

Fabrizio Cruciani
SCUOLA PER ATTORI
1981

[È un articolo di Cruciani del giugno 1981, dopo la prima sessione dell'ISTA, quella di Bonn, e subito prima di quella di Volterra. È apparso con il titolo A proposito della scuola degli attori, in «Città e Regione», A.7, n. 3, giugno 1981. Cfr. anche gli Odin Teatret Archives, fondo Odin, serie ISTA-A, b. 5]

[...] Ai nostri giorni, durante le tensioni e le speranze culturali del 1968, molti nel teatro hanno dichiarato la vanità delle scuole di teatro e l'inutilità dell'apprendistato che vi si acquisisce; e hanno riproposto soluzioni che, saltando la produzione industriale, introducendo rapporti quali esistevano nella «bottega» medievale, privilegiavano cioè il rapporto artigianale maestro-allievo. E, per le nuove esperienze di teatro, oggi, si sono moltiplicati i seminari, gli incontri, i confronti, le esperienze, gli stages; in parallelo si è costituita una sorta di «universitas», nel senso originale del termine: non un luogo, ma un insieme di studenti che si spostano cercando e scegliendo maestri. Gruppi di giovani vanno da un luogo all'altro cercando chi ha qualcosa da insegnare, trovando qui una tecnica, imparando là una esperienza, conoscendo altrove una personalità, alla ricerca in qualche luogo di mestieri, filosofie, poetiche.

Uscendo da questa logica frantumata e disperante, Eugenio Barba con l'International School of Theatre Anthropology riprende alla base il bisogno di una scuola, fuori delle istituzioni e della regia del Teatro della Regia, cercando – nella pedagogia e nei suoi necessari fondamenti – motivazioni, unità e futuro.

È una ricerca che ha un lungo passato.

Tra Ottocento e Novecento molti valori entrano in crisi, non solo gli statuti del teatro e la sua Istituzione. Il teatro, non più tautologicamente giustificato da una tradizione, e da un modello accettato, cerca una propria strada. Il teatro della Regia (o il teatro della immediata risposta sociale o politica) è la soluzione che si impone. La giustificazione del teatro, nei grandi riformatori del Novecento, negli artisti-teorici più estremi,

è spostata in una società che abbia bisogno del teatro, o impari ad averne. Si tratta di Appia o di Craig, di Stanislavskij, di Copeau o poi di Artaud. Ci si pone contestualmente il problema di costruire non solo il nuovo teatro e le sue leggi, ma anche il futuro del teatro, gli uomini che costruiranno tale futuro in una nuova società. Alla riflessione teorica si lega, ancor più che il bisogno di una prassi, la necessità di una scuola dove dare corpo al futuro; il nuovo teatro si sostanzia di pedagogia. I grandi registi cercano il teatro del futuro nel presente della scuola; la scuola è però un luogo in cui si apprendono non tecniche e conoscenze per ciò che esiste, ma atteggiamenti e capacità per far esistere una diversa realtà (del teatro). Se a Pietroburgo il celebrato attore russo Davydov, di cui era un onore conteso essere allievo, preparava attori che sapessero entrare nelle compagnie di giro, Mejerchol'd nello Studio di via Borodinskaja sperimentava modi ed esercizi per apprendere un teatro che non esisteva al di fuori della sua scuola; e Stanislavskij cercava nei suoi Studi le «leggi» non per formare attori ma per «mettere in stato di creatività»; Vachtangov, che si trovò a dirigere più di sei scuole insieme, dichiarava che si doveva smettere di istruire per cominciare a educare. Appia si legava alla scuola di Dalcroze, Craig definiva il progetto per una scuola all'Arena Goldoni di Firenze, Copeau legava il Vieux Colombier alla scuola e poi, rinunciando al successo e al suo «petit théâtre», si gettava nell'avventura di una scuola globale e radicale, da cui uscirono i Copiaus.

Dalla scuola doveva nascere il futuro del teatro, e questo giustificava quel che intanto si faceva nel teatro. Ma erano scuole in cui, come nelle esperienze pedagogiche da Pestalozzi a Makarenko a Freinet, non ci si addestrava al già noto, alla società così come è e alle sue richieste; si formava invece l'uomo. Erano scuole che si orizzontavano non sulla tradizione, ma cercavano nelle radici il nuovo, per cominciare a cambiare.

La scuola che Barba ha presentato non cerca le proprie radici negli statuti della scuola del teatro ma nasce dalle esperienze fatte nel confronto con la cultura e con il presente; è una scuola didattica non perché usa o costituisce modelli o sistemi, ma nel senso in cui lo sono i drammi didattici di Brecht, perché chi li fa, non chi li gestisce o li fruisce, impara. È una scuola in cui si fondono ricerca e pedagogia, momento di riflessione e luogo di esperienza. Nella dichiarazione di intenti, la scuola dichiara di basarsi sullo studio dell'uomo e quindi è soggettiva e progettuale: antipedagogica, si potrebbe dire, nel senso in cui si parla di antipsichiatria. Per questo, anche, si parla non di «scienza» ma di «antropologia del teatro».

L'ISTA ricerca le leggi di base dell'«espressione teatrale», cominciando con orientare la riflessione e la prassi sull'antropologia e la

biologia (e del resto Margareth Mead ricorda spesso come all'inizio la prima fosse derivata dalla seconda). Come punto di partenza Barba ha proposto tre «leggi» primarie su cui fondare il comportamento espressivo, tre costanti per comprendere le tecniche extraquotidiane del corpo «in situazione di rappresentazione».

La prima «legge» è l'alterazione dell'equilibrio: un equilibrio non naturale, un *déséquilibre*; comporta un dispendio di energie, un complesso di tensioni, una molteplicità di uso dei muscoli; questo «eccesso» rende presente in modo pregnante il corpo dell'attore. Si tratta non di un significato che il corpo esprime ma di una «drammatica» neutra, raggiunta a un livello pre-espressivo. La seconda è la legge dell'opposizione. Il teatro è azione, è conflitto: lo è anche a livello fisico. Se ogni movimento contiene anche il suo contrario, si ottiene una dialettica materiale che consente di parlare di drammaturgia fisica; un gesto inizia sempre dal suo opposto, come Mejerchol'd aveva appreso dal teatro cinese, come Barba ha appreso da Grotowski. Un movimento deve contenere in sé la tensione opposta, la velocità deve essere frenata, la stasi deve racchiudere l'esplosione dinamica.

La terza «legge», una conseguenza delle prime due, è la legge della incoerenza coerente.

L'equilibrio alterato, la dialettica degli opposti, costruiscono una artificialità che l'attore deve far diventare la sua cultura del corpo, contro le mitologie della liberazione o dell'autenticità, Barba parla di scelta e costruzione di una colonizzazione del corpo; al cliché del quotidiano o della cultura non si contrappone un «originario», bensì la conquista e la consapevolezza di una logica personale, il lavoro faticoso e doloroso per acquistarla e saperla usare. La continuità dell'innaturale è la naturalezza dell'attore.

In arte le leggi non hanno bisogno di essere vere. Copeau diceva lucidamente che i principi e le leggi possono essere falsi ma che è certamente utile crederci in vista dei risultati. Lo ha spiegato con chiarezza Grotowski all'ISTA, in questa sessione di Bonn: non si tratta di leggi scientifiche, si tratta di leggi pragmatiche. Non sono leggi deduttive di cui si verificano i principi, sono riflessioni progettuali che spiegano come avviene un fenomeno, come si ottiene un risultato, come si raggiunge un effetto. La magica «presenza» dell'attore non viene spiegata; essa viene resa possibile, individuandone le radici e le possibilità nel momento pre-espressivo. Non è certo un caso che l'esperienza pedagogica più alta del Novecento in teatro, quella di Stanislavskij, si imperniasse appunto su questo stadio della pre-espressione, dei modi e delle tecniche cioè per mettersi in condizione di creatività. È vero che, come

diceva Stanislavskij, il valore della creazione è in definitiva dato dalla vita emotiva e intellettuale dell'artista (il suo «supercompito»); è anche vero che se ne possono cercare gli elementi potenziali, le condizioni necessarie anche se non sufficienti.

La ricerca di questi elementi potenziali, la base su cui orientare la conoscenza della «presenza forte» dell'attore, la si è cercata – in questa sessione dell'ISTA – nell'utilizzazione di quattro tradizioni d'Oriente: la danza Orissi dell'India, la danza Buyo (Kabuki) del Giappone, le danze di Bali, l'Opera di Pechino. La scelta ha le sue ragioni. In effetti, la scelta dell'Oriente, oltre che essere cercata, era anche obbligatoria. L'inesistenza di un'«arte dell'attore» riconoscibile in Occidente è ben nota, e Brecht per questo progettava la sua «Società Diderot per la scienza dell'attore». Da noi la tradizione ha valore addirittura negativo, è connotata ideologicamente, come modello di ciò che è già esistito; così come ha valore negativo l'imitazione, quasi che imitare non fosse anche un modo di apprendere tradizione e imitazione, nella nostra cultura, sembrano possibili solo come fini, come risultati, estranei quindi all'originalità e all'individualità che si richiedono senza discussioni all'artista. E ci si è dimenticati, e ci si dimentica ancor oggi in teatro, che possono essere invece punti di partenza e strumenti: che «un nano sulle spalle di un gigante» vede comunque meglio e che salire sulle spalle di un gigante non significa necessariamente essere o restare un nano (e che non c'è soltanto un solo gigante su cui arrampicarsi). La mancanza di cultura non è una cultura nuova; l'ignoranza del sapere acquisito, della tradizione, fa facilmente ricadere sotto il dominio della tradizione dei clichés (è Brecht a scriverlo), consente ai dilettantismi e alle facili approssimazioni di erigersi con presunzione a originalità.

Eugenio Barba, predisponendo con i quattro maestri orientali il tipo di insegnamento, ha chiesto che agli allievi occidentali venissero insegnati solo i principi elementari, i punti di partenza, le posizioni base dei movimenti. Così non potevano sorgere equivoci: gli allievi occidentali non imparavano questa o quell'arte, a loro estranea e certo legata ad altri bisogni e altre culture; imparavano a conoscere le possibilità espressive del proprio corpo attraverso modi diversi di usarlo, attraverso diverse – per usare le parole di Barba – «colonizzazioni». Imparavano a usare questi principi, non consueti ma fondati, di tecniche extraquotidiane per porre il corpo in situazione di espressività. E imparavano a riconoscere alcuni di questi principi nelle loro possibilità. E inoltre gli allievi dell'ISTA sono stati divisi in quattro gruppi e ogni gruppo ha seguito per una settimana, due ore al giorno, un pedagogo

orientale per passare poi successivamente, nell'arco di un mese, agli altri tre pedagoghi.

La libertà è, per l'uomo di teatro, come insegnava Mejerchol'd, possibilità di scegliere tra tecniche, convenzioni e strumenti diversi dell'espressione; ma per scegliere occorre possedere, occorre sapere.

[...]

Il training è imparare i propri limiti, i propri blocchi e le proprie inibizioni; è conoscerli e superarli. Il senso dell'esercizio non è nell'imparare a farlo, ma nell'ostacolo che esso pone. E quindi contiene in sé – aggiunge Grotowski – la contraddizione tra precisione e spontaneità, contraddizione necessaria perché è naturale, organica. Ma occorre chiedere molto se si vuole ottenere molto, e il processo di conoscenza, che arricchisce, è doloroso. Uno degli insegnamenti d'insieme della «macchina» pedagogica allestita da Barba è imparare a lavorare con la fatica, è essere al massimo delle proprie possibilità, non lasciarsi andare: è usare rigore e disciplina per ottenere gioia e apertura verso di sé.

A completare lo «spectrum» del lavoro che si è svolto giornalmente all'ISTA, va ricordata la divisione in gruppi autonomi dei partecipanti per lavorare a partire dal testo di *Hamlet*. E ci sono stati poi gli incontri-lezione di Barba, ogni giorno, con i registi e gli incontri-lezione con gli attori, fatti di esempi e problemi concreti, di trasmissione di esperienze personali e di ammaestramenti. Tra tutti gli insegnamenti, quello più ripetuto e insistito era l'ammonimento al dovere di conoscere, di imparare, di leggere.

La lunga giornata di lavoro, con l'incalzare delle occupazioni e la mancanza di tempi vuoti, era in se stessa una delle strutture della pedagogia posta in atto. Non si tratta certo di rigorismo religioso o di mistica del lavoro; è stata disciplina e pienezza di significato e insieme un allargamento delle proprie possibilità rifiutando automatismi e convenzioni. È stata anche la ricerca di ciò che Grotowski chiama il corpo-memoria, il corpo-vita: «Non bisogna ascoltare i nomi dati alle cose, bisogna immergersi nell'ascolto delle cose stesse». La lunga giornata di lavoro ha poi in sé il valore del lavoro, perché si costruisce una situazione di pedagogia automotivata: il fine è in realtà essere lì a imparare, non imparare per essere altrove. In fondo è quel che oggi si dice con il termine indeciso «crescere», quel che una volta si diceva, in modo altrettanto impreciso, «formarsi». È una situazione assai utile in una pedagogia che non sia di tipo trasmissivo, che non si misuri sull'acquisizione di un sapere già definito. È l'unica pedagogia possibile in arte, se arte significa creazione. Il fine della scuola, come aveva dichiarato Barba, non è l'apprendimento di tecniche, ma imparare a imparare.

Nella scuola tradizionale un attore apprende a coltivare certi doni naturali e a vivere specializzandosi di rendita nelle tecniche apprese; qui lo scopo non era un sapere, era comprendere. [...]

Le domande dell'arte sono le domande indefinite su cui nasce la filosofia e che non trovano altro che le risposte predeterminate del sapere acquisito, risposte inconfutabili ma insoddisfacenti. A queste domande – che parlano d'altro – Barba ha creato a Bonn una situazione di risposta che non è l'evasione nel sapere ma un'acquisizione di sapienza. Per lo meno ne ha creato le condizioni, in una situazione pedagogica che non trasmetteva nozioni ma punti di partenza e esperienze. Ciò è stato possibile perché il piano della domanda è stato spostato: non di arte si parlava, ma di comportamento dell'uomo e del corpo umano in situazione di rappresentazione. Cioè di antropologia teatrale.