondono il piacere del gioco teatrale con l'angoscia dell'esercizio! Se certe cose possono essere accettabili nell'avventura di un artista, esse sono inammissibili in ambito pedagogico.

La mia concezione della preparazione corporale contraddice in parte molte delle tecniche di movimento proposte agli attori. Il più delle volte si tratta di una ginnastica che definirei "consolatoria", il cui obiettivo principale è il benessere di chi la pratica. I diversi metodi di rilassamento o di miglioramento che invadono le formazioni teatrali possono eventualmente servire a calmare qualche ansia o a ristabilire un certo equilibrio interiore della persona, ma non riguardano mai il rapporto con il teatro. Fare teatro è in realtà il solo modo che ha l'attore per riequilibrarsi interiormente!

Io rifiuto quell'aspetto consolatorio che spinge il professore a farsi amare a tutti i costi dagli allievi. È demagogico. Prendete un intellettuale ingenuo, fategli fare un qualsiasi esercizio al suolo, respirando al ritmo di una musica dolce: rimarrà estasiato. Spesso però è solo compiacenza. Si vada da ambo le parti all'insegna del compiacimento!

Allo stesso modo una ginnastica unicamente sportiva è insufficiente per l'attore. Ho conosciuto degli attori estre-

mamente rigidi in palestra che però si muovevano meravigliosamente sulla scena, ed altri molto agili durante l'allenamento, incapaci di creare l'illusione. I primi avevano un talento di attore, i secondi no!

Un altro rischio può venire dall'aver imparato precocemente gesti formali che appartengono a stili o linguaggi di teatri ben codificati, come quelli orientali ad esempio, o della danza classica. Questi gesti formali, che spesso nascono da una pratica insufficiente, creano nel corpo dell'attore dei circuiti fisici molto difficili poi da giustificare, soprattutto negli attori giovani. Questi, il più delle volte, non ne serbano che una forma estetizzante. La scherma, il tai-chi-chuan, l'equitazione... possono essere a rigore delle tecniche di sostegno o alternative, ma non potranno mai sostituire una vera e propria educazione del corpo dell'attore che vive in un mondo d'illusione.

Infine, gli esercizi di dinamica di gruppo – prendersi per mano prima di entrare in scena – possono essere simpatici per il gruppo. Non per la compagnia teatrale! Parecchi registi, dotati di grande intelligenza ma senza alcuna vera conoscenza delle pratiche corporee, talvolta ben poco relazionati alla loro stessa fisicità, sono affezionati a questo genere di esercizi. Sono attratti più dal “significato” del movimento che dall'azione stessa. Voglio dire che, in Australia, l'attore avrebbe un “guru”, negli Stati Uniti sarebbe seguito da uno “psicanalista”. In Italia entra in scena e recita! Ecco, è quest'ultima concezione che io condivido.

ACROBAZIA DRAMMATICA

AI LIMITI DEL CORPO

I movimenti acrobatici sono apparentemente gratuiti. Non “servono” a niente, se non servono al gioco teatrale. Sono i primi movimenti naturali dell’infanzia. Un bambino esce dal corpo della madre con un movimento a spirale; prima di gattonare o camminare i suoi primi contatti con il suolo nascono da un movimento della testa che lo lancia in una capriola laterale. Il mio obiettivo consiste nel fare ritrovare all’attore quella libertà di movimento che prevale nel bambino prima che la vita sociale gli imponga altri comportamenti più convenzionali.

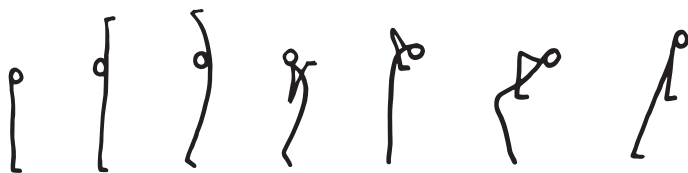
L’acrobazia drammatica comincia con delle cadute e delle capriole, la cui difficoltà aumenta in maniera progressiva, fino a trasformarsi in tuffi, poi salti mortali, per cercare di liberare l’attore, per quanto possibile, dalla gravità. Lavoriamo contemporaneamente sull’agilità, sulla forza, sull’equilibrio (sulle mani, sulla testa, sulle spalle...), sulla leggerezza (tutti i salti), senza dimenticare, nemmeno in questo

caso, di giustificare il movimento da un punto di vista drammatico. Una capriola può essere accidentale – inciampo in un ostacolo, cado, rotolo – oppure può essere un elemento di trasposizione: “Arlecchino ride così tanto... che finisce per fare una capriola!”. Attraverso l’acrobazia, l’attore raggiunge un limite dell’espressione drammatica. È per questo motivo che continuiamo con l’acrobazia drammatica in tutti e due gli anni della Scuola, adattandola nel secondo anno ai territori drammatici esplorati. L’acrobazia “buffonesca”, fatta di cadute a volte violente e dal crollo catastrofico di piramidi umane, rese possibili dall’uso dei costumi molto imbottiti di certi buffoni, risulta particolarmente interessante.

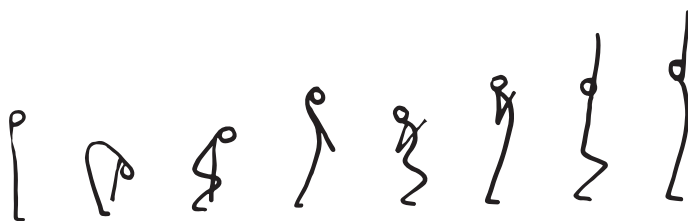
La *giocoleria* è complementare all’approccio acrobatico. Si comincia con una pallina, poi con due, tre, quattro, cinque o più...ma soprattutto continua con degli oggetti quotidiani (piatti, bicchieri) e poi il tutto viene integrato in una sequenza teatrale (il ristorante, il negozio...). È poi la volta dei *combattimenti*: dare e ricevere uno schiaffo o un calcio, tirarsi per i capelli, torcersi il naso, partecipare a una rissa collettiva, dandole un massimo di credibilità attraverso l’illusione, senza mai colpirsi per davvero. Quello che riceve lo schiaffo o che è tirato per i capelli comanda il gioco e provoca l’illusione. Si conferma qui quella legge fondamentale del teatro, che abbiamo già osservato: la reazione crea l’azione!

Aggiungiamo infine gli oggetti: sedie che volano, tavoli sui quali rotolare, ecc. Lavoriamo anche sulle *parate*, cioè su quei movimenti che servono ad accompagnare e a rendere sicura l’acrobazia, evitando all’attore di cadere. In un salto mortale, una mano posta sulla parte bassa della schiena può aiutare a compiere il movimento senza pericolo. Queste parate vengono a loro volta drammatizzate: “Mi abbasso per raccogliere un oggetto, l’altro personaggio rotola sulla mia schiena, io mi rialzo per vedere cosa succede e nel rialzarmi

lo aiuto a saltare!”. La padronanza tecnica di tutti questi movimenti acrobatici, cadute, salti, giocoleria e combattimenti, ha un solo vero obiettivo: dare all’attore una maggiore libertà di gioco.



Arrampicarsi



Sollevarre un peso



Suonare le campane



Oltrepassare un ostacolo

ANALISI DEI MOVIMENTI

L'analisi dei movimenti del corpo umano, della natura e dell'economia delle azioni fisiche, è alla base del lavoro corporale della Scuola. Ciò che ho acquisito nella pratica della mia attività sportiva l'ho naturalmente riversato nel mimo d'azione. All'epoca seguivo il metodo naturale di Georges Hébert: *tirare, spingere, arrampicarsi, camminare, correre, saltare, sollevare, portare, attaccare, difendersi, nuotare*. Queste azioni imprimono nella sensibilità del corpo dei circuiti fisici legati a delle emozioni. Sentimenti, stati d'animo o passioni si esprimono attraverso dei gesti, delle attitudini e dei movimenti analoghi a quelli delle azioni fisiche. È importante che i giovani attori sappiano come il corpo “tira” o come “spinge”, per poter esprimere, all'occorrenza, tutti i differenti modi di “tirare” o di “spingere” di un personaggio. Analizzare un'azione fisica non vuol dire esprimere un'opinione ma acquisire una conoscenza, base indispensabile per la recitazione.

PARTIRE DAI MOVIMENTI NATURALI DELLA VITA

Comincio l'analisi dei movimenti del corpo umano a partire da tre movimenti naturali riconoscibili nella vita: *l'ondulazione, l'ondulazione inversa e l'éclosion*.

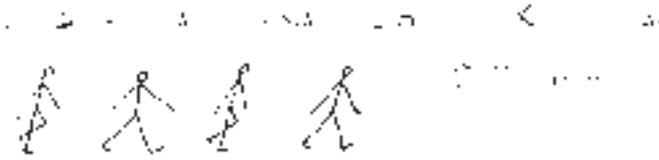


Écllosion

È allo stadio che ho scoperto *l'ondulazione* come principio base di tutti i grandi sforzi. È sulla scena del teatro di Grenoble che ho scoperto *l'écllosion*. È in rue du Bac, agli esordi della Scuola, che ho messo a punto *l'ondulazione inversa* e vi ho scoperto il senso del conflitto e dei personaggi. Avevo così trovato i tre principi del corpo umano che presiedono al *movimento* e le tre piste della mia pedagogia.

Al di là del movimento fisico in sé, *l'ondulazione*, *l'ondulazione inversa* e *l'écllosion* sono in effetti tre piste analogiche della recitazione con la maschera. *L'écllosion* corrisponde alla maschera neutra; *l'ondulazione* alla maschera espressiva alla prima immagine; e *l'ondulazione inversa* rimanda alla contro-maschera. Questi movimenti riassumono da soli tre posizioni drammatiche: *essere con*, *essere pro*, *essere contro*.

L'ondulazione è il primo movimento del corpo umano e sta alla base di tutte le locomozioni. Nell'acqua, il pesce ondula per avanzare. Nell'erba, il serpente ondula. Anche il bambino a gattoni compie un movimento ondulatorio e l'uomo eretto continua a ondulare. Se filmassimo le persone mentre escono dalla metropolitana, constateremmo, analizzando i loro movimenti, che salgono e scendono: seguono una linea ondulatoria. Ogni ondulazione parte da un punto di appoggio per arrivare a un punto di applicazione. *L'ondulazione* parte dall'appoggio al suolo e trasmette lo sforzo progressivamente a tutte le parti del corpo, fino al punto di applicazione. Possiamo facilmente osservare questa trasmissione soffiando sull'acqua e vedendo come l'onda si



Locomozione ondulatoria

propaghi quasi senza fine. Questa ondulazione si ritrova nel bacino dell'uomo che cammina. Il bacino coinvolge il resto del corpo in una doppia ondulazione naturale: una laterale, come quella degli squali, l'altra verticale, come quella dei delfini. L'ondulazione è il motore di tutti gli sforzi fisici del corpo umano: “spingere / tirare” e “spingersi / tirarsi”.

L'ondulazione inversa è uguale alla precedente, ma eseguita al contrario. Invece di partire dall'appoggio dei piedi al suolo, si parte dalla testa, che comincia il movimento prendendo appoggio su un punto dello spazio esterno, che mi provoca. L'immagine dell'uccellino aiuta a compiere questo movimento:

Di fronte a me si trova un uccellino: lo guardo da lontano. Vola verticalmente verso l'alto fin sopra la mia testa e io lo seguo con lo sguardo. Cade e io mi annullo. È caduto, lo guardo a terra. Poi vola via verso l'orizzonte.

In questo movimento, il corpo intero, partendo dalla testa, si mette a disposizione dell'avvenimento. Entriamo in un rapporto che non è più soltanto di azione, ma di *indicazione drammatica*. Se l'ondulazione è un'azione volontaria, che agisce da un punto a un altro, per spostarmi o spostare, l'ondulazione inversa è al servizio di una reazione drammatica. Ogni *dramma* rovescia, in realtà, le tecniche dell'azione.



Ondulazione

L'ondulazione e l'ondulazione inversa hanno in comune quattro grandi posizioni di passaggio: il corpo in avanti, il corpo allo zenit, il corpo all'indietro, il corpo raccolto. Chiedo agli allievi di adottare queste posizioni in ordine successivo, per poi sentire, all'interno di questo percorso fisico, le diverse età della vita: l'infanzia, l'età adulta, la maturità, la vecchiaia. La posizione del corpo in avanti, con le lombari inarcate e la testa in avanti, a immagine di Arlecchino, ci suggerisce lo stadio infantile. La posizione verticale del corpo richiama la maschera neutra, la maturità dell'uomo nell'età adulta. L'autunno della vita, periodo digestivo, ci sposta indietro rispetto all'asse verticale, in ritirata. È l'età nella quale ci si ritira in pensione! Infine c'è la vecchiaia, il momento in cui ci accartocchiamo su noi stessi e si ritrova il feto.

In equilibrio tra i due movimenti precedenti c'è *l'écllosion*, che si sviluppa a partire dal centro. Si inizia stando rannicchiati a terra, facendo in modo che il corpo occupi il minor spazio possibile, per poi concludere il movimento nella posizione della "croce alta", in piedi, con le gambe e le braccia aperte, in estensione, sopra la linea orizzontale. L'écllosion consiste nel passare da una posizione all'altra, senza interruzioni, facendo sì che ogni segmento del corpo agisca in maniera simultanea. Le braccia e le gambe si distendono contemporaneamente senza che una parte del

corpo preceda l'altra. La difficoltà risiede precisamente nel riuscire a trovare questo equilibrio e questa dinamica senza ostacoli. Troppo spesso la parte alta del corpo anticipa la parte bassa, semplicemente perché è su quella parte che si concentra maggiormente l'attenzione. L'écllosion è una sensazione globale che va scoperta e che può essere realizzata nei due sensi: in espansione e in contrazione.

Dopo aver lavorato su ciascuno dei movimenti di base, propongo i *trattamenti* dell'esercizio. Definisco *trattamento* un insieme di variazioni destinate all'esplorazione di diverse possibilità del movimento. Partendo dall'analisi del gesto semplice, provo varie manipolazioni, un po' come si fa in genetica, per aiutare gli allievi ad allargare il loro campo espressivo. I grandi principi che regolano i trattamenti tecnici sono: *ingrandimento e diminuzione, equilibrio e respirazione, disequilibrio e progressione*. Questi vengono applicati a tutti i movimenti analitici di base, poi messi all'opera in tutte le azioni fisiche, ed infine adattati al gioco teatrale stesso e ai sentimenti.

Cominciamo sempre *ingrandendo* al massimo il movimento, fino all'equilibrio, per cercare il suo limite nello spazio. Ingrandire l'ondulazione al massimo significa raggiungere delle posizioni di equilibrio nello spazio, in avanti e all'indietro. Dopodiché adottiamo il procedimento inverso, *diminuendo* lo stesso movimento, al punto da non poterlo più percepire dall'esterno. Così facendo si arriva al limite opposto, che scopriamo essere la respirazione, in apparente immobilità.

Equilibrio e respirazione sono i limiti estremi di ogni movimento e possono essere adattati al gioco dell'attore. Nelle improvvisazioni partiamo generalmente da una situazione semplice, la ingrandiamo al massimo, aumentiamo al limite estremo i sentimenti, prima di ridurla. Partendo dal sorri-

so cerchiamo di arrivare alla risata a crepappelle, prima di tornare ad una risata intermedia. L'attore che ha praticato questo esercizio e sperimentato il limite massimo del ridere sarà disponibile a reagire molto sottilmente e in modo vivo in qualsiasi dramma psicologico. Nella sua recitazione sarà presente l'intera dimensione della risata. In questo processo si passa dall'espressionismo all'impressionismo, dal movimento del corpo intero a quello dell'occhio solo: il corpo avrà deposto nell'occhio i suoi movimenti.

Esploriamo infine la situazione al di là dei suoi limiti: spingere un movimento oltre la soglia dell'equilibrio, significa provocare il disequilibrio, arrivare alla caduta e, per evitare questa caduta, si inventa la locomozione. Si avvanza! Questa regola vale tanto per il movimento fisico, quanto per quello dei sentimenti.

Nel lavoro dell'attore, è importante che si inizi a recitare *grande*, per sentire le linee di forza, le grandi tracce semplici del personaggio. Verrà poi il tempo di sfumare verso una recitazione più intima. La recitazione psicologica deve essere una risultante di quella ingrandita nello spazio. Mi stupisce che alcuni grandi attori, capaci di una recitazione intima di grande potenza, abbiano iniziato in ben altre dimensioni: Jean Gabin fece il music-hall prima di diventare l'attore che sappiamo! Questa concezione differisce molto da quello che si osserva in alcune formazioni d'attore, nelle quali si comincia domandando di recitare in "piccolo" e di ingrandire progressivamente. Questo non serve a niente! È proprio così che gli attori diventano esteriori, che "costruiscono".

FAR EMERGERE LE ATTITUDINI

Quando affrontiamo la maschera neutra è necessario far emergere dal corpo una serie di *attitudini* che assicuri-

no la struttura del movimento, al di là del gesto naturale. Definisco *attitudine* un tempo forte, colto all'interno di un movimento, nell'immobilità. È un momento di immobilità che può essere collocato all'inizio, alla fine o in un momento chiave del movimento. Quando spingiamo un movimento fino al suo limite, scopriamo un'attitudine.

Compio questo lavoro a partire dalle “nove attitudini”, ossia una serie definita di movimenti che chiedo agli allievi di eseguire in modo concatenato.

Questo esercizio conferisce al bacino, al tronco e alla testa un rigore che *contrast*a il movimento naturale. Grazie a un'impostazione artificiale, indispensabile in ogni trasposizione artistica (alla maschera neutra, alla commedia dell'arte...), recitiamo contro la natura per poterne parlare meglio. Una volta compiuta la sequenza e acquisita la padronanza delle attitudini, intervengono nuovamente i trattamenti: *ingrandire/diminuire*, *equilibrio/respirazione*, poi le giustificazioni drammatiche che lasciamo siano gli allievi a scoprire (guardo, mi giro, ecc.). Intervengono allo stesso modo tutte le variazioni possibili, in particolare quelle legate alla respirazione. Se si applica al movimento una contro-respirazione, la sua giustificazione sarà diversa. A tal proposito, l'esempio de *L'addio* è senz'altro il più eloquente:

Sono in piedi, alzo un braccio alla verticale per dire addio a qualcuno.

Se compiamo questo movimento inspirando nel momento in cui si alza il braccio ed espirando mentre lo si porta verso il basso, avremo un addio carico di emozioni positive. Se si fa l'opposto, alzando il braccio sull'espirazione ed abbassandolo sull'inspirazione, lo stato drammatico diverrà negativo: non vorrei dire addio, ma sono costretto a farlo! C'è anche un'altra possibilità: inspirare, eseguire il movimento

1. *Le samourai*2. *La table*3. *Le grand arlequin n. 1*4. *La fente avant*5. *La sortie de hanche*6. *La sortie de hanche en miroir*7. *Le rouleau fente avant*8. *Le grand arlequin n. 2*9. *La table*1. *Le samourai*

Le nove attitudini

in apnea alta ed espirare solo dopo aver compiuto il gesto: così ci troviamo a fare il saluto fascista. È infine possibile il contrario: espirare, fare il movimento in apnea bassa e poi inspirare. Ho senz'altro una baionetta puntata alla schiena che mi costringe a compiere il gesto! Applicate alle nove attitudini, tutte queste variazioni respiratorie cambiano profondamente le giustificazioni drammatiche.

Le nove attitudini e le loro giustificazioni drammatiche sono interessanti proprio perché portatrici di contraddizioni. “Il grande arlecchino”, movimento in cui il bacino arretra, può suggerire tanto un sentimento di riverenza, quanto un gesto di paura, o un mal di pancia. Non c'è mai una sola giustificazione; il contrario è spesso ugualmente possibile. Tutte le grandi attitudini sono portatrici di molteplici possibilità, e per questo sono eminentemente teatrali e pedagogicamente ricche. Sta agli allievi avventurarsi e scoprirne tutte le possibilità, specialmente nel passaggio da un'attitudine all'altra. Sta a loro scoprire l'importanza per un attore di conservare la struttura di queste attitudini, anche nella loro versione più ridotta, più intima.

La nozione di *attitudine* appartiene a tutti i grandi attori, qualunque sia lo stile o la natura del loro teatro, perché il pubblico, in verità, chiede di poter leggere delle attitudini. Il gesto vago non è auspicabile a teatro, a meno che non si tratti di una rivendicazione circoscritta per lottare contro la codificazione cristallizzata e sclerotica di certe attitudini. Fu questa la grande esperienza del Living Theatre verso la fine degli anni '60, quando fece esplodere ciò che era codificato tramite il grido; ma dopo questa rivolta necessaria, fu necessario ricostruire. È la scoperta che auguro possano fare i miei allievi: partire dal gesto naturale più semplice per arrivare al teatro più elaborato. Perché il teatro più è costruito, più è grande.

CERCARE L'ECONOMIA DELLE AZIONI FISICHE

Il *mimo d'azione* è la nostra base per analizzare le azioni fisiche dell'uomo. Consiste nel riprodurre un'azione fisica il più vicino possibile a quello che è, senza trasposizione, mimando l'oggetto, l'ostacolo, la resistenza. Per fare ciò utilizzo i gesti dei grandi mestieri: *il traghettatore, lo spalatore, lo zappatore, il taglialegna*, e anche quelli degli sportivi, *salire sulla sbarra o il sollevamento pesi*. Il mimo d'azione include anche la manipolazione degli oggetti: *aprire una valigia, chiudere una porta, prendere una tazza di tè*.

Senza mai passare dalla psicologia, ricerchiamo l'azione fisica il più possibile vicina alla sua economia, perché possa servire da riferimento. Anche qui i movimenti vengono inizialmente analizzati da un punto di vista tecnico per poi essere spinti al massimo e poi ridotti, per scoprirne la portata drammatica ed evitare così di incappare nelle forme sclerotizzate del "mimo".

Per evitare la tendenza alla pura tecnica o alla virtuosità gratuita, non ci fermiamo a un'analisi dei movimenti isolati, ma inscriviamo i gesti in sequenze dramatizzate, con un inizio e una fine. La sequenza detta "del muro" è costituita da cinquantasette attitudini molto precise, incatenate in un movimento globale.

Siete inseguiti in una città, vi nascondete in un portone, in fondo ad un vicolo cieco. Chi vi insegue, vi passa davanti senza vedervi. La vostra sola via d'uscita è un muro da scavalcare, che si trova dall'altra parte della strada. Vi precipitate, vi arrampicate e lo saltate. Sfortunatamente l'inseguitore vi ha visti ed è già là ad aspettarvi!

Questa frase di movimento viene analizzata attitudine per attitudine, che gli allievi lavorano, una dopo l'altra. Solo quando le conoscono bene, gli studenti possono liberarsene

per impegnarsi nel gioco e per scoprire il ritmo della frase. Si tratta di una disciplina del corpo al servizio del gioco teatrale. Di una costrizione al servizio della libertà.

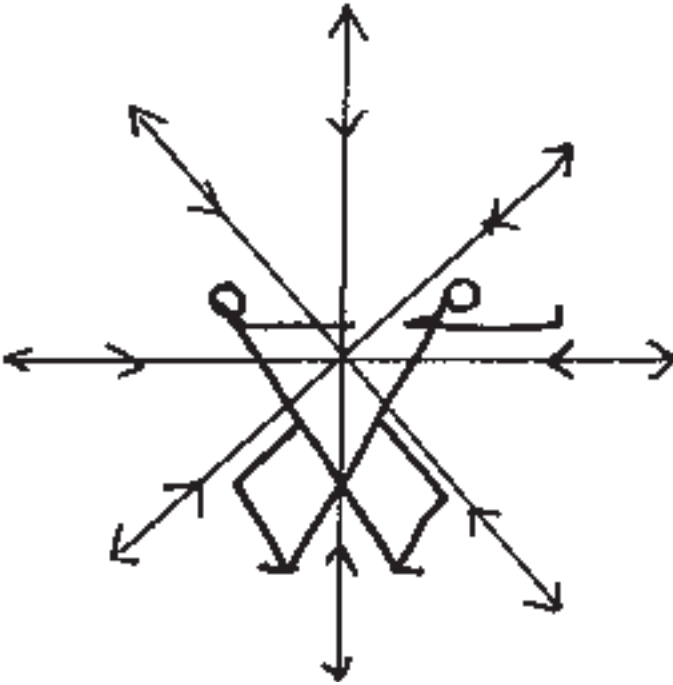
La stessa frase di movimento viene poi ripresa durante un *auto-corso*, nella forma di un balletto collettivo che annulli il senso delle azioni e la dimensione drammatica per conservare esclusivamente i movimenti, accompagnati dalla musica. Si possono stabilire diverse regole: un movimento può essere ripetuto più volte, da soli o collettivamente, in sincronia o coi tempi sfalsati.

Il mimo d'azione permette di scoprire che tutto ciò che l'uomo fa nella vita può essere riassunto in due azioni essenziali: "tirare e spingere". Non facciamo mai nient'altro! Queste azioni si declinano nell'"essere tirato ed essere spinto", nel "tirarsi e spingersi" e possono essere compiute in molteplici direzioni: di fronte, di lato, all'indietro, in obliquo... È ciò che io chiamo *la rosa degli sforzi*.

Si tratta di uno spazio direzionale adattabile a tutti i movimenti dell'uomo, fisici o psicologici: un semplice movimento del braccio come una passione divorante, un cenno della testa come un desiderio profondo, tutto ci riporta a "tirare / spingere".



Tirare / spingere



Rosa degli sforzi

Arlecchino si rifiuta di partire per la guerra. Tutti attorno a lui provano a convincerlo. Dapprima rifiuta categoricamente, si ostina; poi mano a mano si lascia convincere e finisce per accettare. Tutti gioiscono, ma lui si ritrae... alla fine decide di andare da solo al fronte, in prima linea, pronto ad uccidere tutto ciò che gli passa davanti. Si cerca allora di fargli capire che può essere pericoloso, che sarebbe più prudente rimanere nelle retrovie. Ma non c'è più niente da fare. È lui adesso a trainare con forza tutti quanti, mentre tutti cercano di trattenerlo.

La struttura motrice di questo tema (il capovolgimento di una situazione) si può ridurre essenzialmente alla dinamica del “tirare / spingere”, che inizia con una variazione di livelli e finisce con un’inversione di forze:

*Spingo qualcuno ad avanzare... si rifiuta
 Lo precedo e lo trascino per mano... resiste
 Lo tiro più forte... mi tira nell'altra direzione
 Tiro ancora più forte... cede
 Viene con me... mi sorpassa
 Mi trascina... Resisto
 Mollo la presa... scappa*

La *rosa degli sforzi*, contiene tre direzioni principali: *le verticali*, *le orizzontali* e *le oblique*. L'azione del rematore (seduto o in piedi), così come quella di chi sega le assi, sono orizzontali. Entrambe vanno e vengono, tra *spingere* e *tirare*. Suonare le campane, arrampicarsi, sollevare, portare pesi o lanciare il disco antico sono azioni verticali. Infine quelli del boscaiolo o del traghettatore che fa avanzare la sua barca con una lunga pertica sono movimenti obliqui.

Questi tre movimenti si relazionano a tre mondi drammatici differenti. Lo “spingere / tirare” faccia a faccia cor-

risponde alla relazione “tu ed io”. C’è un dialogo con un altro, riscontrabile nella commedia nell’arte o nel clown. Il movimento verticale situa l’uomo tra il cielo e la terra, tra lo zenit e il nadir, in un contesto tragico. La tragedia è sempre verticale: gli dei risiedono sulla vetta dell’Olimpo. Anche i buffoni si trovano sulla verticale, ma in direzione opposta: gli dei sono sotterranei. L’obliqua è invece la direzione sentimentale, lirica, che sfugge senza che si sappia dove andrà a ricadere. Siamo allora nei grandi sentimenti del melodramma.

Tutti i territori del teatro possono essere situati nello spazio in modo molto preciso e i movimenti fisici che noi studiamo, da quelli più semplici a quelli più complessi, si inscrivono in queste dimensioni drammatiche. Amo, tiro! Odio, spingo!

ANALIZZARE LE DINAMICHE DELLA NATURA

All’analisi dei movimenti del corpo umano segue l’analisi dei movimenti della natura: gli elementi, le materie e gli animali, e questa viene condotta parallelamente al lavoro sulle *identificazioni*. I movimenti sorti dall’improvvisazione vengono ripresi da un punto di vista tecnico, cercando di mettere in evidenza le diverse parti del corpo coinvolte.

I quattro elementi (*l’acqua, il fuoco, l’aria e la terra*) vengono affrontati nelle loro diverse manifestazioni. Per l’acqua, si tratterà di scoprire sia lo stagno, che il lago, che il fiume, che il mare. Osserviamo, per esempio, i movimenti di un corpo nel mare: il corpo viene sollevato dall’acqua, respinto dall’onda, trascinato in una lotta laterale per penetrare in profondità. L’acqua è una resistenza in movimento, contro la quale bisogna lottare per poterla riconoscere. Solo se parte dal bacino questa sensazione può essere trasmessa all’insieme del corpo nella sua globalità. Insistiamo sul

coinvolgimento del bacino per evitare gesti delle braccia e delle mani, che tenderebbero a descrivere il mare, senza sentirlo per davvero.

Il fuoco nasce dall'interno. Nasce dalla respirazione e dal diaframma. In esso si distinguono due movimenti: da una parte la combustione, dall'altra la fiamma. Noi cominciamo dalla combustione, al livello del diaframma, per scoprire gradualmente i ritmi del fuoco e constatare, molto presto, che la giustificazione drammatica risiede nell'ira. Le fiamme arrivano solo in un secondo momento, dopo il quale possiamo poi lavorare su altre immagini interessanti, come ad esempio quella dell'acqua che bolle.

L'aria si scopre attraverso il volo. Correndo per la sala, planando con le braccia tese come un aliante, sentiamo che è possibile appoggiarsi all'aria, che l'aria non è un vuoto ma un elemento portante. Tutto il corpo viene sollecitato. Nella sua dimensione estrema, quella dei "grandi venti", l'aria agisce sull'uomo, lo spinge, lo tira. Ma anche l'uomo può agire sull'aria, spostarla con un ventaglio.

Lavoriamo infine sulla terra, intesa come una materia da modellare, che possiamo comprimere, lisciare, allungare. In questo caso, la sensazione parte dalle mani e dalla manipolazione e poi raggiunge il corpo intero. Quando ci si confronta con un'immaginaria terra argillosa è facile sentirne la sensazione partendo dalle mani, ma è altrettanto importante che venga coinvolto il resto del corpo, il bacino, il torace. A partire dalla terra che manipolo, diventerò progressivamente l'argilla manipolata.

La caratteristica principale delle materie è quella di essere passive e di manifestarsi attraverso le loro reazioni. I movimenti delle materie non possono essere analizzati se non quando queste sono provocate. Bisogna lanciare, stropicciare, schiacciare, strappare, rompere una materia per poterne osservare la reazione. In questo percorso si dovrà dunque

far attenzione a non confondere la materia con l'oggetto fatto con la materia. Se buttiamo a terra una sfera di legno, non è il legno a rotolare, ma l'oggetto. Se la sfera è di piombo, rotolerà in maniera diversa, ma rotolerà comunque. Sono il legno o il piombo che ci interessano. Per poterle svolgere un'analisi tecnica, ho repertoriato diversi tipi di materie.

Prima di tutto, prendo in considerazione quelle materie che, quando vengono agite, si comprimono definitivamente: il piombo gettato al suolo, la terra che si schiaccia, un filo di ferro che viene torto, sono tutte materie che, una volta aggredite, non cambiano più. L'analogia drammatica potrebbe essere: "Ciò che è detto, è detto!".

Le materie elastiche invece, una volta tirate, hanno la nostalgia del ritorno alla forma di partenza, benché non vi riescano del tutto. Ci sono innumerevoli varianti: i diversi tipi di gomma, il caucciù, alcune fibre. Più le si tira, più queste si affaticano e meno riescono a ritornare allo stato iniziale. Questa dinamica della nostalgia e della fatica è interessantissima da un punto di vista drammatico.

Vengono poi i segni, le ammaccature, le grinze, le pieghe, che vediamo nella carta che si accartocchia: anch'essa tenta di riprendere la forma precedente, ma con molta più difficoltà delle materie elastiche. Appare allora la dimensione puramente tragica, differente a seconda della natura e della qualità della carta utilizzata. La tragedia della carta di giornale non è quella della carta per i fiori, il dramma della carta da macelleria è diverso da quello della carta da lettere riciclata. Le cicatrici lasciate dalla nostalgia del paradiso perduto sono innumerevoli!

Infine troviamo le rotture, le crepe, i bicchieri incrinati, i vetri rotti, le esplosioni. In questo caso, forse più che altrove, si tratta di noi e delle nostre svariate ferite.

La pioggia, nel cortile dove la guardo cadere, scende con andature assai diverse. Al centro è un sipario sottile (o reticolato) discontinuo, una caduta implacabile ma relativamente lenta di gocce probabilmente molto lievi, un precipitare sempiterno senza vigore, una frazione intensa della meteora pura. A poca distanza dai muri di destra e di sinistra cadono con maggior rumore gocce più pesanti, individuate. Qui sembrano della grandezza di un chicco di grano, lì di un pisello, altrove, quasi di una biglia. Sui listelli di ferro, sui davanzali delle finestre, la pioggia corre orizzontalmente, mentre sulla faccia inferiore degli stessi ostacoli si sospende in rombi convessi. Seguendo l'intera superficie di una tettoia di zinco che lo sguardo sovrasta, cola in strato sottilissimo, marezzato dalle correnti variate a seconda delle impercettibili ondulazioni e sporgenze della copertura. Dalla grondaia attigua dove scorre con la contenzione di un ruscello infossato senza forte pendio, cade di colpo in un filo perfettamente verticale, grossolanamente intrecciato, fino al suolo dove si rompe e rimbalza in aghetti brillanti.

Ogni sua forma ha un andamento particolare; a ognuna corrisponde un rumore particolare. Il tutto vive con intensità come un meccanismo complicato, preciso quanto arrischiato, come un movimento a orologeria la cui molla è il peso di una data massa di vapore in precipitazione.

La suoneria a terra delle reti verticali, il gluglù delle grondaie, i minuscoli colpi di gong, si moltiplicano e risuonano assieme in un concerto senza monotonia, non senza delicatezza.

Quando la molla si è allentata, alcuni ingranaggi continuano a funzionare per un po', sempre più rallentati, poi tutto il meccanismo si ferma. Allora, se il

sole riappare tutto si cancella rapidamente, evapora il brillante apparecchio: è piovuto.

FRANCIS PONGE, *Pioggia*, in *Il partito delle cose*, traduzione di Jacqueline Risset, Torino, Einaudi, 1979.

Oltre che per via dell'aggressione fisica, le materie si trasformano per mezzo del calore o del raffreddamento. Le fusioni, le evaporazioni, le solidificazioni sono ricche di analogie drammatiche, che poi ritroviamo anche nel linguaggio di tutti i giorni: "mi sciolgo d'amore per te", "quell'uomo è un pezzo di ghiaccio", "la situazione è congelata", "l'accordo è stato rotto", "il suo intervento mi ha pietrificato"... Noi prendiamo queste espressioni alla lettera, nel corpo delle parole.

Anche la cucina offre, grazie alla cottura, molte possibilità di analisi e di ispirazioni per il gioco teatrale. Quando rompiamo un uovo, cosa tocca per primo la padella? Il tuorlo o l'albume? Ogni allievo dovrà cuocere realmente un uovo per constatare, prima di recitarlo, che il tuorlo trascina dietro di sé il bianco, più leggero. Dopodiché passiamo al suo adagiamento nella padella e ai diversi stadi di cottura: il tremore gelatinoso, il fremito del calore che sopraggiunge, la progressiva solidificazione, le prime bruciature, la carbonizzazione. Seguiamo analiticamente la Passione dell'uovo, dalla deposizione all'omelette!

L'analisi tecnica delle materie passa infine dalla manipolazione della materia alla materia stessa. Quando affrontiamo l'olio, gli allievi iniziano con l'identificarsi con la bottiglia d'olio; grazie ai movimenti del bacino, possono sentire le dinamiche dell'olio racchiuso nella bottiglia, prima di versarlo per terra e diventare così l'olio stesso. Osserviamo quindi la fuoriuscita dell'olio dalla bottiglia, che cade con forza e precipitazione, poi il suo spandersi inarrestabile al suolo. È tutta una questione di ritmo e di fluidità, difficili da

controllare quando gomiti e ginocchia urtano il suolo e ci ricordano che abbiamo uno scheletro. Da un punto di vista tecnico è importante trattenere il movimento ed evitare di spandersi troppo in fretta per andare il più lontano possibile, in termini di tempo e di spazio.

Il corpo dell'altro può anch'esso fungere da materia: si può torcere un corpo come se fosse una barra di ferro, accartocciarlo come se fosse un foglio di carta. Un attore afferra un altro attore, lo spieghizza e lo butta per terra; il secondo prosegue da solo nella reazione della carta che si spiega. Questo tipo di esercizio richiede precisione da parte di entrambi gli attori, sia da parte di colui che agisce che di colui che reagisce, affinché la resistenza sia realmente continua dall'inizio alla fine del movimento. Simile è l'esperienza del palloncino: un allievo "gonfia" l'altro gradualmente, variando i ritmi del soffio, poi lo lascia andare, all'improvviso, oppure, lo buca per farlo scoppiare. Anche in questo caso si lavora in due, in un rapporto di ascolto e di reazione che è preparatorio per qualunque azione drammatica.

Al termine di queste esperienze gli allievi avranno vissuto nella loro sensibilità tutte le sfumature delle materie e le varianti all'interno di ciascuna di esse: le varietà dell'olio, i fumi, le carte, i metalli, i legni, eccetera. La dinamica delle materie darà vita ad un linguaggio che tornerà utile lungo tutto il loro percorso artistico. Potranno dirsi: "Sei troppo olio; non sei abbastanza piombo; sii diamante!". Questo linguaggio analogico è al tempo stesso ricco e preciso, e distante da qualunque approccio psicologico. Se qualcuno entrasse in sala nel momento in cui stiamo lavorando sulle materie, senza sapere di cosa si tratta, non avrebbe dubbi nel pensare che siamo alle prese con il tragico. Un foglio di carta stropicciato o un pezzo di zucchero che si scioglie in un liquido implicano movimenti di estrema densità tragica.

La tragedia della materia deriva dal suo carattere passivo. È costretta a subire!

STUDIARE GLI ANIMALI

L'analisi dei movimenti degli animali ci avvicina più direttamente al corpo dell'uomo ed è funzionale alla creazione del personaggio. In generale, gli animali ci assomigliano: hanno un corpo, le zampe, la testa. Sono dunque più facili da affrontare rispetto agli elementi o alle materie. La ricerca del corpo animale parte dai loro punti di appoggio: come sono messi rispetto al suolo? Quali sono i loro appoggi? In cosa differiscono dai nostri? Scopriamo così i piedi che "zoccolano" rimanendo solo per pochi istanti in contatto con il suolo (come le donne sui tacchi alti); i piedi piatti dei plantigradi; i piedi palmati delle anatre che "si srotolano" (è la camminata di Charlot); le zampe della mosca che "ventosano" e aderiscono alla superficie... Chiedo in questo caso agli allievi di immaginare che il pavimento dell'aula sia rovente, come una spiaggia sotto il sole di mezzogiorno, cosa che li obbliga a trovare la dinamica di questa particolare andatura. Passiamo qui direttamente dall'analisi al gioco teatrale.

In seguito cerchiamo le attitudini degli animali. Quali sono le possibili attitudini di un cane? A quattro zampe, a cuccia, sdraiato, quando punta... Ciascun allievo ne presenta qualcuna, permettendo al gruppo di individuarne circa una quindicina. Alcuni animali offrono degli esempi eccezionali di movimenti rallentati: il camaleonte è uno di questi. Si sposta senza che la testa riceva il minimo contraccolpo dalle zampe. È la perfetta attitudine dello spionaggio! Il passaggio dalla decontrazione allo stato d'allerta è un altro elemento tipico della dinamica animale. Il cane passa di colpo dalla difesa all'attacco, dal sonno all'attenzione. L'analisi di tutte queste dinamiche arricchirà notevolmente l'interpretazione dei personaggi.

Il lavoro sugli animali mi ha permesso di definire progressivamente una *ginnastica animale*. La flessibilità vertebrale mostra delle analogie con i movimenti del gatto; il lavoro delle scapole ricorda i felini; l'allungamento verticale della colonna trova il suo modello nel suricato che si erge nel deserto come una vedetta. In questa ginnastica non si tratta tanto di fare cose straordinarie ma di ritrovare i movimenti elementari ed organici degli animali. Per lavorare sui movimenti del collo e della testa il riferimento al cane è particolarmente appropriato.

Un uomo gioca con il suo cane, con una pallina.

Questo tema, realizzato da due allievi, sviluppa un lavoro sulla prontezza di risposta, che coinvolge principalmente l'intera testa. Infatti un cane non muove gli occhi, muove la testa, il che riporta direttamente alla maschera. Senza saperlo, gli allievi sono già entrati nella dinamica della recitazione con maschere.

Le varie tipologie di locomozione costituiscono una delle ricerche più significative dell'avvicinamento al mondo animale. Affrontiamo principalmente la quadrupedia (le andature a quattro zampe), poi la reptazione (l'ondulazione di base), il volo degli uccelli ed il nuoto dei pesci. Ancora una volta: la terra, l'aria e il mare! Si cammina a quattro zampe, si trotta, si galoppa, si scalpita... tutta una serie di movimenti particolarmente difficili da realizzare per gli umani.

All'inizio alcuni allievi rifiutano il suolo ed evitano di portare il peso del corpo sulle braccia, limitandosi a camminare sulla punta delle dita. Cercano di conservare la sicurezza delle gambe ma così facendo simulano la camminata a quattro zampe. È solamente accettando di confrontarsi veramente con il suolo e di servirsene, che possono progredire.

L'osservazione diretta degli animali è essenziale. Capisco subito se qualcuno ha un gatto oppure no, se qualcuno ha osservato gli insetti o se invece se li immagina. I primi recitano, i secondi “fanno finta di”. Bisogna mandarli allo zoo perché guardino e analizzino, anche se a volte è difficile: l'andatura della giraffa o quella dell'orso sono molto complesse e lasciano molti dubbi.

LE LEGGI DEL MOVIMENTO, CON LA “M” MAIUSCOLA

L'analisi dei movimenti mette infine in evidenza alcune *leggi generali* che riassumerei così:

- non c'è azione senza reazione;
- il movimento è continuo, avanza senza sosta;
- il movimento procede sempre da un disequilibrio, alla ricerca dell'equilibrio;
- l'equilibrio stesso è in movimento;
- non c'è movimento senza punto fisso;
- il movimento evidenzia il punto fisso;
- il punto fisso è anch'esso in movimento.

Questi principi possono essere completati dalle risultanti del gioco permanente tra equilibrio e disequilibrio delle forze, cioè le *opposizioni* (per rimanere in piedi, l'uomo si oppone alla gravità...), le *alternanze* (il giorno si alterna alla notte, come il riso al pianto...), le *compensazioni* (portare una valigia con il braccio sinistro obbliga a compensare, alzando il braccio opposto...). Queste nozioni possono sembrare astratte, tuttavia sono molto concrete in scena e importanti nella mia pedagogia. Sono poi particolarmente utili per la regia: sapere dove mettersi rispetto a un punto fisso, in una data situazione, in relazione a un altro. Se tutti si muovono nello stesso momento sul palcoscenico il movimento scompare perché manca il punto fisso. Diventa

incomprensibile e illeggibile. È importante che l'attore stesso sappia situarsi da sé rispetto a un altro, in una relazione chiara di ascolto e di risposta.

Paradossalmente questo lavoro sul movimento, che sembra applicarsi alla recitazione e alla regia, dovrebbe servire soprattutto alla scrittura. Prescindendo dai temi affrontati, dalle idee espresse, dai soggetti o dalle forme utilizzate, è indispensabile che una scrittura teatrale sia strutturata dal punto di vista dinamico.

Occorre soprattutto che ci sia un inizio ed una fine, perché qualunque movimento che non ha fine, non è mai nemmeno cominciato. Saper finire è essenziale.



Spettacolo degli allievi

IL TEATRO DEGLI ALLIEVI

GLI AUTO-CORSI E LE INCHIESTE

Chiamiamo *auto-corsi* delle sedute quotidiane di un'ora e mezza, durante le quali gli allievi, senza l'ausilio degli insegnanti, lavorano in piccoli gruppi alla realizzazione di un tema che propongo e che sarà poi presentato alla fine della settimana, davanti a tutta la scuola. È il loro teatro. Gli auto-corsi sono legati ai temi d'improvvisazione affrontati nelle lezioni. Quando lavoriamo sulla recitazione psicologica silenziosa, gli auto-corsi vertono su questo aspetto del lavoro; lo stesso avviene quando lavoriamo con la maschera neutra, con le maschere espressive, eccetera.

Il primo tema proposto è molto semplice. Domando agli allievi di mettersi in gruppi di cinque o sette e di realizzare un pezzo sul tema seguente:

Un luogo, un avvenimento!

Davanti a una consegna così elementare spesso sono spersi. «Che cosa bisogna fare?» mi domandano. Non lo so! «Quanto tempo deve durare?». Il tempo giusto perché quello che fanno sia interessante! L'unico suggerimento valido è che si rispetti la consegna del silenzio e che succeda qualcosa. Come a teatro!

Un secondo tema, anch'esso significativo, coinvolge l'intera classe.

Reinterpretare la vita di una piazza di un paese francese o di una piccola cittadina, dal risveglio del mattino fino alla notte.

Gli allievi devono sentire, e farci sentire, la progressione ritmica della vita nell'arco di un'intera giornata, compiendo tutte le azioni che possono realmente avvenire: le pulizie, gli incontri, le spese nei negozi, i pasti, la messa, il mercato... Quest'esperienza collettiva, che appartiene al campo del *ri-gioco*, è particolarmente interessante per il fatto che permette di condensare in meno di venti minuti (di più è sempre troppo), l'insieme delle dinamiche profonde di una giornata di vita quotidiana. Risultano allora evidenti i grandi tempi forti della vita collettiva: il momento in cui la Francia si ferma perché mangia, la ripresa progressiva del lavoro, il crepuscolo, la vita notturna, le solitudini della notte... Per realizzare questo lavoro diamo quindici giorni di tempo, ma viene presentato un abbozzo dopo la prima settimana.

Un terzo tema, quello de *Lesodo*, molto sentito nel dopoguerra, ritrova oggi una nuova risonanza. Lo propongo parallelamente al lavoro con la maschera. Gli allievi lo preparano e lo provano senza maschera e lo presentano poi portando le maschere. Appaiono tutte le tipologie di esodo: le migrazioni dalla campagna verso le città, le orde in fuga dalla

guerra e dai bombardamenti... In questo modo gli allievi proiettano le loro preoccupazioni attuali e le inscrivono in un immaginario che li riguarda. Il mio giudizio si basa sempre e solo sulla struttura del gioco teatrale e sul movimento drammatico dell'improvvisazione. Tutto deve essere leggibile per il pubblico. Donde la ricerca di una scrittura e di un linguaggio.

A fine anno, gli *auto-corsi* si trasformano in *inchieste*. Gli allievi scelgono un luogo o un ambiente della vita quotidiana che non conoscono, per osservarlo e integrarvi per quattro settimane. Non si tratta di un'inchiesta nel senso giornalistico del termine, per la quale basterebbe una semplice osservazione e qualche conversazione con la gente, ma di una reale integrazione in un ambito della vita, per provare dall'interno ciò che vi accade. Alcuni allievi sono rimasti diverse settimane all'Ospedale dell'Hôtel-Dieu a Parigi, hanno dato da mangiare ai malati e hanno assistito i medici. Altri si sono integrati nella vita di una caserma di pompieri... Partendo da questi spaccati di vita vissuta gli allievi costruiscono un breve spettacolo, utilizzando le forme teatrali che ritengono più idonee a comunicare ciò che hanno vissuto. I risultati di questi lavori sono presentati nel corso di serate aperte al pubblico.

Differentemente dall'improvvisazione, che riguarda principalmente il gioco teatrale, gli *auto-corsi* pongono l'accento sulla regia, sulla scrittura di una scena, e al tempo stesso sul lavoro collettivo, indispensabile a teatro. All'inizio del primo anno gli allievi non si conoscono; sono molto cordiali ed educati gli uni con gli altri. Col passare del tempo, quando il coinvolgimento si fa più vivo, i rapporti si trasformano e appaiono conflitti di ogni tipo. A differenza di uno *stage* in cui, quando finisce, tutti si abbracciano piangendo con la speranza di rivedersi un giorno, la Scuola è invece un

luogo di contrasti, di tensioni e di crisi che vengono a galla e a volte stimolano la creatività. Capita che alcuni allievi vengano a dirmi: «Non vogliono recitare con me!». In questo caso la risposta che posso dare è una soltanto: «Recita tu con loro!». Mettendosi al servizio degli altri scoprono una dimensione importante del lavoro teatrale. Attraverso queste tensioni e queste crisi sperimentano cos'è una compagnia. La terza fase è più tranquilla. Dopo un po' di tempo gli allievi si conoscono, si scelgono e le tensioni si allentano. Suggerisco però di non lavorare sempre con gli stessi compagni e di lasciarsi stimolare da altre personalità.

Per finire, gli *auto-corsi* servono anche a far emergere abbastanza rapidamente le varie predisposizioni: il regista, l'autore, l'attore si manifestano con chiarezza. Chi vuole a tutti i costi il potere non è necessariamente quello che lo ottiene; una personalità discreta può rivelarsi molto presente e trovarsi scelta, di fatto, dai suoi compagni. Tutti questi meccanismi interni alla vita di gruppo si manifestano in questi lavori svolti in autonomia. È opportuno che i futuri attori ne diventino consapevoli durante il periodo della Scuola.

III

I SENTIERI DELLA CREAZIONE

GEODRAMMATICA

Alla fine del primo anno circa un terzo degli allievi viene selezionato per proseguire con il secondo. Questa selezione può risultare difficile, talvolta sofferta, e di certo non è mai esente da errori. Cerchiamo tuttavia di farlo nel modo migliore, di considerare l'attore senza ferire la persona e la nostra scelta non pregiudica quello che gli allievi potranno fare altrove o in un secondo momento. Il principale criterio di selezione riguarda la capacità teatrale dell'attore. Questo non implica che sceglieranno tutti di essere attori in futuro. Alcuni seguiranno altre strade, come la scrittura o la regia, ma i territori drammatici affrontati nel secondo anno possono essere esplorati fino in fondo solo attraverso il gioco teatrale, portato al suo livello più alto. Occorre quindi che gli allievi diano prova di possedere delle grandi qualità in tale ambito. Una reale conoscenza del teatro passa inevitabilmente attraverso l'esperienza forte del gioco teatrale.

Nel corso del primo anno abbiamo piantato le radici, smosso e reso fertile il terreno. Abbiamo intrapreso tre viag-

gi: da una parte, l'osservazione e la riscoperta della vita così com'è, grazie al *ri-gioco* e alla disponibilità della maschera neutra; dall'altra, abbiamo innalzato il livello del gioco grazie all'uso delle maschere espressive; infine, abbiamo esplorato le profondità della poesia, delle parole, dei colori, dei suoni. Nel primo anno si svolge dunque un lavoro estremamente preciso, che sarà poi un riferimento costante: un albero, qualunque esso sia, rimarrà "l'Albero". E bisognerà continuare ad osservarlo senza sosta.

Il secondo anno è molto diverso. Non è un seguito logico del primo, ma un salto qualitativo verso un'altra dimensione, l'esplorazione *geodrammatica* di ampi territori, mossi da un solo obiettivo: la creazione drammatica. Affrontiamo per prima cosa i linguaggi del corpo e i linguaggi del gesto. Ci addentriamo poi nei grandi sentimenti del melodramma e nella commedia umana della commedia dell'arte. Il secondo trimestre è consacrato ai buffoni, poi alla tragedia e al coro, per finire con il mistero e la sua follia. Il clown e i varietà comici occupano il terzo trimestre. Si inizia l'anno piangendo, si passa per la collettività del coro e si termina in solitudine, ridendo!

Tale percorso permette di esplorare i diversi aspetti della natura umana: il melodramma ci porta verso i grandi sentimenti e il senso di giustizia. Nella commedia dell'arte scopriamo la commedia umana, l'arrangiarsi, gli imbrogli, la fame, il desiderio, l'urgenza di vivere. I buffoni fanno la caricatura del mondo così com'è, evidenziando la dimensione grottesca del potere e delle gerarchie. La tragedia evoca il grande canto del popolo, il destino dell'eroe. Il mistero ci interroga su tutto ciò che resta incomprensibile, dalla nascita alla morte, il prima e il dopo, e il diavolo tentatore degli dei e dell'immaginario. Infine, il clown ha la libertà di farci ridere mostrandosi com'è, nella sua solitudine.

Un grande pericolo però è sempre in agguato: i riferimen-

ti culturali che accompagnano questi territori drammatici. Tutti noi possediamo un immaginario del passato, le nostre immagini, le nostre letture, e anche dei clichés. Tutti pretendono di sapere cosa fossero il melodramma, la commedia dell'arte o la tragedia, ma chi può dire come venivano davvero recitate le tragedie in Grecia o la commedia dell'arte in Italia? Nessun riferimento può sostituire la creazione vera e propria, reinventata ogni giorno alla Scuola. Al di là degli stili o dei generi, il nostro intento è quello di scoprire i *motori del gioco teatrale* all'opera in ciascun territorio, affinché ispirino la creazione. Questa deve restare sempre del nostro tempo.

Il mio percorso mira a favorire la nascita di un teatro in cui sia in gioco l'attore, un teatro di movimento, ma soprattutto un teatro dell'immaginario. Nel corso del secondo anno non si tratta più soltanto di vedere e di (ri)conoscere la realtà, ma di immaginarla e di darle una forma. Ci accostiamo a questi territori come se il teatro fosse da reinventare.

Poniamo l'accento sulla visione poetica per sviluppare l'immaginario creativo degli allievi. La maggior difficoltà resta quella di non perdere di vista l'essenziale, cioè le dinamiche della natura e delle relazioni umane, che sono i *motori del gioco* e che il pubblico riconosce. Queste dinamiche sono i riferimenti comuni, indispensabili all'attore come allo spettatore. Sono presenti in tutte le forme teatrali, comprese le più astratte. Il reale esiste anche nell'astrazione! Dobbiamo continuamente verificare queste leggi dinamiche del teatro. Per questa ragione il secondo anno è principalmente rivolto alla scrittura, intesa come strutturazione del gioco teatrale. Un attore non può recitare davvero se la struttura motrice non glielo permette.

Il teatro non viene affrontato nella sua dimensione simbolica, così come si presenta in alcuni grandi teatri orien-

tali. Il teatro simbolico è un teatro concluso, come potrebbe esserlo un cristallo. Quando una materia è satura, si cristallizza in una geometria precisa, immutabile. Questa forma conclusa caratterizza il Nô giapponese, o il Kathakali, che sono arrivati a una forma perfetta, quella più consona alle loro esigenze. Gli attori di questi teatri devono entrare in queste forme e nutrirle dall'interno, ma non devono di certo inventarle. Io preferisco lavorare su teatri le cui forme devono ancora nascere.

Tre serie di domande guidano la nostra esplorazione *geodrammatica*.

La prima riguarda *la posta in gioco*. Che cosa viene messo in gioco della natura umana nel melodramma, nella commedia dell'arte, nella tragedia...? Quali elementi del comportamento umano e quali corpi si trovano messi in moto? Quali sono i motori drammatici di questi territori?

La seconda domanda si riferisce ai *linguaggi*. Quali sono i linguaggi più appropriati per esprimere le diverse poste in gioco? Le mezze maschere, gli oggetti, il coro? Come funzionano questi linguaggi e in che modo possono essere mescolati?

Infine il terzo interrogativo si rivolge ai *testi*. Quali testi drammatici possono arricchire l'esplorazione di ciascun territorio?

Il secondo anno si fonda su queste tre domande, sottintese in una semplice richiesta che facciamo agli allievi: «Raccontateci una storia!».

I LINGUAGGI DEL GESTO

DALLA PANTOMIMA ALLA BANDE MIMÉE

Prima di affrontare l'esplorazione dei vari territori drammatici, cominciamo il secondo anno con un lavoro pluridirezionale sui linguaggi del gesto e sull'espressione del corpo. Questo approccio è destinato ad arricchire tutte le esplorazioni che saranno in seguito proposte agli allievi e ad offrire loro un linguaggio di base comune.

Nella *pantomima* – tecnica limite – i gesti sostituiscono le parole. Laddove nel discorso parlato utilizzeremmo una parola, nella pantomima occorre esprimersi mediante un gesto. Questo linguaggio ha origine nel teatro della fiera, nel quale bisognava riuscire a farsi capire in un ambiente molto rumoroso, ma soprattutto origina dal divieto di parlare che era stato imposto agli attori italiani per scongiurare la concorrenza con la Comédie Française. La pantomima è nata dunque da una costrizione, come nelle prigioni quando i detenuti comunicano a gesti, o come in Borsa. Questa tecni-

ca, in parte tradizionale – si pensi a Debureau – è un “vicolo cieco” del teatro, nella misura in cui non si può uscirne che con il virtuosismo. Bisogna saper disegnare oggetti ed immagini nello spazio, trovare attitudini simboliche (alcune reperibili anche nel teatro orientale)...

Ho chiamato *pantomima bianca* – termine preso a prestito dalle pantomime d’epoca, in cui si recitava Pierrot – la pantomima che si limita a tradurre in gesti le parole. Questa tecnica, che utilizza principalmente i movimenti delle mani, portati da attitudini del corpo, impone inevitabilmente una sintassi diversa da quella del linguaggio parlato. «Sei carina, vieni con me, andiamo a nuotare» diventerà: «Tu e io... tu carina... andare insieme... nuotare... laggiù». È una diversa logica di costruzione della frase, che impone chiarezza, economia e precisione nell’esprimersi.

Spesso gli allievi hanno la tendenza a rifare i gesti della vita quotidiana, confondendoli con il linguaggio della pantomima. La pantomima richiede invece dei gesti limite, che vanno aldilà del quotidiano e che s’inscrivono in un tempo diverso da quello del linguaggio parlato. Un altro scoglio è la mimica facciale, utilizzata per sostituire le singole parole. Bisogna lavorare per ritornare al volto-maschera che può cambiare espressione nel corso della frase, seguendo l’andamento dei sentimenti, ma non può variare ad ogni singola parola.

La *figurazione mimata*, che è il secondo linguaggio studiato, consiste nel rappresentare, con il corpo, non più delle parole, ma degli oggetti, delle architetture, degli elementi d’arredo. Si offrono in questo caso due possibilità principali: o, con il proprio corpo, l’attore fa una porta che l’altro apre e richiude (il corpo dell’uno diviene allora la scenografia dell’altro); oppure l’attore disegna virtualmente la casa nello spazio: il tetto, i muri, le finestre, la porta, e fa sì che questa prenda forma davanti al pubblico e il personaggio

poi possa entrare ed uscire. Per quanto limitato, questo linguaggio facilita, da un punto di vista tecnico, l'articolazione dei gesti, che si rivelerà particolarmente utile in seguito.

La *bande mimée* (striscia mimata), linguaggio molto vicino al cinema, restituisce il dinamismo contenuto nelle immagini attraverso il gesto. Non si tratta più di rappresentare delle parole e degli oggetti, ma di esprimere collettivamente delle immagini. Prendiamo per esempio un personaggio che scende in un sotterraneo, facendosi luce con una candela. Gli attori potranno rappresentare la fiamma, il fumo, le ombre sulla parete, i gradini della scala... tutte le immagini potranno essere suggerite dagli attori in movimento, in silenzio. Uno dei primi esercizi consiste nella concatenazione di immagini, un po' come facemmo una volta per il Mont-Saint-Michel.

Gli allievi iniziavano raffigurando il Monte, visto da lontano, con le mani, poi con il corpo, da soli o in gruppo. Poco a poco, ci facevano entrare nell'immagine. Il luogo si ingrandiva sotto i nostri occhi, abbiamo imboccato la diga, lasciando il mare ai lati. Siamo giunti fin sotto la porta della città fortificata e abbiamo continuato imboccando il viottolo. Arrivati davanti al ristorante La Mère Poulard, siamo entrati fin dentro il piatto, nell'omelette, per finire, insieme a questo inghiottiti nel corpo di chi lo stava mangiando.

Una tale carrellata impone l'utilizzo di un repertorio gestuale particolarmente vario. Alcune immagini virtuali, che oggi vengono realizzate col computer, si basano sullo stesso meccanismo.

Chiedo ad un gruppo di allievi, in occasione di un *auto-corso*, di ricostruire un intero film unicamente a gesti, senza l'uso delle parole. La *bande mimée* può ricorrere a

tutte le tecniche del cinema: i primi piani, le panoramiche, le illusioni, i flashback... In breve, viene trasposto qui, in una dimensione teatrale, tutto ciò che costituisce il moderno linguaggio delle immagini, con i suoi ritmi, le sue folgorazioni, le sue ellissi.

Approfondendo questa ricerca, siamo giunti ad esplorare i gesti nascosti, le emozioni, gli stati d'animo profondi dei personaggi, che abbiamo espresso attraverso i *mimages*. Si tratta in un certo senso di "primi piani" sullo stato drammatico interno del personaggio. Senza mai recitare i sentimenti, né spiegarli, l'attore propone dei gesti folgoranti che esprimono, seguendo una logica diversa, lo stato del personaggio in un dato momento (una sorta di a-parte corporale).

Un tale deve incontrare il suo superiore per chiedergli qualcosa. Arriva davanti alla porta e viene assalito da un senso di inquietudine: «Cosa gli dirò?». In quel preciso istante, intervengono dei gesti per mettere in immagine questo sentimento. Non sono dei gesti esplicativi, descrittivi dello stato d'animo, ma dei movimenti più astratti, che permettono di esteriorizzare alcuni elementi solitamente celati nel comportamento quotidiano. Bussa alla porta, entra, ha paura. Anche in questo caso, l'attore non recita la paura tremando o farfugliando: la paura che lo abita viene tradotta in un gesto, compiuto dall'attore stesso o da uno o più altri attori. Questi gesti folgoranti offrono al pubblico un'eco della paura del personaggio, che evidentemente gli altri protagonisti non vedono.

I *conteurs-mimeurs* (narratori-mimi) applicano questi diversi linguaggi ai racconti parlati. Il proposito è quello di raccontare una storia alternando (a volte fondendo) i linguaggi del movimento con un racconto. Ciò può essere

realizzato da un attore solo, che è al tempo stesso narratore e mimo, o in molti, se un narratore si unisce a più mimi. Esploriamo questa relazione in tutte le sue dimensioni, dalla più intima (il narratore-mimo da tavola che recita con le mani) fino all'utilizzo di uno spazio molto grande (i narratori-mimi da palco, accompagnati da musicisti, da un coro, da un eroe...). Questo lavoro si iscrive nella grande tradizione dei narratori presente in numerosi paesi, in Cina o in Africa, dove il racconto è accompagnato dalla suggestione delle immagini.

Attraverso tutte queste proposte gli allievi scoprono diverse forme del linguaggio mimato: *il linguaggio di situazione* (sono seduto intento a leggere un libro, sento grattare alla porta, mi giro. Sento grattare ancora più forte, ho paura. La porta si apre... entra un gatto!); *il linguaggio d'azione* (porto un sacco di patate, lo carico sulle spalle. Lo poso in macchina, salgo e metto in moto...); *il linguaggio di suggestione* (osservo Parigi dalla collina di Montmartre e suggerisco tutto ciò che ho davanti agli occhi: l'aria leggera, i tetti delle case, la Tour Eiffel. Faccio in modo che le immagini esistano al di fuori di me, alla maniera impressionista); *il mimeage profondo* (trovare dei gesti per dire ciò che non ha un'immagine, nello spazio interiore). Questi linguaggi serviranno poi tutto l'anno per i "pezzi brevi" messi in scena alla Scuola. Alcuni faranno tesoro di questi linguaggi per le loro future esperienze teatrali.

Sul piano pedagogico, questo lavoro svolto all'inizio dell'anno fa sì che l'intero gruppo entri nelle dinamiche del gioco del teatro in modo tecnico e graduale. È una sorta di riscaldamento prima di entrare a fondo nei territori drammatici. L'importante è non fermarsi alla dimensione tecnica dei linguaggi, ma sostenerla sempre con degli stati drammatici. Non serve a niente saper rappresentare il sole, se

la dinamica solare è assente dal gesto! Non serve a nulla saper suggerire la luna, se il pallore non traspare dal ritmo del movimento!



Sguardo sugli auto-corsi

I GRANDI TERRITORI DRAMMATICI

IL MELODRAMMA

I GRANDI SENTIMENTI

Alla Scuola il melodramma è nato verso il 1974, come risposta ad una questione che allora mi premeva molto: «Perché, quando qualcuno dice una cosa in cui crede, alcuni prendono atto di ciò che viene detto, mentre altri se ne fanno beffe?». Di fronte a questo interrogativo, ho deciso di esplorare le due strade possibili. Da una parte, “credere a tutto”, all’amore, alla famiglia, all’onore. Ho chiesto agli attori di battersi per imporre questa convinzione al pubblico e da qui è venuto fuori il melodramma. Dall’altra, “prendere in giro tutto”, Dio, la guerra in Vietnam, l’AIDS: da qui, l’origine dei buffoni.

Nel melodramma, vengono chiamati in causa tutti i grandi sentimenti: il bene e il male, la morale e l’innocenza, il sacrificio e il tradimento... L’obiettivo è quello di arrivare ad un gioco teatrale sufficientemente forte nell’esprimere questi sentimenti da commuovere gli spettatori fino alle

lacrime. Cerchiamo di far piangere per davvero. Ora, questa dimensione può essere raggiunta solo se i personaggi credono effettivamente a tutto, con la massima intensità, fino al sacrificio. Siamo al bene contro il male, al coraggio contro la viltà, alla morale contro la corruzione. Col passare del tempo, gli allievi hanno sempre più aderito al territorio melodrammatico e ai suoi temi di morale e di giustizia.

Il melodramma mette in questione il rimpianto, il rimorso, il rancore, la vergogna, la vendetta. C'è sempre un riferimento al tempo ed è per tale ragione che, nel territorio melodrammatico, si impongono due grandi temi principali: *Il ritorno* e *La partenza*. Iniziamo il percorso lavorando al *Ritorno del soldato*, un vecchio tema del teatro popolare.

Dopo molti anni di guerra, un soldato ritrova la sua casa, isolata nella pianura, in una nevososa notte d'inverno... Bussa alla porta. Gli viene aperto. Accanto al fuoco, ritrova sua moglie e due bambini... ma trova anche un nuovo marito. Lei lo credeva morto, lo riconosce. Lui anche, ma non si dicono nulla. Chiede ospitalità per la notte. Viene accolto, rifocillato, riscaldato... Nel corso dell'improvvisazione, nelle scene in cui il soldato rimarrà solo con i diversi personaggi, si scoprirà che uno dei bambini è suo, l'altro no... Alla fine, vedendo la moglie felice, il soldato deciderà di ripartire.

In questo lavoro due elementi devono richiamare l'attenzione del pedagogo. Da una parte la finezza del gioco tattico, che consente di mettere in luce la sorpresa, il ritmo, le reazioni. Tutto si gioca qui negli sguardi, nei silenzi, in modo molto commovente. Chi aprirà? Come avverrà il riconoscimento tra il soldato e la moglie? Come trovare il tempo giusto della scoperta, della sorpresa? Gli allievi devono costruire una situazione e padroneggiare un *timing* molto particolare.

Dall'altra parte mi interesso alla qualità della recitazione. Domando loro di credere intensamente in ciò che recitano, per far sì che anche il pubblico accetti di crederci. Non bisogna mai cadere nell'enfasi o nello stereotipo melodrammatico: occorre interpretare una situazione sempre valida, che ritroviamo anche nel teatro di Ruzante o di Brecht.

Per approfondire questa ricerca, il tema viene diviso in sotto-temi. Bussano alla porta, si reagisce! Il soldato entra, sua moglie lo riconosce!... Ogni sequenza viene analizzata in modo preciso e gli allievi si alternano nelle diverse fasi della situazione.

Propongo successivamente *La partenza per l'America*, che corrisponde al grande tema dell'esilio: un siciliano lascia la sua isola, portando con sé solo una vecchia valigia legata con lo spago e dopo addii strazianti al porto di Palermo, parte per cercare fortuna in America (negli Stati Uniti vi sono città che si chiamano Fortuna, Eureka, proprio per la parola urlata dagli emigranti giunti a destinazione!). Ritroviamo lo stesso tema in situazioni più attuali: per esempio quella del lavoratore africano che lascia il suo villaggio per la Francia per guadagnare di che nutrire la famiglia lasciata in patria. Lascio agli allievi la scelta delle situazioni da esplorare in questo tema "multipista". Possono trattare la *partenza* stessa, *l'arrivo nel nuovo paese*, *le difficoltà incontrate*, *la famiglia rimasta al paese*, *la lettera che arriva*. Possono passare dall'uno all'altro tema in contrappunto o in parallelo, a seconda di come lo pensano. Grazie ai temi del melodramma ci avviciniamo alla tragedia del popolo, quella degli uomini di fronte alle difficoltà della vita, molto diversa da quella che sarà la grande tragedia, nella quale dovranno confrontarsi con gli dei!

Una delle difficoltà principali che attendono l'allievo, è la paura di assumere a fondo dei grandi sentimenti dinan-

zi ad un pubblico che, talvolta, può riderne. Il lavoro del melodramma obbliga l'attore a imporre le sue convinzioni al pubblico. Non può dubitare di ciò che sta per dire. Quello che è vero per lui, lo sarà anche per il pubblico. È molto importante che gli allievi si allenino ad assumere questa dimensione. Nel caso in cui dovessero, invece, recitare la parodia, perché così vuole l'autore (come nel caso di Alfred Jarry, ad esempio), non devono mai cadere anche in una recitazione parodistica.

Occorre insomma evitare di cadere nelle trappole tese dagli stereotipi. Parlare di melodramma non significa mai fare riferimento ad uno stile di recitazione, ma scoprire e mettere in evidenza certi aspetti specifici della natura umana. Il melodramma non è una forma vecchia: è presente tra noi, al giorno d'oggi, in colui che aspetta che il telefono suoni per ricevere una proposta di lavoro, in una famiglia segnata dalla guerra, in un uomo che lascia il suo paese...

Per arricchire questo territorio proponiamo alcuni testi drammatici che gli corrispondono. È il caso, ad esempio, del *Giardino dei ciliegi* di Cechov.

LJUBOV ANDREEVNA: Fra dieci minuti dobbiamo montare in carrozza... (*Abbraccia con lo sguardo tutta la stanza*) Addio, mia dolce casa, mia vecchia casa. Passerà l'inverno, giungerà la primavera, ma tu allora non ci sarai più: ti butteranno giù. Quante cose hanno veduto queste mura! (*Bacia ardentemente la figlia*) Tesoro mio, tu sei raggianti, i tuoi occhi brillano come due diamanti. Sei contenta? Molto?

ANJA: Molto! Comincia una vita nuova, mamma.

ANTON CECHOV, *Il Giardino dei ciliegi*, atto V, traduzione di Carlo Grabner, Firenze, Sansoni, 1956

In questo passaggio ritroviamo la dinamica degli addii che abbiamo studiato con la maschera neutra. In questa scena i personaggi lasciano la casa dove hanno vissuto, provando rimpianto e speranza. Per scoprirne le diverse prospettive, studiamo tutti i modi per realizzare la scena: ridendo, senza voltarsi, rompendo con il passato, lasciando nella stanza uno sguardo nostalgico...

La forma di linguaggio che meglio corrisponde al territorio melodrammatico si ispira alla *bande mimée*. Questa permette le sintesi necessarie ed utilizza un linguaggio “a flash”, fatto di immagini folgoranti che accorciano il tempo e lo spazio, linguaggio che oggi il pubblico è abituato a riconoscere immediatamente. La *bande mimée* associa dunque l’immaginario melodrammatico – i bambini abbandonati sui gradini delle chiese – alle moderne forme cinematografiche. È ciò che io chiamo il *melomimo*.

LA COMMEDIA DELL'ARTE

COMMEDIA UMANA

La commedia dell'arte e le sue maschere fanno parte della mia pedagogia fin dagli esordi della Scuola. Purtroppo, nel corso del tempo, sono apparsi dei cliché e si è diffusa una maniera di recitare detta "all'italiana". C'è stata, soprattutto da parte degli attori giovani, la tendenza a seguire un po' dappertutto degli *stage* sulla commedia dell'arte, che hanno portato ad un suo impoverimento. Il termine stesso cominciava per me ad essere imbarazzante. Sono stato perciò indotto a ribaltare il fenomeno per scoprirne il sostrato, ossia la *commedia umana*. Da allora, prendendo una strada molto più larga, abbiamo ritrovato una grande libertà creativa.

In questo territorio sono in gioco tutti i grandi imbrogli della natura umana: far credere, illudere, approfittarsi di tutto. I desideri sono impellenti, i personaggi lottano per la "sopravvivenza". Nella commedia dell'arte, tutti sono inge-

nui e furbi: fame, amore e denaro animano i personaggi. Il tema base è *tendere una trappola* per una qualsivoglia ragione: per avere una donna, del denaro, del cibo. Ma presto i personaggi, trascinati dalla loro stessa stoltezza, cadono vittime dei loro intrighi. Questo fenomeno, spinto all'estremo, caratterizza la commedia umana e ne rivela il fondo tragico.

Lontano dal cliché saltellante, Arlecchino si sforza realmente di capire ciò che gli accade, seppur invano. Emerge così il limite della natura umana: perché non siamo un po' più intelligenti per poter capire meglio? Tutti i personaggi hanno paura di tutto: di farsi prendere, di non farcela, di morire... È da questa profonda paura che nasce l'avarizia di Pantalone: mette da parte! Questo fondo tragico è un elemento essenziale, del quale Molière ha fatto tesoro nelle sue opere.

Per iniziare, chiedo agli allievi di fabbricare loro stessi delle mezze maschere. Il primo compito è quello di realizzare la mezza maschera di un personaggio che vorrebbero recitare, senza alcun riferimento alla commedia dell'arte. Partono da maschere molto semplici, alle quali aggiungono progressivamente un naso, un colore, dei baffi... Scopriamo insieme se queste maschere sono adatte per la recitazione, le loro caratteristiche, quali legami possono avere le une con le altre. Solo in un secondo momento propongo le maschere tradizionali della commedia dell'arte: Arlecchino e Pantalone, ma anche Brighella, il Capitano, il Dottore, Tartaglia...

Dei personaggi della tradizione ne sono rimasti due fondamentali: Arlecchino, il servitore, e Pantalone, il suo padrone. A poco a poco, l'Arlecchino primitivo, chiamato *zanni*, ingenuo quanto furbo, giunto dalle campagne di Bergamo, è diventato scaltro, intelligente, intrigante. Dopo un'evoluzione del personaggio durata più di due secoli, in Molière pren-

de il nome di Scapino. Pantalone, mercante di Venezia, trafficante di ricchezze provenienti dal Medio Oriente, è molto intelligente. Si fa derubare “per amore”, credendo sempre, ingenuamente, di essere amato dalle belle ragazze. Da qui la compassione che riesce a suscitare. Questo tragico che traspare dal comico fa ridere il pubblico, mai i personaggi.

Se è vero che i canovacci sono una traccia da seguire, un percorso obbligato che si è delineato a poco a poco con il pubblico, se è vero che questo percorso si è tradizionalmente affermato grazie alla trasmissione di padre in figlio, bisogna tuttavia diffidare della loro meccanicità e ritornare sempre a quelle situazioni che permettono di rivelare la complessità umana dei personaggi.

La commedia dell'arte è un'arte d'infanzia. Si passa rapidamente da una situazione all'altra, da uno stato d'animo a un altro. Arlecchino può piangere la morte di Pantalone e rallegrarsi subito dopo perché la zuppa è pronta! Sotto questo aspetto la commedia è profondamente crudele, ma è soprattutto un favoloso territorio per la recitazione. I temi proposti sono particolarmente semplici: *Arlecchino si gratta* o *Arlecchino mangia gli spaghetti*, *Pantalone conta il suo denaro*. *Qualcuno chiama qualcuno* può diventare un grande tema, sempre a condizione che quel qualcuno non arrivi mai! Tra la chiamata dell'uno e l'arrivo dell'altro, può esistere tutto il teatro.

Non tutti i temi possono essere affrontati con l'improvvisazione. Alcuni implicano una preparazione che gli allievi realizzano negli *auto-corsi*. Il pedagogo deve essere attento a due elementi complementari: da una parte il canovaccio, la storia, i punti di passaggio obbligati degli attori quando improvvisano insieme; dall'altra parte, e questa è la cosa più importante, deve insistere sul motore del gioco teatrale. Il motore non è *cosa* recitare, ma *come* bisogna recitarlo. Quali



Lecoq con la maschera di Pantalone

sono le forze in gioco? Chi tira? Chi spinge? Chi si tira? Chi si spinge? Chi viene tirato? Chi viene spinto? Rispondere a queste semplici domande, significa conferire una dinamica al percorso. Se il canovaccio è lineare e va da un punto all'altro, il motore è dinamico e dà alla recitazione il rilievo necessario. Questa dinamica può salire o scendere, ma non rimane mai orizzontale e nella commedia dell'arte va oltre i comportamenti quotidiani, raggiungendo una dimensione immaginaria. Non ci si limita a sorridere, si muore dal ridere!

Nella commedia dell'arte/commedia umana lo stile della recitazione è spinto al massimo, le situazioni sono portate all'estremo. L'attore raggiunge un livello molto alto di gioco e il pubblico osserva la parabola di un comportamento... fino alla morte. Falsa, all'occorrenza!

Pantalone è a casa, sta contando il suo denaro. Gli viene annunciato l'arrivo di qualcuno che è venuto a trovarlo. Chiede chi è. Non si sa! «È alto?» Sì! «È vecchio?» Sì! «Cammina così?» Sì! Ha capito: è il suo amico Brigante che è venuto a reclamare i soldi che gli ha prestato. «Non voglio vederlo», dice. Troppo tardi, Brigante è già entrato. Baci e abbracci... «Mio caro amico, che piacere...». Si recita la commedia dell'amicizia. Dopodiché vengono i lazzi. Si porta una sedia: «Che bella!», dice Brigante calcolando già il valore dell'oggetto. «È una sedia molto vecchia», risponde Pantalone...

In questo caso, il motore principale sarà “(ap)prezzare/deprezzare”. Uno si ostinerà a deprezzare tutto ciò che possiede, l'altro cercherà di (ap)prezzare tutto ciò che potrebbe diventare suo. Brigante proverà poi a parlare della ragione della sua visita, cioè il rimborso del debito, mentre Pantalone eviterà l'argomento, parlerà d'altro, svierà la conversazione. Ecco il grande motore della *devia-*

zione, che agirà fino al faticoso momento in cui Brigante dirà: «Ridammi i miei soldi!». Pantalone morirà d'infarto! Per poi resuscitare, naturalmente, dopo che Brigante sarà andato a cercare il dottore, perché la morte qui non è altro che uno stratagemma.

Gli allievi possono benissimo recitare questo tema sia con le maschere tradizionali che con quelle che hanno costruito personalmente, ma ho constatato che sono più liberi di applicare i principi di questo gioco portando le loro maschere. Non appena si parla di Arlecchino o di Pantalone, subentra la presunta tradizione, ingombrante.

CANOVACCI E TATTICHE

Per prima cosa pongo la mia attenzione sulla capacità degli allievi di sviluppare un senso tattico del gioco teatrale. Come arrivano a far *crescere* o *calare* una situazione? Come riescono a ribaltarla (*Il ladro derubato...*)? Come si inscrivono in uno scambio ritmato della parola? La lingua italiana, più scandita e meno fluida del francese, in questo risulta più facile.

Una delle difficoltà che si incontrano con la mezza maschera è legata alla voce. Nel corso del primo anno gli allievi hanno parlato molto poco; nel secondo si trovano improvvisamente di fronte a una grande libertà di parola. Hanno allora la tendenza ad utilizzare la loro voce, cosa impossibile sotto la maschera. Il lavoro consiste perciò nel trovare la voce del personaggio, una voce pubblica a livello della maschera. Così come è non è possibile muoversi con una maschera come ci si muove nella vita, così non si può recitare un testo con la mezza maschera se questo non è *essenzializzato*. Con una mezza maschera, il testo stesso è mascherato. Non c'è spazio per la recitazione psicologica. Il dialogo tende al *botta e risposta*, e gli innamorati lo recitano senza maschera.

I personaggi della commedia italiana si muovono sempre tra due poli contraddittori. Arlecchino è al tempo stesso ingenuo e furbo, il Capitano forte e pauroso, il Dottore sa tutto e non sa nulla, Pantalone è insieme capo di impresa, padrone di se stesso e totalmente succube in amore. Queste dualità, spinte all'estremo, sono fonte di grande ricchezza.

Nella commedia dell'arte, si muore di tutto: d'invidia, di fame, d'amore, di gelosia. In tal senso, questo territorio drammatico prolunga ciò che la vita offre. Il livello della recitazione sarà quindi spinto al massimo, fino all'acrobazia. Tuttavia, siccome è impossibile restare sempre in uno stadio estremo del sentimento – non si può morire o avere fame in eterno – il personaggio viene continuamente, e brutalmente, sospinto da un sentimento all'altro. Chi ride a più non posso finisce per piangere: in questo modo, possiamo constatare che riso e pianto hanno in comune gli stessi gesti. Che pianga o che rida, Arlecchino si rotola per terra allo stesso modo.

I *lazzi* costituiscono lo spazio principale di gioco della commedia dell'arte. In un testo della commedia dell'arte il momento più interessante è quello in cui non c'è scritto niente e c'è solo l'indicazione *lazzi*. Solo l'attore, con la sua azione e la sua presenza comica, può fare esistere quella parte del testo. L'apparente concisione dei canovacci è dovuta alla difficoltà di fissare sulla carta quel che bisogna fare per essere divertenti, commoventi, convincenti. Manca l'attore all'opera. La grande differenza tra le *gag* e i *lazzi* consiste nel fatto che questi ultimi hanno sempre un riferimento umano. La *gag* può essere puramente meccanica o assurda, uscire da una logica per proporre un'altra, mentre il *lazzo* mette sempre in luce un elemento dell'umanità dei personaggi.

LA DONNA: La ragione...
L'UOMO: Il dovere...
LA DONNA: L'ha salvata.
L'UOMO: L'ha liberato.
LA DONNA: Barbaro!
L'UOMO: Scellerata
LA DONNA: Che dici?
L'UOMO: Che borbotti?
LA DONNA: Dico che ti detesto.
L'UOMO: Dico che ti aborrisco.
LA DONNA: Che non posso più vederti.
L'UOMO: Che non posso più soffrirti.
LA DONNA: Non sai quei lacci...
L'UOMO: Non sai quei ceppi...
LA DONNA: Che chiamasti d'oro.
L'UOMO: Che dicesti di diamanti.
LA DONNA: Si sono scoperti falsi.
L'UOMO: Sono stati di vetro.
LA DONNA: Erano ferri dorati!
L'UOMO: Erano diamanti falsificati!
LA DONNA: Per ciò li ruppi.
L'UOMO: Per questo li ho spezzati.
LA DONNA: Ed or godo.
L'UOMO: Ed or son sciolto.
LA DONNA: Va' butta i lacci!
L'UOMO: Va' distruggi i legami!
LA DONNA: Che io libera!
L'UOMO: Che io sciolto!
LA DONNA: Sono fuori di servitù!
L'UOMO: Sono fuor d'impaccio!
LA DONNA: È sviluppato il nodo.
L'UOMO: È sciolto il laccio.

ANDREA PERRUCCI, *Dell'arte rappresentativa premeditata ed all'improvviso*, Napoli, Sansoni Antiquariato, 1961

Arlecchino e Brighella hanno ricevuto l'incarico di preparare un pasto per degli invitati. Apparecchiano la tavola e iniziano con l'indicare il posto di ciascun invitato, poi si mettono a immaginare per filo e per segno l'intero menù che sarà servito. Dalla più piccola leccornia dell'antipasto fino alla più succulenta ghiottoneria, finendo con l'essere completamente sazi... Immagineranno un immenso banchetto, al quale ovviamente non parteciperanno mai.

Nella commedia dell'arte, eminentemente realista, anche gli oggetti vengono utilizzati in maniera fantasiosa. Il bastone di Arlecchino può servirgli da coda, può sostituire la mano quando vuole dire buongiorno... senza mai toccare l'altro. La borsa di Pantalone può pendere tra le sue gambe. L'oggetto non è mai qui un semplice accessorio, ma permette di sviluppare un immaginario molto ricco. È questo il motivo per il quale non mimiamo mai gli oggetti ma li utilizziamo per davvero.

È rimasto ben poco degli originali testi della commedia dell'arte, se si fa eccezione per i canovacci e per i *botta e risposta*. Ci avviciniamo pertanto a quegli autori che hanno attinto dal territorio della commedia dell'arte: Molière, Ruzante, Gozzi, Goldoni, ma anche Shakespeare e Goethe. È impressionante vedere quanti autori siano stati influenzati nella loro opera poetica da questi commedianti italiani che giravano per l'Europa. Da un punto di vista pedagogico preferisco le origini della commedia dell'arte, preferisco Ruzante. Anche il primo Molière, quello delle farse, più che il Molière più psicologico del *Don Giovanni* o del *Misanthropo*.

Si associa troppo facilmente alla commedia dell'arte la nozione di improvvisazione. D'improvvisato non c'era nulla. Sebbene talvolta venissero inventate delle varianti, la

pratica recitativa veniva tramandata di padre in figlio, in modo molto strutturato. Gli attori italiani possedevano un repertorio dal quale prendevano spunto nel momento opportuno. Quando il Piccolo Teatro presentò a Parigi l'*Arlecchino servitore di due padroni* di Goldoni, Giorgio Strehler fu estremamente rigoroso nella sua regia e intendeva rispettare tutto ciò che era scritto. Una sera in cui non era presente in sala gli attori allungarono lo spettacolo di una ventina di minuti. Quanto si arrabbiò Strehler per quei venti minuti!

La tecnica del corpo che applichiamo è quella di tutti i teatri di maschere del mondo. Come abbiamo già detto, in questa forma di teatro, il corpo, perché riesca a parlare al pubblico, deve essere perfettamente articolato. Ho quindi messo a punto una ginnastica dell'Arlecchino. Anche la dimensione acrobatica è presente, ma sempre giustificata dal dramma. Quando Pantalone si arrabbia e fa un salto mortale all'indietro, il pubblico non deve dire: «Che bel salto mortale!», ma: «Che rabbia!». Per arrivare a un impegno fisico di questo livello e giustificare un simile movimento, è necessaria una carica emotiva straordinaria, oltre che una perfetta preparazione tecnica nel salto mortale.

Gli errori più frequenti sono le urla, la gesticolazione, il sovraccarico della recitazione. Gli allievi che non sono abbastanza forti da raggiungere il livello espressivo richiesto, cercano vanamente di compensare gridando. Ecco perché la commedia dell'arte è difficile da recitare per gli attori troppo giovani. A vent'anni, gli allievi spesso non hanno ancora l'esperienza di vita necessaria, mancano soprattutto della dimensione tragica che è un elemento costitutivo importante di questo territorio. Se noi alla Scuola, malgrado tutto, scegliamo di fare questo lavoro, non è perché pensiamo possa essere immediatamente utilizzato, ma perché gli allievi conservino nel corpo e nella mente il ricordo di questo livello di gioco e se ne possano servire in un secondo momento.

Uno dei sogni dei teatranti è stato spesso quello di trovare una commedia dell'arte contemporanea. C'è chi vorrebbe rinnovarne gli archetipi ed inserirli nell'attualità sociale o politica. Questa tendenza mi è sempre parsa discutibile, dato che, storicamente, nella commedia dell'arte le relazioni sociali sono immutabili. Vi sono padroni e servitori, ma nessuno ha intenzione di cambiare la società. Qui si tratta di mettere in luce la commedia della natura umana, i suoi inganni e i suoi compromessi, indispensabili per la sopravvivenza dei personaggi. Arlecchino non sciopera, si arrangia! Pantalone non va mai in rovina, per quanto finga di essere sempre al verde! Finché esisteranno dei servi e dei padroni, figure che le sono indispensabili, la commedia dell'arte esisterà ovunque e in tutti i tempi. Queste costanti della *commedia umana* mi interessano affinché gli allievi, che sono evidentemente dei "contemporanei", possano inventare il teatro del loro tempo.



I buffoni del mistero

I BUFFONI

IL MISTERO, IL GROTTESCO, IL FANTASTICO

Rispondendo al mio interrogativo sul comportamento di “coloro che non credono a niente e ridono di tutto”, i buffoni hanno subito, nel corso degli anni, una grandissima evoluzione. L'approccio a questo mondo ha preso diverse strade, dando accesso a un territorio molto vasto che abbiamo sentito il bisogno di esplorare.

La prima tappa è stata quella della *parodia*. Essa consisteva nel prendere in giro l'altro in modo semplice, imitandolo. Basta imitare l'andatura di qualcuno che cammina per strada perché appaiano la derisione e la parodia. Lo stesso vale per la voce e il comportamento. L'imitazione ha costituito un primo livello, abbastanza gentile, della derisione buffonesca.

La seconda tappa è consistita nel prendere in giro non soltanto quello che un altro faceva, ma soprattutto le sue convinzioni più profonde. Chiedevo per esempio a qualcuno di fare al pubblico un discorso ragionevole, una conferenza scientifica o matematica, e contemporaneamente un altro

personaggio aveva il compito di far ridere il pubblico imitando l'oratore. Così facendo ho notato che, se una persona vestita normalmente ne prende in giro un'altra vestita allo stesso modo, questo diventava presto insopportabile. Si arrivava a un livello di cattiveria difficile da sostenere, e mi è sembrato indispensabile che colui che derideva non fosse identico a colui che veniva deriso. Doveva essere un altro.

Ho cercato dunque di fabbricare un altro corpo, un corpo da buffone... a sbuffo... grosso! Ho chiesto agli allievi di trasformarsi aggiungendo natiche, pance. Sono così apparse delle forme molto interessanti: certe ragazze magrissime, a disagio nel loro corpo, diedero vita a figure enormi, con grandi seni e grosse natiche. Inversamente abbiamo messo in evidenza i corpi filiformi e longilinei di altri allievi. Grazie a questa trasformazione corporale, dentro questo corpo reinventato e artificiale, gli allievi si sentivano improvvisamente più liberi. Osavano fare cose che non avrebbero mai fatto col loro corpo. In questo senso, il corpo intero diventava una maschera. Di fronte a questi corpi buffoneschi, i personaggi che subivano la parodia accettavano più facilmente che dei "matti" si prendessero gioco di loro; questo ne riduceva le conseguenze. Nessun conflitto sorgeva tra il buffone e colui che era preso in giro. Raggiungevamo così il tradizionale "buffone del re" che, lontano dall'essere veramente matto, può dire tutte le verità. Nel corpo di un buffone, colui che si fa gioco può prendere la parola e dire cose inaudite, fino a deridere l'"inderisibile": la guerra, la fame nel mondo, Dio. I buffoni ci hanno fatto conoscere l'AIDS prima che si prendesse coscienza di questa malattia. Hanno potuto recitare la processione della "morte dell'amore" e, nella trasposizione buffonesca, farci accettare l'inaccettabile.

Ho osservato che quelli che si prendevano gioco in questo modo di tutto, compresi i valori più profondi, mettevano in

campo il mistero delle cose. Raggiungevano il grande territorio della tragedia. La loro derisione volgeva al tragico, un po' come la violenza della scrittura di Steven Berkoff raggiunge, in fin dei conti, la bellezza. Questo fenomeno fu per me una grandissima scoperta. Mi sono chiesto allora, da dove arrivavano questi buffoni? Non potevano arrivare da un luogo realistico, dalla strada, dalla metropolitana. Dunque arrivano da un altrove: dal mistero, dalla notte, dal cielo e dalla terra! La loro funzione non consisteva nel prendersi gioco di un individuo in particolare ma più generalmente di tutti noi, della società in generale. I buffoni si divertono, perché si divertono sempre, a imitare la vita degli uomini. Fare la guerra, picchiarsi, sventrarsi, è la loro gioia. Tuttavia non giocano mai alla guerra seguendo la cronologia logica di una storia che si dipana. Sono portatori di una scrittura particolare: quello che uccide l'altro si diverte a tal punto che chiede di ricominciare. Ed ecco che ci si uccide reciprocamente, a ripetizione, solo per il piacere di farlo. Per il gioco!

Sono apparse allora le scorciatoie, le ellissi specifiche del gioco dei buffoni: chi è stato ferito viene subito soccorso e portato all'ospedale. Perché l'ospedale funziona, ci vogliono dei morti. Perché ci siano dei morti, bisogna uccidersi. Per uccidersi, bisogna fare la guerra... Questo tipo di situazione metteva in risalto il carattere assurdo dell'organizzazione della vita degli uomini. I buffoni parlano essenzialmente della dimensione sociale delle relazioni umane, e ne denunciano l'assurdità. Parlano anche del potere e della sua gerarchia, rovesciandone i valori. Ogni buffone ha qualcuno al di sopra e qualcuno al di sotto di sé. Ammira l'uno ed è ammirato dall'altro. Solo colui che è sul gradino più basso di questa gerarchia non è ammirato da nessuno. È lui che scarabocchierà "Abbasso l'esercito" sui muri dei bagni, unico mezzo d'espressione derisoria. Colui che detiene il potere, il principe, il direttore, il presidente, il re, decide quando vuo-

le, e per puro capriccio, che la guerra è durata abbastanza in un posto e che ora bisogna farla in un altro. E tutti gli altri lo seguono! In realtà i buffoni funzionano sul rovesciamento dei poteri: il più inetto comanda.

Iniziando dai buffoni solitari, abbiamo cercato in che modo potevano aggregarsi, scoprendo che vivevano in *bande*. Una banda di buffoni ideale è composta da un gruppo di cinque persone, tra le quali può esistere una vera connivenza. Al di là di questa cifra, appare già il coro, di cui riparleremo. Una banda di buffoni è diretta da un capo. Tutta la banda è lì per aiutarlo a formulare quello che dirà. Abbiamo visto bande di piccoli buffoni portare verso di noi l'enorme testa di un profeta senza più corpo che veniva ad annunciare il mistero, prima di crollare... Nelle bande, abbiamo poi scoperto il personaggio dell'innocente, che può passeggiare in mezzo agli altri, senza mai turbare l'ordine delle cose. Una strana figura. Un errore necessario!

Nel corso del tempo sono emerse alcune grandi famiglie di buffoni. C'è stata quella del mistero, poi quella del potere, infine ne è apparsa una più folle, quella della scienza. Queste tre famiglie ci hanno portato a distinguere oggi tre grandi territori differenti, pressoché autonomi: il *mistero*, il *grottesco* e il *fantastico*.

Il *mistero* sta dalle parti delle credenze, quasi religiose. I buffoni del mistero sono degli indovini. Conoscono il futuro. Conoscono la fine del mondo e possono annunciarla. Conoscono il mistero del prima della nascita e del dopo la morte. Sono dei profeti.

I buffoni del mistero arrivano dalla notte in processione, danzano al suono delle percussioni, riscaldando così lo spazio. Portano con loro la Parola addormentata. I piccoli diabolici svegliano il loro profeta che, come

illuminato, si erge per descrivere la fine del mondo. I buffoni mimano allora le immagini dell'Apocalisse e si divertono a farne la parodia. Dopo aver visto il futuro, la Parola crolla. Viene portata via nella notte al suono dei tamburi. In quest'occasione i buffoni diabolici dicono i grandi testi del mistero e della sua bellezza.

Parlano come Giobbe che interroga il cielo, come Dante nella *Divina Commedia*. I buffoni inglesi abitano dalle parti di Shakespeare. Abbiamo fatto dire a dei buffoni i più grandi testi e i più grandi poeti. Chi meglio di un buffone può dire un testo di Antonin Artaud? Paradossalmente è in questa forma che sarà inteso meglio che in una qualsiasi serata detta "poetica". I più grandi folli sono i poeti!

Ah dacci crani di brace
Crani bruciati dai fulmini dei cieli
Crani lucidi, crani reali
E attraversati dalla tua presenza

Facci nascere ai cieli del di dentro
Crivellati da voragini in tempesta
E che una vertigine ci trapassi
Con un'unghia incandescente

Saziaci abbiamo fame
Di commozioni intersiderali
Ah versaci lave astrali
Al posto del nostro sangue

Distaccaci. Dividici
Con le tue mani di braci taglienti
Aprici quelle strade roventi
Dove si muore più lontano della morte

Fa' vacillare il nostro cervello
In seno alla sua scienza
E strappaci l'intelligenza
Dagli artigli di un tifone novello.

ANTONIN ARTAUD, *Prière*, estratto da *Tric-trac du ciel, Œuvres complètes, t. I*, Parigi, Gallimard "de la Pléiade", 1970

I *grotteschi* sono vicini alla caricatura. Vicini ai personaggi della nostra vita quotidiana, come vengono rappresentati in certi disegni umoristici. Non chiamano mai in causa i sentimenti o la psicologia, ma sempre la funzione sociale. I disegni di Daumier sulle professioni appartengono a questa dimensione. Nel repertorio teatrale, un personaggio come Ubu di Jarry fa parte di questo mondo.

I *fantastici* appaiono oggi con evidenza. Si appoggiano soprattutto sull'elettronica, sulla scienza, ma anche sull'immaginazione più sfrenata. Abbiamo visto personaggi con più teste, uomini-animali, buffoni con la testa nel ventre. Qui sono possibili tutte le follie: costituiscono la libertà dell'attore e la sua bellezza.

Il termine buffone ricopre dunque, attualmente, un territorio estremamente vasto, del quale non possiamo fissare i contorni in maniera definitiva. È per questo che chiedo agli allievi la più vasta esplorazione possibile di questo territorio, per avventurarsi poi, in un secondo tempo, in queste tre grandi direzioni. In questo modo sono obbligati a non fermarsi alla prima immagine, ma ad impegnarsi veramente nella creazione. Precisiamo che uno stesso buffone non può appartenere contemporaneamente ai tre registri, sebbene alcune commistioni siano possibili nelle bande. Il fantastico può affiancare il mistero, o un buffone del mistero

può trasformarsi in uno grottesco e passare dal primo al secondo senza che sia possibile distinguere quale dei due reciti l'altro. Una banda di buffoni fantastici entra in scena... improvvisamente si trasforma in una banda di piccoli grotteschi. La situazione disorienta e il pubblico perde la sicurezza della logica, per raggiungere un'altra dimensione!

L'ALTRO CORPO

I linguaggi specifici dei buffoni sono apparsi con la ricerca dei gesti e delle azioni che questo "altro corpo" poteva fare. Alcuni si sono avvicinati al corpo umano, nello spirito dell'omino della Michelin, una specie di palla umana sproporzionata, mentre altri se ne allontanavano considerabilmente. È stata una delle mie grandi scoperte constatare quanto la dimensione internazionale della Scuola apparisse con forza grazie al fondo buffonesco apportato dalle diverse culture. L'America del Sud ha espresso il suo carattere fantastico con i suoi animali volanti, i suoi uomini-animati. I francesi hanno ritrovato il loro spirito rabelaisiano di cuochi goderecci. I buffoni inglesi sono vicini alle figure di Hogarth. Gli spagnoli vivono la tragedia della festa. Gli italiani sono nel canto, nella danza e nella musica. I nordici sono più misteriosi, tra il giorno e la notte, nella follia del crepuscolo. La Germania ha portato i suoi grandi miti fantastici. Gli asiatici hanno fatto rivivere dragoni e diavoli. Questo territorio drammatico rivela, certamente più di altri, le profonde differenze culturali degli allievi.

Dal punto di vista pedagogico, il territorio dei buffoni è particolarmente difficile da condurre, a maggior ragione dal momento che siamo costantemente alla ricerca di processi di creazione. Bisogna dunque mettere gli allievi in movimento, perché scoprano da soli gli elementi che ho appena evocato e, all'occorrenza, ne aggiungano degli altri.

Comincio, come sempre, dal corpo. Il primo approccio è molto semplice: chiedo a ciascuno di disegnare un buffone su un foglio di carta. In questo momento del lavoro gli allievi non sanno assolutamente niente di quello che faremo, né di ciò che questo territorio rappresenta. Ognuno disegna il suo buffone secondo l'idea che se ne fa; dopodiché organizzo una lettura commentata dei disegni. Individuo subito quelli che hanno una visione "culturale" della cosa, i piccoli sonagli sulla cuffia, i richiami carnevaleschi, o quelli che vanno verso la follia, con i capelli irsutati... Questi disegni vengono conservati, ma non utilizzati. Li restituisco agli allievi alla fine del percorso, come elemento di riflessione personale. Senza commentare.

In seguito devono inventare, corporalmente, il loro buffone. Noi portiamo tessuti, imbottiture, vestiti, oggetti, nastri, spago, e ognuno prova a fabbricare liberamente il proprio corpo di buffone. Cerchiamo insieme i movimenti che li animano. Quelli che hanno delle grosse natiche si divertono a farle ballonzolare, altri giocano con le loro lunghe code, o si grattano con unghie smisurate. In questa fase del lavoro insisto affinché i costumi non siano definitivi, né troppo elaborati. È importante che restino provvisori, relativamente sommari, eliminabili, e che possano evolversi durante la ricerca, prima di arrivare, eventualmente, alla fine del percorso, a una forma definitiva.

Nessuno è più bambino del buffone, né è più buffone dei bambini. Questo è il motivo per il quale, parallelamente al lavoro sul corpo di ciascuno, affrontiamo con l'improvvisazione una fase preparatoria alla dimensione buffonesca, sul tema dell'*Infanzia*. Cerchiamo di ritrovare l'infanzia in modi diversi.

Un primo tema proposto è quello del giardinetto, dove i bambini giocano in un recinto di sabbia, a guardie e ladri, a ruba-bandiera... Cerchiamo tutti i comportamenti possibili in questa situazione: il gioco, la cattiveria, la tene-

rezza, le liti, il possesso, le risate. Non si tratta di recitare esteriormente dei personaggi di bambini, né di cadere nell'infantilismo, ma di ritrovare lo stato dell'infanzia, la sua solitudine, i suoi bisogni, le sue pulsioni, la sua ricerca di regole, tutti elementi che saranno all'opera nella dimensione buffonesca.

In seguito propongo che *i bambini giochino a fare i grandi*. Giocano *al papà e alla mamma*, giocano *all'aeroplano*, ma possono giocare anche *alla guerra*, un po' come facevano i bambini in Libano, con le mitragliatrici di legno. Dopodiché capovolgo il tema, suggerendo che siano *i grandi che giocano come i bambini*. Dei doganieri, ai due lati di un filo posto a terra, giocano a chi ci mette un piede sopra, spostano il filo, lo rimettono al suo posto, ecc... Scopriamo ben presto quanto questo gioco riveli in modo molto chiaro il gusto del possesso e del potere sull'Altro.

Nei loro rituali, i buffoni non invocano il cielo, ci sputano sopra! Invocano le forze della terra. Sono dalla parte del diavolo, al nadir. Uscendo dalla terra, prendono forma umana. Inventano dei riti tutti loro, totalmente incomprensibili per dei profani come noi. Fanno strane processioni, cerimonie particolari, parate coi tamburi. Una banda di buffoni può mettersi a battere i piedi, a danzare, a cantare, a proferire elucubrazioni, sempre in un modo rituale, molto organizzato. In questo caso, gli attori stessi non sanno quello che fanno, ma lo fanno! Questi riti non danno luogo ad alcun conflitto, perché non esiste rivalità tra buffoni. Mai uno di loro si arrabbierà con un altro. Si organizzano in una gerarchia molto strutturata e accettata. Ci sono quelli che le danno e quelli che le prendono, ed è giusto che sia così. Quelli che devono prenderle lo chiedono, per il loro piacere. Nella società dei buffoni ognuno accetta la posizione che occupa. Per loro è la società ideale. Beninteso, questa società è la nostra!

Quando i buffoni si presentano davanti al pubblico è sempre per rappresentare la società. Tutti i temi sono possibili: la guerra, la televisione, il consiglio dei ministri, o qualunque altro fatto d'attualità, fonte d'ispirazione e di gioco inesauribili. A volte si camuffano da personaggi della nostra società: indossano un berretto militare, un abito religioso, e si mettono a recitare questi personaggi. Ma lo fanno a modo loro, tornando continuamente al buffone d'origine, che si diverte sempre a rappresentare quel personaggio. Se il soggetto che vogliono rappresentare è il sindacalismo, non entreranno mai nella psicologia di questo o quell'altro personaggio noto, come farebbero i *Guignols de l'Info*¹ della televisione francese, ma reciteranno la militanza. Faranno una manifestazione, e gli stessi buffoni passeranno alternativamente dalla parte dei manifestanti e dei poliziotti, solo per il gusto di farlo.

Il lavoro dei buffoni mette in risalto uno spirito di gioco adattabile a diverse situazioni. Tutto qui sta nel modo di fare, nella scrittura proposta, nel livello del gioco teatrale. Gli allievi scrivono i loro testi con un'altra logica. Quando affrontano una situazione, i buffoni la deformano, la torcono, o tornano indietro, solo per il piacere di farlo. *Buffoneggiano* la situazione. Siamo nel puro regno della follia organizzata!

Come per l'insieme del secondo anno, questo lavoro esplora un territorio del tutto sconosciuto. I riferimenti, quando esistono, vengono dopo. Se talvolta abbiamo potuto dire: «... fa pensare a Hieronymus Bosch, ai misteri del Medioevo, al Carnevale...», non ho mai avuto in mente tali riferimenti all'inizio di quest'avventura. Quello che so oggi sui

1 *Les Guignols de l'Info (Le marionette dell'informazione)* è una trasmissione satirica della televisione francese in cui si fa la caricatura del telegiornale, del mondo politico, e in generale della società attuale.

buffoni, l'ho scoperto nella pratica dei corpi in movimento, nell'improvvisazione, e non sui libri, né in una tradizione che ci detterebbe non so quale sapere tecnico. Per loro natura i buffoni impongono una pedagogia della creazione.

Ancora oggi, al termine di questa esplorazione, ci sono delle domande che restano aperte. I buffoni possono bastare da soli? Possono, da soli, costituire uno spettacolo? Oppure sono paralleli alla tragedia? Possono intervenire nella tragedia e, viceversa, fino a che punto la tragedia può intervenire nel territorio dei buffoni? Per tentare di rispondere a queste domande, propongo di affrontare prima i buffoni e poi la tragedia, prima di tentare tutte le possibili commistioni. Ho un ricordo straordinario di una banda di buffoni che, come servitori, portavano sulle spalle un coro tragico, lo deponavano a terra di fronte al pubblico e poi sparivano. Il coro attaccava allora un testo della tragedia greca. Visione sublime!



Il coro tragico

LA TRAGEDIA

IL CORO E L'EROE

La tragedia è il più grande territorio drammatico che esista, ma anche il più grande teatro che resta da fare. Alla Scuola essa viene affrontata a partire dalle scoperte sul coro che avevo fatto a Siracusa, applicate in una prospettiva pedagogica. Lontani dall'avvicinarci storicamente alla tragedia antica, ai suoi presunti codici, cerchiamo di reinventare quella che può essere una tragedia di oggi.

Il territorio tragico comporta un grande interrogativo sul rapporto con gli dei, con il destino, con la trascendenza. Non è certo una questione di setta o di religione! Gli uomini di scienza, meravigliati di fronte al cosmo, di fronte a un mistero che porta l'uomo al di là di se stesso, sono oggi le persone più vicine a questi interrogativi. Una medesima ricerca sottende, fondamentale, il territorio della tragedia, e lo avvicina a quello dei buffoni. Se gli dei oggi sono scomparsi, i buffoni hanno occupato il loro posto e li

hanno rimpiazzati. Noi stiamo ad aspettare che un giorno o l'altro ci facciano la cortesia di andarsene, per lasciare posto ad altro: all'uomo iscritto nella società e nel cosmo, senza lacerazioni... Artisti e scienziati esistono proprio per condurre questa ricerca!

Per gli allievi, la grande esperienza della tragedia è la scoperta del legame. Scoprono cosa significhi davvero "essere legati", tra di loro e a uno spazio. Parlare attraverso la bocca di un altro, in una voce comune del coro, significa essere allo stesso tempo totalmente ancorati alla realtà di un personaggio vivente e sperimentare una dimensione che trascende l'essere umano. Tutto il lavoro dell'attore consiste nello stabilire un legame tra questi due poli, apparentemente contraddittori, tra i quali potrebbe essere squartato.

Il territorio della tragedia si struttura su due elementi fondamentali: il coro e l'eroe.

Un coro entra in scena, al suono di percussioni che danno un ritmo al collettivo. Occupa tutto lo spazio, poi si ritira da una parte. Così facendo, libera un nuovo spazio, come se invitasse l'eroe a entrare. Ma chi può venire ad occupare questo spazio? Che equilibrio possiamo trovare, oggi, tra un coro e un eroe?

Per prepararci all'esperienza del coro e dell'eroe, svolgiamo un lavoro preliminare sulle folle e i tribuni. La folla viene affrontata attraverso l'improvvisazione. Il primo tema proposto consiste nel ricreare Hyde Park, il giardino di Londra dove, ogni domenica, ci sono persone che salgono su un palco di fortuna e cercano di attirare l'attenzione dei passanti per tener loro un discorso.

Immaginiamo una grande piazza, dove tutti camminano e chiediamo a un allievo di attirare l'attenzione degli altri, con tutti i mezzi possibili. Quando c'è riuscito, deve convincerli dell'importanza di un soggetto polemico e difendere il punto di vista nel quale crede: pro o contro l'aborto, l'immigrazione, l'energia nucleare! L'argomento in sé importa meno della capacità dell'attore di catturare il suo pubblico.

Insisto perché gli allievi recitino davvero, cioè perché difendano un punto di vista che non è necessariamente il loro. Questa distanza mi sembra essenziale: quando si recita, è meglio essere a favore della pena di morte, se si è personalmente contro, e viceversa! Notiamo che questa improvvisazione rappresenta anche, talvolta, un momento di verità per l'attore stesso: appena il pubblico si annoia, se ne va.

In un secondo momento l'esercizio viene completato con l'entrata di un secondo personaggio che viene ad opporsi al primo, sostenendo l'opinione contraria. Si formano così due gruppi, che ascoltano i due oratori: le premesse del coro cominciano a prendere forma. Nomino infine un direttore d'orchestra, regista improvvisato, esterno al gioco, che dirige l'insieme dell'improvvisazione e mette ordine in questo gran disordine elementare, dando alternativamente la parola a questo o a quell'oratore, alla folla, e assicura così l'andamento ritmico del gioco.

Il testo tragico non si improvvisa. Reclama la scrittura. Per accostarci ai tribuni abbandoniamo quindi l'improvvisazione e ci rivolgiamo ai grandi testi della vita pubblica: il discorso di Angela Davis, i testi di André Malraux in occasione del trasferimento delle ceneri di Jean Moulin al Panthéon, quelli di Charles de Gaulle che pronuncia a Montréal il suo «Viva il Québec libero!», o quelli di Martin Luther King... insomma,

tutte le grandi orazioni che hanno trascinato le folle. L'attore che deve recitare un testo ricrea con gli altri allievi il luogo e l'ambiente in cui è stato pronunciato. Organizza la messinscena nello spazio della Scuola e poi recita la situazione. Grazie a questa proposta abbiamo vissuto qualche momento memorabile: il discorso di Hitler alle SS una sera di Natale, interpretato da un attore tedesco davanti a una folla sull'attenti, la fascia con la svastica sul braccio. Un ri-gioco particolarmente difficile da sopportare. Un altro ricordo: «Cataluña libera!», arringa per l'indipendenza della Catalogna, lanciata dal soppalco della Scuola, mentre i passanti si riunivano per formare la folla che ascolta...

Attraverso queste esperienze, gli allievi sperimentano il grado di emotività che riunisce una folla, un oratore e un testo. L'oratore annuncia l'eroe e la folla l'umanità del coro. Il passaggio dalla folla al coro comporta un innalzamento del livello di gioco, lo stesso che si viene a creare nel passaggio dal gioco psicologico a quello con le maschere. Il coro tragico è una folla portata al livello della maschera.

Dal momento che il coro è sempre in reazione, a un avvenimento o alla parola, facciamo un lavoro preparatorio sul *coro di reazione*. Un gruppo di allievi ha per compito di far capire al pubblico cosa sta guardando unicamente attraverso le reazioni a un avvenimento: una partita di calcio, un film, una corrida...

Nel palco di un teatro all'italiana, un gruppo di spettatori assiste a una rappresentazione. Il sipario si alza, la scena si illumina, lo spettacolo inizia. Si arriva alla grande scena d'amore tra Romeo e Giulietta. Le reazioni degli spettatori sono sufficienti a farci immaginare ciò che succede in scena: uno sguardo più attento al levarsi del sipario, un avvicinamento sensibile di due attori durante l'incontro degli amanti, un leggero movimento dei volti...

Personaggi e situazioni ci devono arrivare attraverso il *coro di reazione*. È un percorso difficile e delicato, in quanto non basta vedere la cosa, e ancora meno “pantomimarla”: occorre trovare il linguaggio adatto affinché il pubblico percepisca la dinamica e l’emozione di ciò che accade. Per farlo, sono validi tutti i mezzi, in particolare il linguaggio analogico, che chiamiamo *doppia immagine*. In questo caso, un’immagine appare in parallelo a un’altra: un fazzoletto cade sulla scena... e cade anche il programma di uno spettatore! Quello che succede nel palco è analogo alla situazione della scena, con grande sottigliezza.

Il coro è l’elemento essenziale, il solo che permette di liberare un vero spazio tragico. Un coro non è geometrico, è organico. Come un corpo collettivo, possiede un centro di gravità, dei prolungamenti, una respirazione. È una sorta di cellula che può prendere differenti forme secondo la situazione in cui si trova. Può essere portatore di contraddizioni, i suoi membri possono a volte opporsi gli uni agli altri, in sottogruppi, o al contrario unirsi per rivolgersi insieme al pubblico. Non posso immaginare una tragedia senza coro. Ma come riunire queste persone? Come far vivere questo corpo collettivo? Come farlo respirare, muovere come un organismo vivente, evitando la coreografia estetizzante o la geometria militare? Elemento tra i più importanti della mia pedagogia, il coro costituisce, per coloro che vi hanno preso parte, la più bella e la più emozionante delle esperienze teatrali.

Il coro è costituito da un gruppo di sette o quindici persone. Queste cifre sono precise, in quanto ognuna comporta una dinamica specifica. Una persona, è la solitudine. Due, sono uno e il suo doppio. Tre, è un’unità. Quattro, è un blocco statico. Cinque, comincia a muoversi, ma ciascuno si ritrova nella sua individualità. Sei, inutile perdere tempo, si divide in due per fare due volte tre. Sette è un nume-

ro interessante: può apparire un corifeo, circondato da due semicori di tre. Otto, è doppiamente massiccio. A nove, inizia la folla: una compagnia di nove persone si disperde in tutte le direzioni. Dieci, è la decina e fino a dodici non cambia². A tredici, comincia a nascere il coro. Quattordici è “inamovibile”, manca sempre qualcuno. Quindici, come nel rugby, è il numero ideale: un corifeo, due semicori di sette che eleggono due sotto-corifei e dei movimenti meravigliosi che diventano possibili. Oltre è l’invasione, inevitabilmente militare. Per scoprire e constatare tali evidenze, propongo un esercizio semplice.

Un gruppo di allievi occupa tutto lo spazio della sala camminando. Al segnale, si raggruppano per due, tre, cinque, sette, ecc.

Osserviamo insieme come si organizzano e come, in seguito, questi gruppi possono, o meno, essere messi in movimento. Altro tipo di esercizio: *un coro si muove senza che si sappia chi lo dirige*. La regola interna, che il pubblico non conosce, ma che gli allievi scoprono, è che chi dirige è necessariamente quello che è visto da tutti gli altri. O ancora: *far respirare il coro, ampliando al massimo le distanze tra i suoi membri*. Oltre una certa distanza, il coro non esiste più, si spacca. Ecco di nuovo la soglia di rottura, cara agli architetti.

Nella rappresentazione tragica il coro ammonisce, consiglia, compatisce, è presente, ma non è mai coinvolto nell’azione. Ricordiamo che il coro greco delle origini non si trova-

2 In francese *jusqu’à douze à la dizaine*, (fino a dodici alla decina), parafrasi dell’espressione *jusqu’à treize à la douzaine*, tredici alla dozzina, corrispondente al nostro “tre per due”.

va sullo stesso piano degli attori. Recitava in un altro spazio e mediava, con le sue reazioni, il rapporto tra il pubblico e gli eroi. Peraltro, nella tragedia greca, non assistiamo mai alle battaglie, il coro non fa che reagire a dei racconti. La grande legge del coro tragico è che non è mai dalla parte dell'azione ma sempre della reazione. Infine il coro si contraddistingue per saggezza. Si parla spesso del coro degli anziani; ora questi non sono per forza dei vecchi personaggi ricurvi sui loro bastoni, i *saggi* sono i messaggeri simbolici di una saggezza immemorabile. All'inizio, il coro non è misto, noi lavoriamo infatti separatamente il coro degli uomini e quello delle donne. I cori più belli sono spesso quelli delle donne, perché le donne hanno il senso profondo della coesione e della solidarietà. Sono garanti dell'essenziale.

I movimenti drammatici di un coro possono essere determinati dai sentimenti, ma possono anche appoggiarsi sui movimenti tragici della natura. Le materie, in particolare, offrono un linguaggio tragico di cui possiamo servirci. Una zolletta di zucchero che si scioglie, un foglio che si accartoccia, un cartone che si piega, un legno che si spezza, un tessuto che si strappa, implicano altrettanti movimenti profondamente tragici. Risulta quindi interessante *dissolvere* un coro tragico, accartocciarlo o strapparlo. Reinvestiamo qui, per analogia, tutto il lavoro sull'identificazione con le materie compiuto nel primo anno.

Il rischio maggiore è quello di approdare al coro militarizzato, eccessivamente organizzato, pulito, netto, nel quale tutti camminano insieme, ma senza vita. In genere i registi amano molto questo lavoro, non solo per realizzare un coro nei loro spettacoli, ma come elemento di riferimento per mettere in spazio un gruppo. Il coro è l'ordine del movimento.

L'EQUILIBRIO DEL PIANO

La nascita del coro comincia con uno degli esercizi più belli inventati alla Scuola: *l'equilibrio del piano*.

Si tratta di un gioco basato sull'equilibrio e sul disequilibrio di un piano scenico messo in movimento dagli spostamenti degli attori. Delimitiamo uno spazio rettangolare con delle panche di due metri di lunghezza. Dieci panche (due per ogni lato in larghezza, tre per ogni lato in lunghezza), sulle quali si siedono i partecipanti, delimitano questo spazio. Lo spazio di gioco deve essere obbligatoriamente un rettangolo e non un cerchio, perché il cerchio non permette in realtà che un unico movimento: si gira intorno! (Lo dimostra l'architettura della Maison de la Radio a Parigi!). Oppure si impone il rituale: il fuoco centrale al quale partecipano tutti coloro che lo circondano. Per questo è così difficile recitare in uno spazio rotondo. La pista del circo è fatta per i cavalli e non per i personaggi, nessuna dinamica vi è possibile. Al contrario, il rettangolo permette tutti i grandi percorsi dinamici, le rette, le parallele, le diagonali, che liberano e strutturano molteplici possibilità drammatiche.

Immaginiamo questo piano rettangolare in equilibrio su un asse centrale. Un attore, da solo, prende posto nella zona centrale e tiene il piano in equilibrio. Se si posiziona fuori da questa zona, provoca un disequilibrio e sbilancia il piano. Bisogna allora che intervenga un secondo attore per ristabilire l'equilibrio, scegliendo una posizione favorevole in funzione del primo. Gli attori, all'inizio, sono distribuiti intorno al piano, e si immagina che abbiano tutti lo stesso peso e lo stesso valore, malgrado le differenze. Non si tratterà quindi di recitare l'aneddoto di un piano realistico in movimento, ma di avere la sensazione del pieno e del vuoto, sensazione sentita allo stesso modo da quelli che sono sul piano e da quelli che restano sulle panche.

I = I

Una prima regola serve da base. Il piano è vuoto. A si alza e si posiziona al centro (che non è il punto preciso di intersezione delle diagonali ma un piccolo territorio vivo, nel quale può spostarsi senza causare disequilibrio). A “riscalda” questo spazio per farlo esistere, poi, quando gli sembra sia giunto il momento, decide di spostarsi e di provocare il disequilibrio del piano. Allora si alza B e prende posto sul piano per riequilibrarlo. A partire da questo momento, il gioco prende vita ed è B a dirigerlo: si sposta in punti diversi, seguendo dei ritmi personali e, ogni volta, A deve ristabilire l’equilibrio, cambiando posizione.

Quando ne avverte la necessità, A decide di non rispondere più al disequilibrio di B, provocando così un nuovo disequilibrio del piano e l’entrata in scena di C. Sarà questo terzo attore a dirigere adesso il gioco. A e B rispondono ai suoi movimenti per mantenere l’equilibrio, finché a loro volta decidono, insieme ma senza concordarlo, di non farlo più. Provocano quindi un nuovo disequilibrio che comporta l’entrata in scena di un quarto attore, ecc. Il gioco prosegue così con un numero crescente di attori, che ristabiliscono continuamente il disequilibrio provocato da colui che dirige, a partire dal momento in cui gli altri non rispondono più.

Una volta assimilata bene questa regola, cosa che richiede un lungo periodo di sperimentazioni, possiamo modificare lo spazio ingrandendo il piano (quaranta centimetri in più di distanza tra le panche). Ma soprattutto possiamo occuparci della qualità del gioco e mettere l’accento sulle nozioni di *tempo* e di *spazio*. Tra il pubblico e gli attori si instaura un rapporto segreto, che non è fatto di scambi diretti ma di una presenza comune allo spazio. Seduti sui

banchi, i partecipanti avvertono perfettamente se il tempo e gli spazi in gioco sono giusti, “sanno” se il gioco dura troppo o troppo poco, se le posizioni scelte sono buone. Il pubblico è depositario di questo sapere ed aiuta gli attori, con la sua sola presenza, a tenere i tempi giusti. Vede gli errori di chi crede di poter entrare sul piano sebbene non ci sia posto per lui. D'altronde questi errori sono necessari e devono essere accettati perché il gioco possa continuare, dal momento che le distanze e i tempi non sono geometrici.

Constatiamo che gli attori occupano istintivamente le posizioni che si situano in una geometria elementare, legata al loro numero. In tre, tendono a formare un triangolo equilatero, in quattro un quadrato, in cinque un cerchio. Queste posizioni, già osservate nelle improvvisazioni psicologiche silenziose, non permettono alcuna situazione drammatica recitabile. Si giustificano solo in una ritualità che tende al monumentale. Cerchiamo quindi una ripartizione differente delle posizioni e ritmi capaci di far vivere delle situazioni drammatiche. Un attore ha più peso alla periferia del piano che al centro, donde una distribuzione diversificata delle posizioni per equilibrare la scena. Ciò che è in gioco in questo gioco, è essere man mano in accordo con il tempo, lo spazio e gli altri.

Facciamo poi vivere diverse azioni drammatiche, in funzione delle posizioni occupate dagli attori. Il loro rapporto nello spazio determina la situazione. La parola può intervenire in alcuni momenti d'immobilità degli attori. Il gioco tra gli attori può essere diretto, se gli sguardi li uniscono, o indiretto se i loro sguardi sono rivolti altrove. Così facendo, realizziamo la regia di un testo non scritto. *L'equilibrio del piano* è l'esercizio di tutte le regie.

I = I + I...

Una seconda regola, derivante dalla prima, consente la nascita di un coro e del suo corifeo di fronte all'eroe.

Nella prima regola, ogni attore ha lo stesso peso ($I=1$); nella seconda, l'attore che entra viene bilanciato dal peso di tutti gli altri ($I = 1+1+\dots$). L'inizio è lo stesso: A entra sul piano e poi fa entrare B, che dirige. A decide in seguito di far entrare C e, a questo punto, la regola cambia. Una volta trovata la sua posizione di equilibrio, C aspetta che A e B si riuniscano, in una posizione di equilibrio. Da questo momento, A + B hanno insieme lo stesso peso di C. Ogni attore che entrerà in seguito, provocherà il raggruppamento di tutti coloro che si trovano già sul piano, fino al momento in cui l'ottavo che entra dirigerà un gruppo di sette. Sarà il primo eroe di fronte al primo coro.

Quando lo deciderà, l'eroe si lascerà cadere al suolo, e questo sarà il segnale che rompe il coro. Sei attori si ritireranno quindi dallo spazio, per lasciarne uno, immobile, di fronte all'eroe: il corifeo, in questo modo, sarà stato deposto dal coro e sarà il solo ad avere il diritto di parlare a nome di tutti. Insisto sul fatto che il corifeo è scelto dagli altri quando si ritirano, e che non è lui a decidere la sua funzione uscendo dal gruppo. Questo momento preciso dell'esercizio è particolarmente difficile da realizzare e richiede da parte di ciascuno una grande sensibilità verso gli altri. Vediamo spesso due aspiranti corifei restare di fronte all'eroe: ce n'è uno di troppo!

L'equilibrio del piano richiede un'estrema concentrazione: la durata dell'esercizio non può superare un'ora per volta. Si possono immaginare numerose varianti, con diversi stili di gioco, che possono andare dal realismo più quotidiano alla trasposizione con le maschere. Alcune derivate catturano ogni volta la mia attenzione: "quello che dirige al posto dell'altro", "quello che ruba l'entrata all'altro", "quello che, a torto, crede di essere al posto giusto", "quello che non

accetta di cedere il suo”, “quello che non si accorge che il tempo passa”, “quello che esita e si fa prendere il posto”, “quello che, al contrario, entra sul piano quando non c’è posto per lui”... Ciascuna di queste derive provoca un errore di equilibrio minimo e rompe il gioco.

Ho avuto modo di applicare questo lavoro del coro in più circostanze, in particolare con Jean Vilar al *Théâtre National Populaire*, quando recitava il Corifeo del coro dell’*Antigone* e io collaboravo alla regia. Vilar mi ha chiesto dove doveva mettersi e io gli ho suggerito di restare in fondo alla scena, nascosto nel coro, per apparire con forza solo quando il coro si fosse ritirato. Avevo fatto una cosa simile in Italia, nella rivista *Chi è di scena?*. Tutta la compagnia, una sessantina di persone, rappresentava, nel primo quadro, una grande festa popolare a Roma, con i suoi canti e le sue danze. Improvvisamente risuonava la sirena d’allarme di *Roma città aperta* di Rossellini e la folla si dileguava per lasciar posto, al centro della scena, alla grande Anna Magnani, immobile nella sua sottanina nera, che cantava una canzone di Trastevere, quartiere popolare di Roma. Bei ricordi!

Nella tragedia, di fronte alla legge divina, al destino, gli uomini non sono responsabili delle loro azioni, sono nelle mani degli dei che decidono. Le passioni umane, il gusto del potere, l’odio, l’amore, la gelosia... contrastano le volontà divine e conducono l’eroe alla morte. Il popolo, sempre presente, assiste agli avvenimenti e li commenta. Se è stato possibile far rinascere il coro, la questione dell’eroe si è rivelata molto più delicata. Dal momento che non volevamo rimanere ancorati ai vecchi modelli e che rifiutavamo l’eroe monumentale imposto da una certa idea di tragedia, quale personaggio sufficientemente forte potevamo opporre oggi a un coro in movimento? Quale poteva essere l’eroe del nostro tempo? Questa ricerca dell’umani-

tà del personaggio ci ha trascinati, per vent'anni, in numerose ricerche.

Paradossalmente, è il melodramma che ha fatto apparire l'eroe moderno. L'uomo di tutti i giorni, che vive solo a casa sua, nella più semplice vita quotidiana, è diventato l'eroe (il contro-eroe!) di un coro tragico. Gli allievi hanno sentito il bisogno di circondare questo personaggio ordinario di un coro, nel quale si mescolava anche qualche buffone. Il personaggio non vedeva quelli che lo circondavano, ma era sostenuto, consigliato da questo coro, che lo aiutava, gli parlava, esprimeva le sue voci interiori. Con questo contro-eroe melodrammatico è apparso il grande tema della solitudine, che unisce profondamente melodramma e tragedia. Il coro veniva a riempire lo spazio lasciato vuoto dalla solitudine, in modo profondamente umano. Avevamo socchiuso una porta.

LA NECESSITÀ DEI TESTI

La dimensione tragica viene affrontata a partire dai testi, antichi o moderni; e non solo testi scritti specificamente per i cori, ma anche altri che ci possano essere d'aiuto per raggiungere un'eccezionale dimensione espressiva. Utilizzo naturalmente i grandi testi greci, Eschilo, Euripide, Sofocle, ma anche Racine o autori più vicini a noi come Antonin Artaud, Botho Strauss, Michel Azama, Steven Berkoff. Utilizzo anche questo testo magnifico sulla tragedia della natura, scritto da Leonardo da Vinci, per descrivere la dinamica del diluvio, prima di dipingerla.

O quanti romori spaventevoli si sentiva per la scura
aria, percossa dal furore de' tuoni e delle fùlgore da
quelli scacciate, che per quella ruinosamente scor-
revano, percotendo ciò che s'oppona al su' corso!

O quanti aresti veduti colle proprie mani chiudersi li orecchi per ischifare l'immensi romori, fatti per la tenebrosa aria dal furore de' venti misti con pioggia, tuoni celesti e furore di saette! Altri, non bastando loro il chiuder li occhi, ma colle proprie mani ponendo quelle l'una sopra dell'altra, più se li coprivano, per non vedere il crudele strazio fatto della umana spezie dall'ira di Dio. O quanti lamenti e quanti spaventati si gittavon dalli scogli! Vedeasi le grandi ramificazioni delle gran querce, cariche d'uomini, esser portate per l'aria dal furore delli impetuosi venti.

Quante eran le barche volte sottosopra, e quale intera e quale in pezze esservi sopra gente, travagliandosi per loro scampo, con atti e movimenti dolorosi pronosticanti di spaventevole morte. Altri con movimenti disperati si toglievon la vita, disperandosi di non poter sopportare tal dolore; de' quali alcuni si gittavano delli alti scogli, altri si stringeva la gola colle proprie mani, alcuni pigliavan li propri figlioli e con grande impeto li sbatteva in terra, alcuno colle proprie sue armi si feria, e uccidea se medesimi, altri gittandosi ginocchioni si raccomandava a Dio. O quante madri piangevano i sua annegati figlioli, quelli tenenti sopra le ginocchia, alzando le braccia aperte in verso il cielo, e con voci composte di diversi urlamenti riprendevan l'ira delli Dei; altra, colle man giunte colle dita insieme tessute, morde e con sanguinosi morsi quel divorava, piegando sé col petto alle ginocchia per lo immenso e insopportabile dolore.

LEONARDO DA VINCI, 2 W 12665 v, in *Scritti letterari*, a cura di Augusto Marinoni, Milano, Rizzoli, 1974

L'obiettivo, per noi, non è arrivare a una completa messa in scena, ma concentrarci sulla costituzione del coro e sul coinvolgimento del corpo e della voce. Entriamo nei testi attraverso il corpo. Senza mai passare per un lavoro "a tavolino", prendiamo le strade della *mimodinamica*. Così come abbiamo fatto per la musica e per la pittura, esploriamo diversi modi di avvicinarci al testo. Chiediamo agli attori di cercare un'aderenza corporale al testo, alle sue immagini, alle sue parole, alle sue dinamiche, partendo dal movimento. Aderenza non vuol dire interpretazione. L'interpretazione consiste nel far luce sul testo da diverse angolature: secondo l'epoca e il contesto, si può insistere sull'aspetto sociale, psicologico o morale. Questa scelta sarà responsabilità del regista. Il mio percorso pedagogico si tiene lontano da qualsiasi interpretazione, per limitarsi al costante rispetto delle dinamiche interne del testo, senza prese di posizione *a priori*.

In una prima fase, "gesticoliamo" il testo parlando, senza preoccuparci di costruire. I gesti che scaturiscono sono eterogenei. Questo lavoro di base serve a liberare il testo nel corpo, affinché quest'ultimo non costituisca più un ostacolo. Una volta imparato il testo, definiamo una *gestica* dinamica, effettuata senza testo, nel silenzio. A poco a poco, dalla nebulosa iniziale, si fa luce una struttura del testo. A quel punto correggiamo la qualità dei gesti, poi, in piccole "cupole" formate da cinque a sette allievi in cerchio, ricerchiamo i gesti più giusti parlandone insieme. Uno degli allievi, scelto dal gruppo come colui che mima meglio, si mette al centro e dirige la parola del coro, emessa dagli altri, nell'immobilità. Dalla gesticolazione all'immobilità, il testo verrà incorporato. La seconda parte del lavoro riguarda le scelte e la distribuzione delle voci, col fine di mettere in rilievo il senso del testo, senza preoccuparci di un'interpretazione che voglia significare. Infine, in una terza fase, chiedo che venga messo in scena il testo scelto in un *auto-corso*, per presentarlo al pubblico, sia nell'immobilità, o camminando, o con dei gesti espressivi.

ECUBA: Miserabile!
Solleva la testa da terra,
sollevati... guarda...
Qui non c'è più Troia,
non sei più regina di Troia.
Cambia il corso delle cose.
Rassegnati!
Lasciati portare dalla marea del mondo
lasciati trascinare dalle onde del destino
non lanciare diritta sui flutti
la fragile barca della vita...
Va' alla deriva
Ecuba!
Che mi si lasci urlare il mio dolore!
Io perdo la patria
i figli
il re!
La mia stirpe voluminosa
come una vela gonfiata dal vento
la mia stirpe sparisce...
Non era nulla!
Oh morti, volete il mio silenzio?
Volete le mie urla?
Che il mio dolore risuoni
in un lungo lamento!
Che mai dire?
Che tacere?
Che piangere?
Io getto la massa del mio corpo
contro la terra dura
per sentire il mio male!
Ah testa!
Ah petto!
Ah fianchi!
Io voglio che il mio corpo diventi

una carena cullata dalle onde
che si inclini lentamente a sinistra
che ritorni a inclinarsi a destra
per darmi il ritmo del lamento dei morti.

EURIPIDE, *Le Troiane*, dal testo francese di Jacqueline Moatti, Parigi, Edizioni L'Arche, 1961

Va' alla deriva, Ecuba... ed è il coro intero che si trova lanciato in un movimento di deriva portato da questo grido, alla ricerca di un ritmo, di un movimento, di un'intonazione. Qui l'obiettivo non è trovare chissà quale coreografia del coro in movimento, ma di arrivare, in fin dei conti, all'immobilità dell'attore che avrà sentito, nel suo corpo, la dinamica e l'emozione di questo percorso. Quando un attore, dopo aver fatto questi esercizi, reciterà questo testo, immobile, lo spettatore, chiudendo gli occhi, dovrà vederlo muovere.

Quando gli attori hanno esplorato qualche testo breve e sono arrivati a conoscerlo, lavoriamo il campo della voce.

Sul dorso della liquida pianura
s'innalza ribollendo una montagna
fatta d'acqua e di schiuma; s'avvicina,
si rompe, e ai nostri occhi fra bianchi spruzzi vomita
un mostro furibondo.

Vasta è la fronte, e armata di corna minacciose;
di gialle squame il corpo è ricoperto;
drago impetuoso, toro irrefrenabile,
la sua groppa s'avvolge in mille spire,
i suoi muggiti squassano la riva.
Alla vista del mostro il cielo orripila.

RACINE, *Fedra*, traduzione di Giovanni Raboni, Genova, Marietti 1820, 1999

Il mostro furibondo... del racconto di Teramene non può essere espresso con una vocina di testa. Il coinvolgimento di tutto il corpo è indispensabile alla conoscenza della furia tragica. L'attore può essere aiutato da altri, che lo tirano, lo spingono, lo trattengono, perché senta fisicamente le dinamiche del testo. Grazie a questo tipo di esercizio, applicabile a qualsiasi testo, constatiamo che la voce si modifica, per diventare una vera e propria *voce del corpo*, la sola capace di portare una reale dimensione tragica. Gli attori conserveranno una traccia di questo rapporto fisico con il testo. Lo avranno incorporato, prima di considerare qualsiasi interpretazione.

Lavoriamo anche sulla voce comune del coro. Il coro tragico parla con un'unica voce; occorre quindi che il gruppo di attori possa raggiungere questa dimensione collettiva. Per arrivare a parlare insieme, vengono utilizzate diverse tecniche: mentre un allievo pronuncia un testo imparato da tutti, un altro tenta di dire lo stesso testo attraverso la bocca del primo; per accumulazione, se ne aggiungono altri, fino a raggiungere una voce comune del gruppo. Ciascuno ha così l'impressione di *essere parlato* dagli altri. Questa voce comune è spesso emozionante e molto bella. È un peccato che, al giorno d'oggi, non compaia spesso negli spettacoli tragici che, per motivi certamente economici, si accontentano di cori di tre o quattro attori.

La dimensione internazionale della Scuola pone a confronto attori stranieri con testi francesi. È interessante osservare come un'accurata articolazione possa valorizzare la scrittura. Ciascuno fa uno sforzo per ritrovare il valore delle parole, uno sforzo che ci viene restituito. Diverse esperienze teatrali, condotte recentemente in Francia da Antoine Vitez, Peter Brook, Ariane Mnouchkine..., con attori stranieri, hanno confermato l'interesse di questa pratica.

Perché questo lavoro dia i suoi frutti, c'è bisogno che i testi offrano un *corpo* che permetta agli attori di sentirli altrove che nella testa. Questa presenza si manifesta soprattutto nei verbi, che permettono, o meno, il coinvolgimento fisico. Non tutti i testi però si prestano a questo esercizio. Quelli di Ionesco o di Pinter non coinvolgono tutto il corpo, ma abitano principalmente nella testa. Beckett fa eccezione: respira, possiede una respirazione. Il teatro più grande coinvolge il corpo nel suo insieme: al tempo stesso il bacino, il petto (*plexus*) e la testa.

In questo prologo di *Crociate*, Michel Azama usa il *botta e risposta* della commedia dell'arte al servizio della tragedia. I corti dialoghi fanno avanzare la situazione fino allo scioglimento, con l'azione al presente. Molti allievi sono diventati scrittori dopo la Scuola. Non oso certo pretendere che abbiano iniziato a scrivere grazie alla Scuola, ma forse a partire dalla Scuola hanno scritto in modo diverso. Certi lo dicono. Per quanto mi riguarda, mi riconosco nella loro scrittura laddove è evidente la differenza tra il "discorso" e la "parola". La parola coinvolge il corpo intero, il discorso si ferma alle parole. Il territorio della tragedia lo dimostra con grandissima forza.

La bambina e il bambino sono in uno spazio vuoto, circondato dall'oscurità.

LA BAMBINA: Trac! (*Strappa un braccio alla sua bambola.*) La mia bambola ha perso un braccio in un bombardamento.

IL BAMBINO: Presto! Bisogna bruciare la ferita perché non sanguini.

LA BAMBINA: Stupido, è una bambola, non sanguina.

IL BAMBINO: Bisogna bruciarla lo stesso. Si fa così. (*Bruccia la spalla della bambola con un fiammifero.*) Puzza.

La plastica brucia esattamente come bruciano le persone.

LA BAMBINA: È una brava bambola. Attenzione! Ha preso una scheggia di granata. Trac! Trac! Una gamba e l'altro braccio!

IL BAMBINO: Esagerata. Finirai per ammazzarla.

LA BAMBINA: Brucia! Brucia! Ah! Che puzza, è fantastico! Si può togliere tutto, finché non si toglie la testa, non è morta.

IL BAMBINO: Sì.

LA BAMBINA: No.

IL BAMBINO: Sì. Va bene. Allora se non sei gelosa, perché piangi? Apro il pacchetto?

LA BAMBINA: Che mi frega. Io curo la mia bambola, se no diventerà tutta nera come mio cugino quando ha perso il braccio.

IL BAMBINO: Guarda. È un camion. Un camion cisterna. Oh! È telecomandato!

LA BAMBINA: Che mi frega. È una scemenza. È un giocattolo da maschi.

IL BAMBINO: Senti. Non ti arrabbiare. Guarda. Metto qui il camion. Proprio vicino a me. E ti do questo. Serve a telecomandarlo. Premi questo bottone e il camion verrà verso di te. D'accordo? Non sei più arrabbiata? Giochi con me?

LA BAMBINA: Va bene. Sì. Dammi.

Il bambino è a parecchi metri dalla bambina. Lei preme il telecomando. Il camion esplode. Il bambino fa un volo planato e ricade inerte.

LA BAMBINA: Cosa fai? Non è un bel giocattolo, no? Ma che roba è questa? Ma non sei mica morto? *(Si avvicina al bambino.)*

MICHEL AZAMA, estratto da *Crociate*, traduzione di Paola Ciccolella, per La Loggia C.I.S.D.

I CLOWN

CERCARE IL PROPRIO CLOWN

La Scuola finisce ridendo, grazie ai clown e alle varietà comiche: il burlesco, l'assurdo, l'eccentrico. Questo territorio è apparso poco a poco nel corso del tempo e ha preso un'importanza grande quanto quella della maschera neutra. L'uno e l'altro inquadrano la pedagogia della scuola. All'inizio questo lavoro durava soltanto due o tre giorni, mentre ora si protrae per diverse settimane: è stato l'interesse degli allievi a condurmi progressivamente ad approfondire il campo.

I clown sono apparsi negli anni Sessanta, nel periodo in cui mi interrogavo sulle relazioni fra la commedia dell'arte e i clown del circo. La scoperta più importante fu fatta trovando la risposta ad una domanda semplice: il clown fa ridere, ma come? Un giorno chiesi agli allievi di mettersi in cerchio – ricordo della pista del circo – e di farci ridere. Uno dopo l'altro si sono messi alla prova con buffona-

te, capriole, giochi di parole, uno più fantasioso dell'altro, ma invano! Il risultato fu catastrofico. Sentivamo un nodo alla gola, lo stomaco chiuso, diventava tragico. Quando gli allievi si resero conto dello scacco, interruppero l'improvvisazione e tornarono a sedersi al loro posto, indispettiti, confusi, imbarazzati. È a questo punto che, vedendoli in quello stato di fragilità, tutti si misero a ridere, non del personaggio che provavano a presentarci, ma della persona medesima, messa a nudo. Avevamo trovato! Il clown non esiste al di fuori dell'attore che lo recita. Siamo tutti dei clown, crediamo tutti di essere belli, intelligenti e forti, mentre ognuno di noi ha le sue debolezze, i suoi lati risibili che, una volta espressi, fanno ridere. Durante le prime esperienze ho constatato che alcuni allievi, con le gambe talmente magre che non osavano mostrarle, trovavano nel clown la possibilità di esibire la loro magrezza e di giocare con il più gran piacere degli spettatori. Potevano finalmente esistere così com'erano, in tutta libertà, e far ridere. Questa scoperta della trasformazione di una fragilità personale in forza teatrale è stata di grandissima importanza per la messa a punto di un avvicinamento personalizzato ai clown, per una ricerca "del proprio clown", che è diventata un principio fondamentale.

Il riferimento al circo, inevitabile quando parliamo di clown, resta per me lontanissimo. Certo, nella mia infanzia ne avevo visti parecchi al Circo Medrano a Montmartre: i Fratellini, Grock e il trio Cairoli, Porto e Carletto, ma alla Scuola non abbiamo cercato questo tipo di clown. A parte la dimensione comica, non avevamo alcun riferimento di stile o di forma, e gli allievi stessi non conoscevano questi clown. Affrontavano quindi la ricerca in maniera molto libera ed è stato Pierre Byland, allievo della Scuola prima di insegnarvi, a portarci il famoso *naso rosso*, la maschera più piccola del mondo, che avrebbe permesso di tirar fuori dall'individuo la sua ingenuità e la sua fragilità.

La ricerca del proprio clown consiste prima di tutto nella ricerca del proprio lato risibile. Diversamente dalla commedia dell'arte, l'attore non deve entrare in un personaggio prestabilito (Arlecchino, Pantalone...), ma scoprire la parte clownesca che abita in lui. Meno si difende, meno cerca di recitare un personaggio, più si lascia sorprendere dalle proprie debolezze, più il suo clown appare con forza.

Entrate in scena, coscienti della vostra forza. Siete belli, intelligenti, arrivate da vincitori. Fate qualcosa che per voi è molto importante, per mostrarci questa forza e questa superiorità... ma non ci riuscite! Monsieur Loyal, l'arbitro del gioco, vi chiede cosa stia succedendo. Siete proprio sicuri di saperlo fare? Avete lavorato abbastanza? Fate questo numero per la prima volta? In una compagnia di diletstanti?

Rispondendo a queste domande, l'attore deve giocare al gioco della verità: più è se stesso, colto in flagrante delitto di debolezza, più fa ridere. Soprattutto non deve recitare un ruolo, ma lasciar affiorare, in maniera molto psicologica, l'innocenza che è in lui e che si manifesta in occasione del "fiasco", del fallimento della sua presentazione.

I temi del clown non si contano: tutta la vita è un tema clownesco... per i clown! Quando l'attore entra in scena con il suo piccolo naso rosso, il volto presenta uno stato di disponibilità senza difese. Egli è convinto che il pubblico (il mondo) lo riceverà con tutta la simpatia, ed è sorpreso dal silenzio che lo accoglie, mentre si credeva una persona importante. La sua reazione pietosa suscita delle risatine nel pubblico. Il clown, ultrasensibile agli altri, reagisce a tutto ciò che gli accade, oscillando così tra un sorriso simpatico e un'espressione triste. Durante questo primo contatto con il pubblico è importante che il pedagogo osservi se l'at-



La solitudine del clown

tore precede le intenzioni, reagendo prima che abbia avuto un motivo per farlo, o invece se è costantemente in stato di reazione e di sorpresa, senza “pilotare” (noi diciamo “telefonare”) il suo gioco.

Il clown è colui che “fa fiasco”, che sbaglia il suo numero, mettendo così lo spettatore in una posizione di superiorità. Tramite questo scacco rivela la sua natura umana profonda, che ci commuove e ci fa ridere. Non basta però sbagliare una cosa qualsiasi, bisogna sbagliare una cosa che si sa fare, cioè un *exploit*. Chiedo a ogni allievo di fare qualcosa che solo lui, nella classe, sa fare: la spaccata, girare le dita all’indietro, fischiare in un certo modo. Poco importa il virtuosismo del gesto: l’*exploit* esiste solo quando l’allievo è l’unico a poterlo fare. Il lavoro clownesco consiste allora nel mettere in relazione l’*exploit* e il “fiasco”. Chiedete a un clown di fare un salto mortale: non ci riesce. Dategli un calcio nel sedere e lo farà senza rendersene conto! In entrambi i casi, ci fa ridere. Se non dovesse mai riuscirci, sconfineremo nel tragico.

Come sempre nel percorso pedagogico, l’avvicinamento al clown è progressivo. Iniziamo con un’improvvisazione di cattivo gusto, la più sfrenata possibile (che noi chiamiamo “la grande fesseria”).

Vi travestirete come per una festa, con dei cotillons. Viene portato un baule pieno di accessori e abiti di ogni tipo. Ognuno si mette una barba, un paio di baffi, un cappello e si diverte, in una dimensione di totale libertà.

Questa dissimulazione della propria persona libera gli attori dalla loro maschera sociale. Hanno la libertà di fare “ciò che vogliono” e questa libertà fa sorgere dei comportamenti personali insospettati. Progressivamente ritiriamo il

travestimento per raggiungere il clown, con la comparsa del piccolo *naso rosso*, che affrontiamo nel tema della scoperta del pubblico.

Qualcuno entra in scena e scopre il pubblico.

Questo tema fa entrare l'attore direttamente nella dimensione clownesca. La maggiore difficoltà consiste nel trovare subito la dimensione giusta, nel recitare davvero la propria persona e non "fare il clown". Se entra nello spettacolo del proprio ridicolo, l'attore è perduto. Non si recita il clown, lo si è, quando la propria natura profonda viene a galla, tra le prime paure dell'infanzia.

A differenza di altri personaggi di teatro, il clown ha un contatto diretto e immediato con il pubblico, può vivere solamente con e grazie allo sguardo degli altri. Non si fa il clown *davanti* a un pubblico, ma *con* il pubblico. Quando un clown entra in scena, entra in contatto con tutte le persone che formano il pubblico e il suo gioco è influenzato dalle loro reazioni. È un esercizio importante per l'attore in formazione, che qui trova una relazione forte e viva con il pubblico. Se il clown non tenesse conto delle reazioni del pubblico, si chiuderebbe nel suo "fiasco" e finirebbe con il diventare un caso psicologico clinico. Ho eccezionalmente chiesto un giorno a Raymond Devos di tenere una lezione sul clown. Improvvisò in maniera magistrale, partendo dalla gamba di una sedia posata sul suo piede. La minima reazione, un gesto, una risata, una parola venuta dal pubblico, era per lui l'occasione per far partire un gioco. Ricordo impressionante di un grande clown!

Parallelamente cerchiamo nel corpo le andature nascoste. Osservando l'andatura naturale di ciascuno, ne individuiamo gli elementi caratteristici (un braccio che si alza più

dell'altro, un piede rivolto verso l'interno, un ventre leggermente sporgente, una testa inclinata sul lato). Esageriamo un poco alla volta, per giungere a una trasposizione personale. Cerco insieme agli allievi la loro camminata da clown, come Groucho Marx, Charlot o Jacques Tati avevano la loro, così caratteristica. Per un clown, non si tratta mai di una composizione esteriore, ma sempre dello sviluppo spinto di un'andatura personale.

Al tempo stesso sviluppiamo un lavoro tecnico sui gesti proibiti, quelli che l'attore non ha mai potuto fare nella sua vita sociale. "Cammina bene!" "Sta' dritto!" "Smetti di grattarti la testa!". Una serie di ordini che fanno sì che certi gesti rimangano in fondo al corpo del bambino, senza mai poter essere espressi. Questo lavoro fortemente psicologico dà all'attore una grandissima libertà di gioco. È utile che gli allievi facciano questa esperienza di libertà, che si trovino senza difese in quello che io chiamo *il clown di base*.

I riferimenti al circo riappaiono quando ci accostiamo ai fenomeni del trio. I clown circensi sono spesso tre: il Clown bianco, l'Augusto e il secondo Augusto. Ogni situazione clownesca impone una gerarchia tra clown. Questo è evidente nel celebre trio dei Fratelli Marx, ma anche in tutte le coppie: Arlecchino e Brighella, Stanlio e Ollio... Uno è sempre la spalla dell'altro. A teatro, e anche nel percorso pedagogico, mi sembra preferibile il duo, perché permette a ogni clown di situarsi in relazione a un altro. Questa ricerca sulla gerarchia è studiata soprattutto con il tema dello *scherzo* e del *doppio fiasco*.

Il Clown bianco fa uno scherzo al primo Augusto. Gli chiede di abbassarsi, piegando le ginocchia, per raccogliere un oggetto. L'Augusto si mette in posizione e l'altro ne approfitta per dargli un calcio nel sedere. Il



Varietà comiche all'ex Central de boxe

Clown bianco si mette a ridere, l'Augusto cerca di fare bella figura, ride anche lui... per salvare la faccia. Passa il secondo Augusto. Il primo vuole fargli lo stesso scherzo e gli chiede di mettersi nella stessa posizione. Il secondo conosce la storia e non ci casca, fa finta di non capire. Per spiegarglielo, il primo fa la dimostrazione, si china... e prende un secondo calcio. Doppio fiasco!

All'inizio di questo lavoro pensavo che i clown fossero un passaggio temporaneo, una tappa di ricerca di una pedagogia in evoluzione, legata a una data epoca. Constato oggi che gli allievi hanno sollecitato questo lavoro e che lo considerano sempre come uno dei tempi forti del viaggio pedagogico della Scuola. Senza dubbio i clown toccano una dimensione psicologica e teatrale molto profonda. Essi hanno acquistato la stessa importanza della maschera neutra, ma in direzione opposta. Tanto la maschera neutra è un elemento collettivo, un denominatore comune condivisibile da tutti, tanto il clown mette in evidenza l'individuo nella sua unicità. Demistifica la pretesa di ciascuno di essere superiore all'altro. Paradossalmente tocchiamo il limite opposto dell'impostazione pedagogica di tutto l'insegnamento. Per mesi ho chiesto agli allievi di osservare il mondo e di lasciare che si riflettesse in loro. Con il clown, domando loro di essere se stessi, nel modo più profondo possibile, e di osservare l'effetto che producono sul mondo, cioè sul pubblico. Fanno così l'esperienza della libertà e dell'autenticità di fronte al pubblico.

Il clown non ha bisogno di conflitti, è permanentemente in conflitto, soprattutto con se stesso. Questo fenomeno, che implica un passaggio psicologico difficile per l'attore, richiede una grandissima attenzione da parte del pedagogo, per evitare qualsiasi interpretazione pseudo-psicanalitica.

Bisogna evitare che gli allievi si confondano col proprio clown, perché questo è il territorio drammatico che più avvicina l'attore alla propria persona. In realtà, il clown non deve mai ferire l'attore. Il pubblico non ride direttamente di lui, si sente superiore e ride, il che è del tutto diverso. Inoltre, l'attore è mascherato, protetto in parte dal piccolo naso rosso. Ma soprattutto questo lavoro arriva al termine dei due anni della Scuola, quando gli allievi sono abituati a impegnarsi nel gioco, a conoscersi e a mostrarsi. Cosa che non sempre avviene negli innumerevoli *stage* di clown proposti qua e là, che possono offrire soltanto un approccio superficiale e riduttivo a un lavoro che ha bisogno di tutte le fasi precedenti.

Colloco volontariamente questo lavoro alla fine dell'intero percorso, perché il clown richiede all'attore una forte esperienza personale. Nella tradizione del circo, sono in genere gli artisti più vecchi e ricoprire il ruolo di clown. Ai giovani sono riservate le grandi abilità (gli equilibrismi, il filo, il trapezio...), mentre i vecchi, che non possono più farlo, diventano clown, espressione di una maturità. Di una saggezza!

Negli *auto-corsi*, gli allievi preparano un numero che si presume sappiano fare e abbiano già presentato con gran successo in un paese lontano, e evidentemente faranno "fiasco". Cercano il costume adeguato, a cominciare dagli abiti, troppo larghi o troppo stretti, che già da soli sono un fallimento: il cappello non entra in testa, le scarpe sono troppo grandi, i pantaloni troppo corti... Dopodiché sperimentano il "fiasco", che può presentarsi in due modi. Esiste il "fiasco pretenzioso", quando il clown fa un numero penoso che crede geniale: viene annunciata l'impresa del secolo che poi non è altro che una semplice capriola o una facile giocoleria con tre palline. L'altro "fiasco" è quello dell'"incidente", che si ha quando il clown non riesce a fare quello che vuole:

un equilibrio mancato su uno sgabello, una caduta dopo un salto semplicissimo...

In un'altra tappa del lavoro mettiamo i clown nelle situazioni della vita quotidiana. Cerchiamo le famiglie dei clown, il padre, la madre, i figli... *I clown traslocano... I clown vanno in vacanza in un villaggio... I clown cercano lavoro...* Approfondiamo certi temi, al limite tra reale e finzione. Per esempio: *I clown provano una scena di teatro*. Non si tratta di recitare la scena "alla maniera" dei clown, ma di clown che cercano di provare una scena e non ci riescono. Succedono talmente tante cose che la scena, evidentemente, non sarà mai provata; ci saranno solo una serie di disastri e di *exploit* inattesi. In tutte queste situazioni il lato risibile di ogni clown emerge con forza e talvolta ne emerge anche la dimensione tragica.

I BURLESCHI, GLI ASSURDI, LE VARIETÀ COMICHE

Infine propongo agli allievi di realizzare uno spettacolo a partire da tutte queste esperienze e di creare una vera sequenza clownesca, scritta e provata, come vogliono. In questo lavoro finale appare tutta la fantasia, l'immaginario, la personalità di ciascuno di loro. Le creazioni si orientano in diverse direzioni: il clownesco con o senza il naso rosso, il burlesco, l'assurdo, gli eccentrici. Inoltre, la dimensione internazionale della Scuola mette in luce le diverse motivazioni del riso che distinguono un paese da un altro. Ciò che fa ridere gli inglesi non fa necessariamente ridere un italiano o un giapponese, ma è importante che i clown, da qualunque posto provengano, sappiano far ridere tutti quanti. Alcuni elementi del riso vengono analizzati tecnicamente. La *doppia immagine* ne è un esempio: il Sig. Hulot aggiusta la sua macchina; gonfia la camera d'aria che gli sfugge e rotola per un sentiero, in pieno autunno. Delle foglie si

attaccano al pneumatico, che conclude la sua corsa in un cimitero. Hulot si ritrova così a un funerale, con una corona in mano... Pura associazione di idee e doppia immagine, tecnica adottata molto spesso da Charlie Chaplin: Charlot, inseguito, si mette in testa un paralume e si finge lo stelo della lampada.

Le *varietà comiche* sono dei prolungamenti del lavoro clownesco, con caratteristiche particolari. Il *burlesco* si basa sulle gag, più difficili da realizzare a teatro che al cinema, in quanto rovesciano spesso la realtà delle cose e ci avvicinano alla vignetta umoristica: il boscaiolo taglia un albero che, invece di cadere... vola via!

Tre alpinisti sfiniti trovano tre sedie, vi si avvicinano con grandissima difficoltà e, quando finalmente le hanno raggiunte... se le mettono in spalla e continuano la salita! Questo tema, recitato di recente dagli allievi, capovolge il reale e provoca il riso.

L'assurdo mette due logiche a confronto. Chiedo a qualcuno di indicarmi la strada, mi dice di andare a destra... io vado a sinistra! In realtà, vado a prendere la mia valigia, il che giustifica la mia azione, ma l'altro (come il pubblico) non lo sa. Non può capire, e quindi la situazione gli sembra assurda. *L'eccentrico* fa le cose in modo diverso dagli altri. Sposta il centro altrove. Uno si sta pettinando i capelli... con un rastrello. Un altro, eccentrico virtuoso, suonerà il piano... con i piedi.

Questo territorio mette in pratica l'acrobazia, la giocoleria, la musica, il canto. Noi lavoriamo sui movimenti clowneschi: i calci, i giochi con il cappello per terra; giochiamo con le parole, le prendiamo alla lettera: se "cade la notte", il clown si mette a cercare dov'è caduta! Dato che molti allievi suonano uno strumento, ogni anno formiamo un'orchestra nello spirito del cabaret o della rivista. Mi auguro sempre che gli allievi si esercitino nel cabaret comico, nella pro-

duzione di numeri molto corti, di una decina di minuti al massimo. Purtroppo non esistono più luoghi in cui i giovani attori possano presentare tali creazioni, come avveniva nel dopoguerra in molti cabaret parigini. Oggi si chiede loro di realizzare subito degli one-man show di un'ora, cosa estremamente difficile, mentre questo dovrebbe essere il risultato di numerose ricerche su forme brevi.

Tutti gli allievi passano attraverso l'esperienza del clown, ma pochissimi di loro continueranno per questa strada. Alcuni hanno una natura comica: basta che entrino in scena perché il pubblico scoppi a ridere. Il nostro lavoro pedagogico consiste nel permetter loro di scoprirlo, di essere se stessi. La maschera neutra e il clown inquadrano l'avventura pedagogica della Scuola, una all'inizio, l'altro alla fine. Gli attori non conserveranno queste maschere. Si avventureranno nelle loro creazioni ma ne conserveranno la traccia e lo spirito. E avranno fatto l'esperienza fondamentale della creazione: la solitudine!



Strutture delle passioni umane

IL LABORATORIO DI STUDIO DEL MOVIMENTO (LEM)

A partire dal 1976 è stato aggiunto alla Scuola un dipartimento di scenografia sperimentale, creato in collaborazione con l'architetto Krikor Belekian. Gli studi durano un anno e sono aperti agli studenti della Scuola interessati a questo percorso, e ad altri che vengono da fuori: architetti, scenografi, pittori... Il LEM propone due attività che si rispondono e interferiscono tra loro, conformemente alla pedagogia generale della Scuola: un'attività di movimento che mette in gioco il *corpo mimante* e un'attività di creazione attraverso la realizzazione di costruzioni scenografiche.

Ogni spazio abitabile porta con sé delle “proposte drammatiche” e influenza il comportamento di coloro che ci vivono o dei personaggi che ci recitano. I nostri comportamenti, il nostro modo di camminare, la velocità dei nostri passi si modificano quando cambiamo spazio. Non camminiamo nello stesso modo in una chiesa gotica o in una chiesa romanica. Prima di costruire un luogo abitabile per

la vita o per il teatro, importa sapere innanzitutto chi ci dovrà vivere. Ricordo che un giorno uno dei miei studenti di architettura mi portò a visitare lo chalet di montagna che non aveva ancora costruito. Mi faceva vivere gli spazi come se ci fossimo dentro; faceva entrare la luce da una finestra, passava delle porte, saliva in soffitta, si abbassava sotto il tetto... Dopo qualche anno ho visitato lo chalet costruito, lo conoscevo già!

Cominciamo col proporre una sensibilizzazione del corpo agli spazi ai quali appartiene, dapprima in stato di neutralità, poi in espressione drammatica. Praticiamo un *ri-gioco* degli spazi costruiti per raccogliere delle impressioni corporali, poi dei *mimages* per estrarne la dinamica (*mimage* d'osservazione per la conoscenza del reale, *mimage* propedeutico alla creazione, in vista di realizzazioni future). Anche in questo caso si tratta di sviluppare lo "sguardo del corpo" nell'osservare il reale.

Studiamo successivamente come l'uomo cammina, per capire le leggi del movimento e gli spazi del corpo; poi le passioni umane, dalla gelosia all'orgoglio, con riferimento allo stato di calma; infine i colori e le loro dinamiche, la loro estensione, la loro forza... fino al loro combattimento. Concludiamo ognuna di queste esplorazioni chiedendo ai partecipanti di costruire in laboratorio degli oggetti sperimentali che propongano le dinamiche individuate (strutture e forme realizzate con materiali semplici come bacchette di legno, cartoni, spago, terra...). Questi oggetti si svilupperanno fino a diventare costumi, maschere, plastici.

La realizzazione di *progetti* segna la fine dell'anno del LEM. Si tratta di tradurre in spazio scenografico un tema proposto, sia ispirato direttamente alla vita (un ricordo, un paesaggio...), sia a un'opera musicale, plastica, poetica o let-

teraria (Stravinskij, Miró, Saint-John Perse, *Don Chisciotte, La Divina Commedia, Faust...*). A partire da questi temi gli allievi costruiscono delle strutture portabili, dei teatri senza attori o altre invenzioni personali, che poi mettono in movimento ricercandone le dinamiche interne mostrabili nello spazio, senza nessuna preoccupazione di illustrazione.

Prendere come tema l'*Amleto* di Shakespeare non consiste quindi nell'imparare a realizzare le scene del primo atto dell'opera, ma nel far scoprire al futuro scenografo che deve costruire degli spazi *in attesa* del dramma da recitare. Quando scriverà nello spazio la scenografia di *Amleto*, porterà la densità del dramma. Avrà capito e sentito che non si recita davanti a una scenografia, ma in uno spazio costruito per il gioco dell'attore in situazione.

Ogni tema drammatico necessita di un luogo adatto al suo buon svolgimento. Il corpo mimante esplora i temi di un dramma nello spazio nudo per coglierne i movimenti interni. Partendo da qui, sarà poi possibile costruire meglio il luogo della loro manifestazione.

In questo modo il LEM sviluppa uno sguardo sugli spazi in movimento, legati al gioco dell'attore. Insegna a costruire l'invisibile, a dare corpo e movimento a ciò che apparentemente non ne ha. Il percorso del LEM rimane un'esperienza pratica che nessuna trasmissione scritta saprebbe sostituire. Pone l'allievo di fronte a se stesso.

L'insegnamento si fonda su alcune basi referenziali: l'equilibrio, lo stato di calma, il punto fisso, l'economia delle azioni fisiche. Questi termini non vanno intesi in senso assoluto, ma bisogna che conservino una movenza che lascia spazio all'"umorismo di fondo"! La calma è mantenuta da due forze contrarie che lottano. L'equilibrio è visto

in movimento. Il punto fisso si muove intorno a se stesso senza perdersi. L'economia delle azioni fisiche si rinnova nel corpo di ciascuno.

Non c'è movimento senza punto fisso. Se non lo si trova, bisogna inventarlo!

IV
APERTURE

APERTURE

La pedagogia messa in opera alla Scuola ha conosciuto, nel corso di questi quarant'anni, dei prolungamenti estremamente diversificati, in ogni parte del mondo. Sia nel campo della scrittura drammatica (nel senso ampio del termine, gli autori ma anche i creatori di spettacoli senza testo), che in quello della recitazione, della regia o della scenografia, degli ex allievi hanno realizzato spettacoli del loro tempo. Non citerò qui nessun nome in particolare – bisognerebbe citarli tutti, celebri o sconosciuti – e a ciascuno lascio la cura di fare riferimento, se lo ritiene opportuno, all'insegnamento ricevuto.

Certi gruppi si sono formati alla fine del secondo anno e hanno fatto compagnia, scegliendo di portare avanti la strada della creazione collettiva, abbozzata alla Scuola, piuttosto che inserirsi in teatri esistenti. Questa tendenza mi è parsa particolarmente significativa per il giovane teatro di creazione che mi auguro di veder esistere. Ripercorrendo gli anni, ricorderei in particolare il lavoro dei Mummenschanz, che hanno spinto molto lontano la ricerca sulle maschere

e sulle forme. Il Footsbam Travelling Theatre, stabilitosi in Cornovaglia prima di spostarsi in Alvernia, ha tentato di ritrovare l'autenticità dei grandi testi. I Moving Picture Mime Show hanno fatto conoscere al pubblico la *bande mimée*. Il Théâtre de la Jacquerie si è avventurato nel grottesco sociale. Il Nada Théâtre ha sviluppato una creazione poetica a partire dagli oggetti. Il Théâtre de Complicité ha portato in scena un nuovo linguaggio, per un teatro di oggi. Senza dimenticare il Théâtre de la Jeune Lune a Minneapolis... e tanti altri, che hanno intrapreso un percorso simile.

Anche l'insegnamento della Scuola si è esportato in numerosi Paesi. Sono nate delle scuole a Bologna, Bruxelles, Milano, Londra, Madrid, Barcellona... Dal conservatorio del Québec all'Accademia di Glasgow, passando per il Giappone, il Cile, l'Australia... numerosi ex allievi insegnano a loro volta, seguendo la propria sensibilità. Al di là dei "metodi", ciò che ci unisce è l'aspetto pionieristico della pedagogia che, in contatto con giovani allievi, prefigura dei teatri che verranno. Una scuola di teatro non deve porsi sulla scia dei teatri esistenti. Bisogna, al contrario, essere un po' visionari e aiutare, con l'invenzione di nuovi linguaggi, il rinnovamento del teatro stesso. È ciò che abbiamo fatto riscoprendo le maschere, il coro, i clown, i buffoni... che hanno arricchito numerose creazioni teatrali.

Dal momento che la Scuola privilegia la creazione rispetto all'interpretazione e stimola la nascita di autori più che appoggiarsi su testi esistenti, posso talvolta intuire dei teatri che verranno. Per questo bisogna che io resti, nello stesso tempo, esigente per quanto riguarda le permanenze, e attento alle evoluzioni proposte dai giovani allievi. Essere sempre in movimento!

Tutto ciò che è descritto, con una definizione pedagogica precisa, a cominciare dai grandi territori drammatici come

io li affronto, richiede le *mescolanze*. È solo superando le frontiere, passando da un territorio all'altro, sovrapponendoli, che può nascere la vera creazione e possono venire alla luce nuovi territori. I teatri "puri" sono pericolosi. Che cosa sarebbe un "puro" melodramma o una tragedia "pura"? La purezza è la morte! Il caos è indispensabile alla creazione, ma un caos... organizzato, che permetta a ciascuno di ritrovare le proprie radici e scoprire i propri slanci.

Quando il mimo si è aperto al teatro, si è aperto più ampiamente al movimento e soprattutto alla danza. Alcuni coreografi sono ritornati a cercare a teatro quei gesti che la danza aveva perduto, rinnovando così in parte, grazie a questo incontro, la danza contemporanea. Riconosco oggi questo spirito di ricerca in un lavoro come quello della compagnia Bouvier/Obadia, due ex allievi.

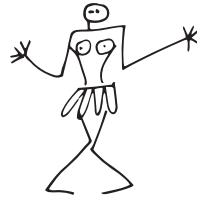
Vorrei infine sottolineare quanto la pedagogia *mimodina-mica* potrebbe essere utile in molti ambiti di apprendimento diversi dal teatro, sia nelle arti che in altre discipline della conoscenza. Quello che ho realizzato nella formazione degli architetti, non perché diventassero attori ma perché costruissero meglio rispettando i movimenti del corpo umano nello spazio, può servire d'esempio anche per le altre arti: la musica, le arti plastiche – abbiamo accennato un lavoro in questa direzione –, ma anche la letteratura, la danza, ecc. Questo percorso pedagogico può essere adattato a ogni ambito dell'educazione artistica: impegnare il *corpo mimante* per riconoscere il reale, per permettere a ciascuno di *incorporare* il mondo che lo circonda prima di dipingerlo, scriverlo, cantarlo, danzarlo... Le forme proposte sarebbero così, senza dubbio, più sentite e meno cerebrali.

Attualmente ci aspetta al varco una difficoltà. Subiamo un periodo di teatro "gadgetizzato", molto esteriore ed estetizzante, pieno di effetti alla moda. Certi spettacoli odierni vogliono a tutti i costi creare l'evento, sorprendere il pubbli-

co. I giovani allievi rifiutano, a ragione, questo tipo di teatro. Si orientano verso forme molto più semplici ma più forti, radicate nella realtà della vita, che ciascuno può comprendere. Cercano la verità nell'illusione, non nella menzogna!

D'altronde perché vengono alla Scuola? Perché dei giovani artisti talvolta attraversano il mondo per venire a seguire i miei corsi? Non possono trovare nel loro paese qualcosa che li soddisfi? La risposta a queste domande, che mi pongo spesso, è semplice: cercano una verità, un'autenticità, una base che duri al di là delle mode. A questa aspirazione devo rispondere con la maggiore onestà, senza alcuna demagogia. Hanno bisogno di trovarsi di fronte a una parola forte, a un punto di riferimento.

GLOSSARIO



GLOSSARIO

Avvertenza:

Tutti i corsivi e i virgolettati diffusamente presenti nel testo sono originali dell'autore.

Legenda:

Le parole senza definizione e con il solo riferimento alla pagina sono:

- neologismi
- parole di uso comune utilizzate da Lecoq con una specifica accezione

Di alcune parole, che non hanno un esatto corrispettivo in italiano, diamo le traduzioni utilizzate nei diversi contesti.

Una voce a parte è riservata a *Marcel Jousse*, autore dell'*Antropologia del gesto*, attualmente non reperibile in italiano.

appoggio, appoggiarsi – traducono le locuzioni *appui, prendre appui*, le quali hanno un significato dinamico, vicino a: basarsi su, a partire da

attaccare – dare inizio a, un testo, un suono, ecc.

attitudine (*attitude*) – vedi pag. 120

bandes mimées (strisce mimate) – vedi pag. 151

cade, cadere (*chute*) – vedi pag. 44

conteurs-mimeurs (narratori-mimi) – vedi pag. 152

corps mimeur – corpo mimante, corpo nell’atto di mimare

discorso (*discour*) e parola – vedi pag. 202

drammatico – Nel senso di: *teatrale*. Donde il neologismo *geodrammatica*, che sta per “terra-teatrale”, a sua volta percorribile nei suoi differenti *territori drammatici*

éclosion (schiusura, schiudersi) – vedi pag. 118

equilibrio del piano (*équilibre du plateau*) – La parola *plateau* significa qui sia piano che piano-scenico, palco-scenico

exploit – indica un’abilità particolare, una specialità – vedi pag. 209

figurazione mimata – vedi pag. 150

geodrammatico – vedi *drammatico*

gestica – lessico gestuale

gioco, giocare (*jeu, jouer*) – Non esiste una parola italiana corrispondente. Alla lettera, *jeu* significa gioco e *jouer* giocare. I termini sono stati tradotti, a seconda del contesto, con: gioco, gioco teatrale, recitazione, gioco drammatico, azione, lavoro, interpretazione, giocare, far finta...

giusto (*juste*) – Parola usata da J. L. prevalentemente per indicare un movimento o un'azione perfettamente corrispondente alla sensibilità e all'intenzione drammatica – vedi pag. 43

insegnare, insegnamento – vedi pag. 31

livello di gioco – designa il passaggio dal piano realistico a uno stilistico, o da un piano stilistico a un altro

maschere larvali – vedi pag. 32

matto (*fou - folie*) – In francese la parola *fou* significa folle, ma anche matto. Donde *fou du roi*, matto del re, buffone del re e, finalmente, buffone di corte

melocoro – vedi pag. 33

melodramma – Da non confondere con l'opera lirica. Allude genericamente a uno stile teatrale che mette in evidenza i grandi sentimenti umani

melomimo – vedi pag. 159

mimage – vedi pag. 152

mimo – **mimare** – **mimismo** – vedi pagg. 30, 47

mimo d'azione – vedi pag. 124

mimodinamica, traduzione mimodinamica – vedi pag. 80

Monsieur Loyal – in italiano frequentemente chiamato Clown Bianco

motore, motore drammatico – Le forze in gioco in un'improvvisazione, in un'azione scenica; l'impulso e il desiderio creativi

movimento – vedi pag. 45

pantomima – vedi pag. 149

parola e discorso (*discour*) – vedi discorso

plexus – petto, torace, tronco

ri-gioco (*re-jeu*) – La parola indica, alla Scuola, un primo periodo di studio, durante il quale non vengono prese in considerazione trasposizioni stilistiche, ma si recita nella maggior aderenza possibile al reale osservato – vedi pag. 22

scaldare, riscaldare lo spazio – Vengono indicate così quelle azioni o movimenti preliminari che avvengono in scena, al fine di rendere “caldo” lo spazio scenico, cioè atto a ricevere l'avvenimento teatrale e ad essere percepito come “diverso” dal pubblico

scrittura, gli allievi scrivono i loro testi – Non significa prendere carta e penna, ma si tratta della scrittura scenica realizzata nelle improvvisazioni, negli auto-corsi e nelle serate – vedi “*l'improvvisazione è la prima traccia di ogni scrittura*” a pag. 39

territorio drammatico – vedi *drammatico*

transfert*, metodo dei *transfert – vedi pag. 72

Marcel Jousse (1886-1961) – vedi pag. 46

Marcel Jousse, il grande antropologo inventore dell'antropologia del gesto, condivide con Jacques Lecoq – che si autodefiniva *collezionista di gesti* – l'interesse di fondo per l'uomo in movimento. «Il Gesto è per così dire il meccanismo stesso dell'uomo. L'uomo è un complesso di gesti». (Marcel Jousse, *Ecole d'anthropologie*, 7 novembre 1932). Per ambedue legge fondamentale della natura umana è il Mimismo. Scrive Jousse, in *Antropologia del gesto*: «Attraverso il gesto umano è in gioco la legge specificamente antropologica del Mimismo [...] L'uomo non conosce che ciò che riceve in se stesso e che rigioca [...] L'uomo è interamente invaso e modellato dal reale [...] Noi conosciamo le cose solo nella misura in cui si giocano, si gestualizzano in noi... L'esterno inter-relazionale si inserisce in noi e ci obbliga ad esprimerlo... Esiste una memoria dei gesti. Non esiste una memoria delle idee [...] Ciò che vi è di più potente nell'uomo è spesso ciò che viene senza che egli lo abbia cercato... Il mondo è sempre nuovo per occhi rimasti nuovi [...] Grazie al Mimismo tutti i gesti del Cosmo si riflettono in tutto l'Anthropos». E similmente Aristotele nella *Poetica* (IV, 2): «L'uomo è il più mimo di tutti gli animali ed è attraverso il mimo che acquista tutte le sue conoscenze». E Jacques Lecoq: «L'atto di mimare è un grande atto, un atto d'infanzia, il bambino mima il mondo per riconoscerlo e prepararsi a viverlo [...] Il mimismo è la ricerca della dinamica interna del senso [...] mimare è fare corpo con e quindi capire meglio» e ancora, «Il corpo ricorda» oppure «Non ho cercato nulla, ho trovato». All'inizio della scuola lo studente è instradato nella pratica del *rejeu* (ri-gioco), la cui base sta nell'osservazione della vita. L'osservazione e il ri-gioco di quanto osservato costituiscono il materiale base su cui avverrà poi un'approfondita indagine teatrale. Segue quello che possiamo definire il

pilastro fondamentale dell'insegnamento di Jacques Lecoq, la maschera neutra. Siamo qui nel pieno del mimismo jous-siano: «L'interazione esterna si inserisce in noi e ci obbliga ad esprimerla». Ambedue insistono sulla necessità di ridare corpo alle parole, ormai *algebrosate* al punto di non significare più niente. Per Marcel Jousse: «Il linguaggio è, in realtà, l'espressione dell'intero essere. Viene elaborato attraverso l'assunzione corporale dei gesti dell'universo. Infine si traspone lentamente, senza pertanto perdere il suo carattere mimismologico, nei muscoli laringo-boccali [...] Ci si permetta un paragone un po' semplice ma probante. Come far sentire a un bambino o a uno straniero la differenza tra sfiorare, accarezzare, sfregare, graffiare, grattare, ecc. senza aiutarci con un gesto specificamente adattato? [...] Ci sono mille gesti per l'atto di prendere, e abbiamo una sola parola per dirlo». E Lecoq, in *Le théâtre du geste* (Parigi, Bordas, 1987): «La parola è un gesto che si modula all'interno di suoni organizzati, in vocaboli proiettati dai verbi [...] L'azione si è inscritta nelle parole, il linguaggio articolato si è servito di immagini analogiche. Ogni lingua ha riconosciuto una parte di un movimento, ne ha privilegiato un momento [...] Le parole contengono nella loro sonorità la dinamica delle materie, delle immagini e delle azioni di cui più o meno si ricordano». Durante i due anni della Scuola l'allievo sarà sempre messo di fronte al corpo delle parole. Così all'inizio gli studenti sono soliti porre molte domande, ma poi il vantaggio va all'esperienza e all'azione. Il fondo poetico comune che riposa sul silenzio, accomunerà studenti e docenti. E la parola diventerà il prolungamento del gesto.

Tout bouge.
Tout évolue, progresse.
Tout se ricochette et se reverbère.
D'un point à un autre, pas de ligne droite.
D'un port à un port, un voyage.
Tout bouge, moi aussi!
Le bonheur et le malheur, mais le heurt aussi.
un point indécis, flou, confus, se dessine,
point de convergences,
tentation d'un point fixe,
dans un calme de toutes les passions.
Point d'appui et point d'arrivée,
dans ce qui n'a ni commencement ni fin.
Le nommer,
le rendre vivant,
lui donner autorité
pour mieux comprendre ce qui bouge,
pour mieux comprendre le Mouvement.

Jacques Lecoq
Belle-Ile-en-Mer, août 1997

Tutto si muove.
Tutto evolve, progredisce.
Tutto rimbalza e si riverbera.
Da un punto a un altro, non c'è linea retta.
Da un porto a un porto, un viaggio.
Tutto si muove, anch'io!
La felicità e l'infelicità, ma anche l'urto.
Un punto indeciso, sfocato, confuso, si delinea,
punto di convergenza,
tentazione di un punto fisso,
nella calma di tutte le passioni.
Punto d'appoggio e punto d'arrivo,
in ciò che non ha né principio né fine.
Dargli un nome,
dargli vita,
dargli autorità
per meglio capire ciò che si muove,
per meglio capire il Movimento.

Jacques Lecoq
Belle-Ile-en-Mer, agosto 1997

FINITO DI STAMPARE
NEL MESE DI FEBBRAIO
DELL'ANNO DUEMILASEDICI
PER I TIPI DI
CONTROFIBRA



Marina Spreafico
Diplomata all'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq nel 1975, vi ha poi insegnato dal 1999 al 2004. Dichiara di dovere la sua vita artistica a Carlo Cecchi e al suo Granteatro, dove ha lavorato dal 1971 al 1973, a Italo Gomez, con cui ha condiviso varie

avventure, dalla Società Cameristica Italiana al Teatro La Fenice di Venezia e, naturalmente, al suo maestro, Jacques Lecoq. Senza queste persone – dice – sarebbe vissuta nel buio. Dal 1978 dirige la Scuola Teatro Arsenale e il Teatro Arsenale di Milano, fondati insieme a Kuniaki Ida, con il conforto e l'incoraggiamento dello stesso Lecoq. La sua attività spazia in molteplici campi del teatro, spinta sempre da una curiosità pionieristica. Collabora assiduamente con la facoltà di Architettura del Politecnico di Milano.

COLLANA PRATICABILI

N. 1

Saggi, pensieri, quaderni e parole del teatro

praticabile s. m. [der. di praticare] (pl. -li). Nelle strutture teatrali, piano portante fisso o mobile formato da una impalcatura di legno che sostiene un tavolo; talvolta munito di ruote, viene usato per collocarvi parti della scenografia o come piattaforma per gli attori.

 **controlibra**

www.controlibra.it

Jacques Lecoq

IL CORPO POETICO

Un insegnamento della creazione teatrale

a cura di Marina Spreafico

traduzione di Federica Locatelli

ISBN: 978-88-941396-0-0

© Controlibra, 2016



