

*Riferimenti bibliografici*

- Sandra Blakeslee, *Complex and hidden brain in the gut makes cramps, Butterflies, and Valium*, in «The New York Times», 23 January 1996
- Christopher Byrski, *Concept of ancient Indian theatre*, New Dehli, Munshiran Manoharlal, 1973
- Clifford Geertz, *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973
- Michael D. Gershon, Alcmene Chalazonitis e Taube P. Rothman, *The Neural Crest to bowel: development of the Enteric Nervous System*, in «Journal of Neurobiology», 1993, 24, 2
- Richard Lannoy, *The speaking tree*, Oxford, Oxford University Press, 1971
- Eric Partridge, *Origins: A short etymological dictionary of Modern English*, London, Routledge and Kegan Paul, 1966
- Adya Rangacharia (a cura di), *The Natyaśāstra*, New Dehli, Munshiram Manoharlal, 1996
- Winthrop Sargeant (a cura di), *The Bhagavad Gita*, Albany, State University Press of New York, 1984
- Richard Schechner, *Believed-in theatre*, in «Performance Research», 1997, 2, 2
- Rebecca Schneider, *The Explicit Body in Performance*, London, Routledge, 1997
- Joseph T. Shipley, *Origins of English words: A discursive dictionary of Indo-European roots*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1984
- Kapila Vatsyayan, *Bharata: The Natyaśāstra*, New Dehli, Sahitya Academy, 1996

CONOSCENZA TACITA:  
DISPERSIONE ED EREDITÀ

*Quel che i piedi sanno*

La gente di teatro usa dire che l'attore deve saper pensare con il corpo, che debbono essere anche i suoi piedi a saper riflettere, non soltanto la sua testa, e che questa «riflessione» è *conoscenza-in-azione*.

Non è strano. Ogni addestramento fisico tende a innervare determinati pattern o schemi d'azione, che mettono in grado di agire senza bisogno di riflettere sul *come* fare. È come se fosse il corpo stesso, la mano, il piede, la spina dorsale a pensare, non facendo passare il programma dell'azione per la testa. Così, per esempio, dopo un apprendistato in cui ogni movimento deve essere compreso, appreso e memorizzato, impariamo a guidare l'automobile. Alla fine eseguiamo i comandi senza dover ogni volta richiamare alla memoria le procedure, e sappiamo anche reagire appropriatamente e immediatamente quando si presenta un ostacolo improvviso, mentre magari ascoltiamo musica, o parliamo con il vicino, o seguiamo il filo dei nostri pensieri.

La capacità di reagire appropriatamente e immediatamente non vuol dire eseguire automaticamente un pattern d'azione memorizzato. Consiste nel saper immaginare uno schema nuovo ed imprevisto eseguendolo prima ancora d'avere la consapevolezza del suo disegno, secondo un comportamento che ha regole precise e incorporate.

Imparare il mestiere dell'attore significa appropriarsi di determinate competenze, abilità, modi di pensare e di comportarsi che si

*Questo articolo è stato scritto per il simposio internazionale «Tacit Knowledge – Heritage and Waste» che si è tenuto ad Holstebro tra il 22 ed il 26 settembre 1999 in occasione del 35° anniversario dell'Odin Teatret. Le pagine conclusive riflettono alcuni argomenti esposti da Peter Elsass, Eigil Jespersen, Steinar Kvale, Franco Ruffini e Ferdinando Taviani.*

manifestano sulla scena – per usare le parole di Stanislavskij – come una «seconda natura». Il comportamento scenico diventa, per l'attore addestrato, altrettanto «spontaneo» di quello quotidiano. È il risultato di una spontaneità rielaborata. L'obiettivo di questa «rielaborazione della spontaneità» è la capacità di eseguire con decisione azioni che risultino organiche ed efficaci ai sensi dello spettatore.

La spontaneità rielaborata non è la disinvoltura, che *simula* il comportamento spontaneo. È il punto di arrivo di un processo che ricostruisce nell'ambito extra-ordinario dell'arte una dinamica equivalente a quella che presiede all'agire quotidiano: l'equilibrio fra ciò che sappiamo di sapere e ciò che sappiamo senza saperlo: la nostra conoscenza tacita.

#### *Inculturazione e acculturazione*

Gli attori hanno seguito due diverse vie per «rielaborare la spontaneità»: hanno usato come punto di partenza un processo di *acculturazione*, che impone nuovi modelli al comportamento; oppure sono partiti dal comportamento che ogni individuo inavvertitamente apprende nella cultura in cui è cresciuto, secondo quei processi chiamati di *inculturazione*.

Queste due divergenti direzioni gestiscono in maniera differente, ma equivalente, la relazione fra il sapere esplicito, verbalizzato e verbalizzabile, e il sapere profondo, implicito, organico dell'attore. Oppure, per usare la terminologia di Michael Polanyi, la distanza fra la «conoscenza focalizzata» e la «conoscenza tacita». Dalla coesistenza e dalla relazione fra queste due dimensioni della conoscenza dipendono l'efficacia artistica e la possibilità di trasformare il sapere ereditato senza disperderlo o fossilizzarlo in un sistema rigido capace solo di ripetersi.

Decisivi, in ambedue le direzioni, sono i modi in cui avviene la trasmissione dell'esperienza, le caratteristiche dell'ambiente e le relazioni interpersonali durante l'apprendistato.

a. *L'acculturazione come punto di partenza.* La prima via per «rielaborare la spontaneità» procede dalla semplificazione alla creazione di una diversa e artificiale complessità. È la via delle tradizioni artistiche «codificate»: i teatri classici dell'Asia, il balletto, la pantomima, il mimo e, per la voce, la tradizione del bel canto. Tra le sterminate possibilità di azione dell'essere umano, alcuni aspetti del comportamento quotidiano «naturale» vengono isolati, rielaborati, ridisegnati e potenziati fino a renderli spesso irricognoscibili (tant'è che spesso si parla di «non-realismo» o di «anti-realismo»).

Il procedimento consiste nel selezionare un numero limitato di movimenti e posizioni di base, combinandoli in unità sempre più complesse e variate, fino a raggiungere l'equivalente dell'imprevedibile varietà delle reazioni individuali. Viene così elaborata una sorta di «natura alternativa». L'apprendimento riguarda innanzi tutto il livello fisico del comportamento, a partire dalle situazioni più elementari: il modo di tenersi in piedi, di camminare, di sedersi, di guardare, di usare le mani, di atteggiare il volto in una serie di espressioni che rappresentano altrettante emozioni di base.

La multiforme combinazione di queste poche forme codificate diventa un flusso continuo all'interno del quale l'attore-danzatore può essere libero, creativo e può *improvvisare*. Ma le prime, lunghe fasi dell'apprendistato sono caratterizzate dalla necessità di imitare e di eseguire con precisione il disegno dei movimenti cui gli allievi debbono uniformarsi. Si tratta quindi di un processo di acculturazione, simile a quello con cui impariamo una lingua diversa dalla lingua materna.

Faccio questo esempio per evitare che al termine «acculturazione» venga associata una risonanza negativa, come avviene quando l'acculturazione è frutto di violenza e non d'una scelta, come nel caso di un colonialismo culturale o una omogeneizzazione forzata. Il fattore decisivo, infatti, è la scelta iniziale, se essa sia o no una vera scelta. Poi dal momento in cui una persona ha *scelto* di addestrarsi all'interno d'un genere performativo, sia esso il balletto o il teatro classico cinese, tutto procede come nell'acculturazione forzata. Gli schemi che vengono imposti dall'esterno non provengono dalle autonome decisioni di chi apprende, vengono forniti già belli e fatti e ci si deve solo adeguare. Collidono con il comportamento abituale, legato alla cultura, alla biografia, all'ambiente familiare, all'esperienza vissuta, e deformano tutto ciò che l'allievo ha appreso «naturalmente» secondo l'indolore processo dell'inculturazione.

Una delle conseguenze di questo modo di procedere è che diventa molto difficile distinguere, secondo i paradigmi della cultura occidentale, fra «teatro» e «danza». Un'altra conseguenza è ancora più importante: riguarda le radici strettamente personali che crescono dalle forme predefinite quando l'attore-danzatore le *ha fatte proprie*.

Il processo di *acculturazione* che trasforma (de-forma) il comportamento fisico ha effetto a due differenti livelli: l'uno esterno, che definisce l'appartenenza ad un'identità collettiva di una tradizione o d'uno stile; l'altro intimo, profondamente personale. Colui che ha appreso ad incarnare forme che non gli apparten-

gono e che coincidono con quelle di tutti coloro che seguono la sua stessa tradizione performativa, le ha però incorporate. Le ha immesse nell'universo segreto delle sue associazioni e dei suoi rituali personali, alimentando quel dialogo muto e sotterraneo che ognuno di noi intrattiene con il proprio «corpo», cioè con se stesso. Le forme imposte entrano a far parte dell'esperienza del proprio *esserci*, con quel sesto senso chiamato cenestesia, nel quale il cosiddetto «fisico» ed il cosiddetto «mentale» (o «spirituale») travalicano l'uno i confini dell'altro.

La tensione fra questi due poli – l'uno collettivo, l'altro intimo – è una delle fonti della forza di un artista, che sa staccarsi dai modelli appresi nel momento stesso in cui li incorpora e li esegue. Di qui deriva anche la forza di un maestro, quando egli sa trasformare il sapere incorporato in riflessione pratica e quindi può trasmettere all'allievo non solo modelli d'azione, ma anche un atteggiamento personale.

b. *L'inculturazione come punto di partenza.* L'altra via per «rielaborare la spontaneità» non seleziona, ma usa come base l'intero ventaglio del comportamento quotidiano «naturale». Il procedimento consiste nel creare delle condizioni che modificano le reazioni inculturate in comportamento scenico, ovvero in azioni organiche ed efficaci ai sensi dello spettatore. I presupposti possono essere generici, vaghi. Per esempio: per fare l'attore basta saper rendere visibili anche da lontano le proprie reazioni; basta farsi sentire; è sufficiente saper imitare il comportamento quotidiano; bisogna saper interessare, in qualche modo, lo spettatore, colpire e guidare la sua attenzione.

Questa genericità o vaghezza di base, può crescere e dettagliarsi solo se si confronta con le vicende e i personaggi delle storie messe in scena. Sono i *personaggi* ad innescare quel dettagliato processo di acculturazione evitato al livello del comportamento fisico di base. I personaggi sono *presenze potenziali* trasmesse dai testi, dai dialoghi o monologhi, dalle azioni stabilite una volta per tutte, dai pensieri, giudizi e emozioni così come si possono arguire o immaginare a partire da ciò che essi dicono e fanno.

Senza il confronto e lo scontro con i personaggi, ovvero senza quel processo forzato chiamato *interpretazione*, la genericità di un comportamento scenico non codificato può divenire un materiale molto utile nelle mani di un regista e, a volte, interessante da vedere per gli spettatori, ma non fornisce all'attore un territorio indipendente in cui crescere.

Gli attori che, lungo questa via, si pongono il compito di *dar vita* ai tanti e diversi personaggi delle storie rappresentate, sono

costretti a conoscere i «segreti del mestiere» o ad inventarseli. Devono trovare l'equivalente di quella codificazione evidente, condivisa e formalizzata che è il punto di partenza dell'altra via. Qui è nascosta, personale e informale. Ma senza questo sapere informale, personale e quindi nascosto che guida l'uso della propria presenza scenica, gli attori non potrebbero rendere visibili e credibili le loro intenzioni interpretative, le loro creative e personali visioni dei personaggi che incarnano. È importante che i personaggi siano *tanti e diversi*. È la necessità dell'attore di dettagliarli uno per uno e distinguerli l'uno dall'altro a sviluppare la varietà e la complessità della propria tecnica personale.

Questa seconda via caratterizza soprattutto il teatro di origine europea, detto «drammatico» o «di prosa» per distinguerlo dal teatro danzato, pantomimico o cantato. In Cina, per esempio, questo teatro di tradizione europea e nordamericana viene distinto dalle forme tradizionali come teatro «parlato»: non perché esso consista tutto e solo nelle parole, ma perché soltanto il testo viene trasmesso in maniera fissa e precisa, mentre tutto il resto, che nelle forme classiche è «codificato», qui è lasciato alla libertà degli interpreti. Cioè alla loro capacità di crearsi una lingua fisica personale.

Fra i due estremi di cui abbiamo riassunto i caratteri, esiste un'intera gamma di sfumature, un intrico di vie e sentieri diversi, lungo i quali incontriamo esperienze e situazioni difficili da classificare nell'uno o nell'altro emisfero. Dove porremo Mejerchol'd, per esempio, e dove Kazuo Ohno?

Ma la semplificazione del classificare ci permette di mettere a fuoco un problema centrale. Questo non consiste nelle differenze fra le vie per cui si trasmette l'identità professionale dell'attore, ma nel *cuore* che in ciascuna di esse deve pulsare. Un cuore la cui diastole è costituita dalla diffusione d'un sapere ben formulabile e formalizzato; e la cui sistole è il compiersi di un processo silenzioso, non programmabile e sotterraneo. Un processo profondamente personale, non nel senso che sia soggettivo, ma perché dà forma alla personalità di colui che vuole immettersi nella professione, e lo guida verso l'individualità (*in-dividuus*, non diviso, intero).

I programmi didattici delle scuole non bastano, perché possono riferirsi soltanto al sapere formulabile e formalizzato, regolando un insegnamento ad una sola dimensione. In questo senso hanno ragione coloro che sostengono che l'arte dell'attore *non si può insegnare*. Il punto è se si possa *imparare*. Ed a quali condizioni.

*Le molte facce del «guru», e il «guru» collettivo*

In teatro, l'apprendistato tradizionale si fondava e si fonda da una parte sull'autorevolezza professionale del maestro, del *guru*, del *sensei* o di alcuni modelli, e dall'altra sulla tradizione (o rottura della tradizione) che questi rappresentano.

*Guru* è oggi un termine corrente, anche al di fuori del contesto indiano. L'uso di questa parola è spesso il segno fatuo di una moda, ma indica anche una necessità insoddisfatta: un apprendistato che stabilisca un rapporto pedagogico difficile, rischioso, duro, coinvolgente, cioè più profondo e personale di quello scolastico.

Per secoli la continuità e il seme del cambiamento, nella pratica teatrale, si sono radicati in una situazione in cui l'apprendimento avveniva in un ambiente di lavoro reale, non distinto da quello dell'esercizio pubblico della professione. Il processo di apprendimento era pragmatico ed integrato nella routine quotidiana di ripetizione, variazione e competizione di una famiglia o di una compagnia.

Nelle tradizioni asiatiche, la relazione fra il maestro e l'allievo si modellava (e in molti casi ancora si modella) sulla relazione fra genitori e figli, all'interno di culture in cui l'autorevolezza del genitore è assoluta ed i suoi comandi costituiscono altrettanti imperativi morali. In molti casi, si tratta proprio di genitori e figli. In altri, il maestro affilia l'allievo scelto e lo immette nella sua famiglia, gli trasmette il nome, creando delle vere e proprie dinastie come nel *kabuki* e nel *nô* o in alcune famiglie d'attori-danzatori a Bali o in India. Come i re o i papi, anche i grandi attori *kabuki* si susseguono in una catena dove i diversi individui sono distinti da un numero, che indica la continuità d'uno stesso lignaggio nel mutare delle generazioni: Ichikawa Danjûrô I, Ichikawa Danjûrô II, Ichikawa Danjûrô III fino a Ichikawa Danjûrô XII, in un arco di tempo che va dal 1660 ai giorni nostri.

L'apprendistato consiste in molto lavoro di routine pratica, di imitazione e identificazione con le norme professionali che il maestro incarna. Oltre ai doveri professionali dell'allievo vi sono a volte quelli filiali: sovvenire alle necessità del maestro-genitore anche nella vita quotidiana. In compenso, il genitore-maestro si sente responsabile della maturità dell'allievo-figlio in quanto persona, non solo della sua abilità nel mestiere.

I processi di selezione sono personali: l'apprendista sceglie il suo maestro e il maestro i suoi apprendisti. Il lungo periodo di prova, prima di giungere ad una scelta reciproca, permette di evidenziare pregi e debolezze di entrambi. Esattamente l'opposto di ciò che accade nelle moderne scuole teatrali (in Asia, Europa o in qualsiasi

altro continente), dove l'esame di ammissione dura un'oretta, e tenta di tener conto della predisposizione all'arte, del talento, della maturità, dell'età, dei titoli di studio dell'aspirante allievo.

Nel rapporto tradizionale fra maestro e allievo, l'*apprendere attraverso l'agire* non è limitato a tre o quattro anni, ma si svolge in una lenta successione di tappe che permettono di appropriarsi del mestiere. Il quale non consiste solo di abilità, ma anche di capacità per le quali non esistono regole e quindi non può esistere didattica o metodo formalizzato di insegnamento: per quanto tempo, ad esempio, bisogna insistere sui differenti dettagli? Come affrontare situazioni di stallo nel corso della preparazione? Come orientarsi per risolvere i conflitti che si generano nelle relazioni di lavoro?

Se è vero che l'arte dell'attore non la si può insegnare, e che però alcune persone possono apprendere, vuol dire che sono *le caratteristiche delle relazioni dell'ambiente* a rendere più o meno possibile l'assorbimento del sapere scenico.

In molte tradizioni, in Asia come nel balletto classico, viene sottolineato l'aspetto muto dell'apprendistato dove la parola è considerata superflua. Le abilità, le conoscenze e i valori che l'allievo viene man mano incorporando non sono necessariamente traducibili in formulazioni precise. Quando il processo di apprendimento ha successo, l'allievo sa molto più di quanto sappia di sapere. Solo *a posteriori*, quand'egli stesso è pronto per divenire un maestro, inizia ad interrogarsi sui principi impliciti in ciò che ha incorporato.

Il maestro, il *guru*, ha molte facce. È il depositario del sapere tecnico ed è anche una guida spirituale. È un'autorità professionale e un'autorità morale. È maestro e genitore – ed è padrone, perché sta a capo dell'ensemble o famiglia di lavoro. È il giudice indiscusso della qualità del lavoro, e quindi permette all'allievo di non essere tenuto al guinzaglio dai gusti multiformi e imprecisi del «pubblico».

Non occorre sottolineare l'importanza che ha, per un attore, per la sua indipendenza e soprattutto per il suo coraggio, la possibilità di riferirsi ad *uno* spettatore a cui va tutta la sua fiducia e il cui giudizio vale, da solo, quanto quello di tutti i pubblici e di tutti i successi o insuccessi.

Negli ambienti in cui la trasmissione avviene nel rapporto fra un maestro-genitore e un allievo-figlio o figlia, il *guru* resta tale, con tutta la sua autorevolezza e la sua autorità, finché vive, anche quando l'allievo è divenuto un artista esperto, magari più bravo e famoso di lui, anche quando si è trasformato, a sua volta, in un maestro.

Questo modo di garantire la trasmissione delle esperienze oggi appare «arcaico» e contrasta con i criteri in cui viene organizzata la società moderna. Sopravvive a stento ed è un'eccezione, un esotismo. Oggi chi si addestra alla professione non riesce quasi mai a rinunciare al bisogno di fare tante cose e tutte in fretta, programmando i tempi, il *curriculum* e i percorsi. Prevala un modello di pensiero per cui avere una personalità propria significa *fare a meno* delle influenze altrui, invece di *lottare* continuativamente con esse.

Ben presto di veri e propri *guru* non se ne troveranno più, non tanto perché spariscono le persone, ma perché spariscono le condizioni che ne rendono possibile l'operato. I *guru* vengono sostituiti dagli insegnanti.

«Come richiamarli in vita?» non è una buona domanda. Lo è, invece, «come non disperdere l'essenziale delle relazioni che sapevano instaurare?».

Nella tradizione del teatro drammatico occidentale (che ha la via dell'inculturazione come punto di partenza) non c'è mai stato nulla di paragonabile all'apprendistato garantito dal rapporto con il *guru*. Qualcosa di paragonabile lo si può trovare nella tradizione del balletto, o in quella del bel canto, ma si tratta pur sempre di similitudini tirate per i capelli.

È vero che molte volte, nella storia del teatro occidentale, l'esperienza sembrava passare dai genitori ai figli, nel senso che molti attori ed attrici erano «figli d'arte». Ma anche nei casi in cui l'attore e l'attrice si formava in una famiglia teatrale, il processo di formazione non aveva l'intensità e la pericolosa ricchezza di relazioni che caratterizza il legame tra il *guru* e l'allievo.

Eppure un *guru* c'era: era un *guru* collettivo.

Osserviamo che cosa accadeva quando un attore si formava all'interno d'una compagnia teatrale o passando da una compagnia all'altra. Non c'era separazione fra il momento dell'apprendimento e quello dell'esercizio della professione. L'ambiente, con le sue gerarchie, con i suoi usi e costumi, con le sue regole tacite di comportamento, modellava l'attitudine dell'apprendista nei confronti del mestiere. Gli forniva, inoltre, un ampio ventaglio di modelli artistici, alcuni di routine, altri di eccezionale originalità, che poteva osservare da vicino, sera dopo sera, per mesi e per anni, operando scelte e confronti.

All'inizio, imitava. Ma aveva la possibilità di decidere un proprio percorso e cioè di aprirsi un sentiero autodidattico in un contesto che gli offriva molti esempi di buona qualità. Combinando gli elementi imitati, scegliendoli ora qui ora là, riorganizzandoli, poteva ottenere effetti di originalità.

L'attore apprendista interpretava piccoli personaggi (era una sorta di manovale del teatro e subiva uno sfruttamento economico), fino a che un personaggio più impegnativo lo sfidava e gli forniva uno scalino per ascendere nella carriera. Non aveva un maestro che avesse tempo e voglia di dedicarsi a lui. I compagni, gli attori più sperimentati e più bravi, lasciavano cadere, di tanto in tanto, un consiglio o un'indicazione pratica. Era un insegnamento reticente, a gocce, a più voci, spesso ricco di contraddizioni, che si intrecciava con le manifestazioni di indifferenza, disapprovazione o apprezzamento degli spettatori.

Il giovane attore si formava alla presenza di due diversi pubblici: quello degli spettatori e quello dei compagni. Il primo era facile all'applauso o alla disapprovazione, e feroce nell'indifferenza; il secondo era più scettico e guardingo, a conoscenza dei trucchi, difficile da stupire o da convincere, abile nell'osservare i dettagli ed i sintomi di potenzialità ancora inespresse, formato da persone che s'erano abituate a combattere con i gusti del pubblico senza soccombere. Il linguaggio, l'informazione e la spiegazione degli attori più anziani contribuivano a sviluppare la *riflessione-in-azione* dell'attore in erba (un «reflective practitioner» secondo la terminologia dei nostri giorni).

La durezza del «*guru* collettivo» non si manifestava nella persona di un maestro-genitore-padrone, ma nella fatica della routine, dove c'era pochissimo spazio per l'indulgenza e le belle parole; dove nessuno sembrava aver voglia d'insegnare qualcosa; dove era più appropriato usare il verbo «rubare», invece di «apprendere», quando si voleva indicare l'appropriarsi di una tecnica o di un «segreto del mestiere»; dove i numerosi personaggi interpretati erano al tempo stesso gli strumenti e i segni dell'avanzamento nella carriera; e dove quasi ogni sera ci si confrontava col pubblico che metteva paura.

La situazione che ho chiamato del «*guru* collettivo» appare misera e caotica, se paragonata con l'altra, caratterizzata dalla presenza del maestro-genitore-padrone. È però sorprendente notare come essa, aldilà delle apparenze, fosse una risposta appropriata ad un processo di apprendimento basato sull'inculturazione e in cui il solo elemento fisso erano i testi del repertorio drammatico. Relazioni rigide fra maestro ed allievo sarebbero state controproducenti. L'apprendimento poteva realizzarsi solo per prove ed errori, lungo i tortuosi sentieri dell'autodidattismo.

L'autodidattismo può definirsi come la capacità di dialogare con un maestro che non c'è. Presuppone l'abilità di discernere *ciò che può servire*, selezionandolo a fatica fra le indicazioni, le regole, gli incontri, gli equivoci, le relazioni e gli scontri del con-

testo in cui si vive. Esige soprattutto un accanirsi intorno a ciò che a tutta prima non si arriva a capire.

Sarebbe facile porre l'accento sugli aspetti negativi dell'apprendistato con il *guru* tradizionale o con il «*guru collettivo*» o al contrario, idealizzare i sistemi «arcaici» di apprendistato teatrale, contrapponendoli alle carenze moderne. Ma i sistemi passati non sono né buoni né cattivi. Sono *passati*. Il nostro compito, oggi, è realizzare l'equivalente dei loro caratteri positivi.

Dell'apprendistato teatrale tradizionale può cadere quasi tutto, ma non quella capacità di organizzare un ambiente in cui l'apprendere non è una conseguenza diretta d'un programma di insegnamento.

Era appunto *la qualità di questo ambiente* che i riformatori teatrali del nostro secolo cercarono di realizzare lottando contro le tendenze del proprio tempo. O meglio, contro l'ideologia (o l'illusione) delle società industrializzate che fa credere che il processo di apprendimento di un attore consista solo nell'appropriarsi di tutto quel che un gruppo di insegnanti di una scuola sanno insegnare sulla base di un metodo ed un programma didattico efficaci.

#### *Molte scuole*

Parallelamente a quelle scuole che si ponevano come obiettivo la rifondazione dell'ethos teatrale, sorgevano istituzioni più «normali», meno rivoluzionarie, orientate verso la creazione di una buona qualità professionale. Anche queste scuole – dalle quali derivano le scuole ufficiali di teatro che oggi esistono in molti paesi – nascono da un'esigenza di ordine ed equità pedagogica e sociale: rendere meno aleatorio, accidentato e limitato l'accesso alla professione teatrale, e liberarlo dalle storture del mercato degli spettacoli.

Sin dal XVIII secolo in Europa, intellettuali illuminati come Diderot, Voltaire e particolarmente d'Alembert, considerarono la creazione di scuole teatrali come un mezzo per superare l'ambiguo statuto morale e sociale degli attori e delle attrici. Le loro motivazioni erano di questo tipo: l'emarginazione sociale degli attori non è l'effetto della loro professione. La loro professione è emarginata perché seleziona fra gli emarginati i suoi membri. Gli attori, nel loro insieme, non potranno divenire un ceto rispettabile e rispettato. E la maggioranza degli attori e delle attrici continueranno a provenire dal novero dei rei, dei disadattati, degli asociali, fintanto che per divenire attori bisogna abbandonare la famiglia,

staccarsi dalla vita quotidiana della società civile, ed aggregarsi ad una compagnia di teatro conducendo una vita errabonda.

Le scuole sognate dagli intellettuali del *siècle des lumières* non videro la luce.

Le prime scuole teatrali apparvero in Europa nel Settecento (la prima scuola fu creata in Russia nel 1673). Il loro numero aumentò nell'Ottocento. A volte, erano concepite come preliminari per il reclutamento degli attori in grandi teatri, come il Conservatoire di Parigi, legato alla Comédie Française, o come la scuola legata al Teatro Aleksandrinskij a San Pietroburgo. Altre volte erano piccole accademie in cui attori sperimentati insegnavano a recitare agli *amateurs*, così come i musicisti, i cantanti e i ballerini di professione davano lezioni ai giovani e alle giovinette di buona famiglia. In altri casi erano classi di insegnamento presso i Conservatori musicali e le Accademie d'arte, in base al presupposto che i cantanti del teatro d'Opera debbono anche saper recitare; e che pittori e scultori possono meglio rappresentare le passioni e le azioni degli eroi della storia, della mitologia e della religione avendo nozione del *savoir faire* degli attori.

Accanto a questi esempi di scuole, di classi e corsi, fioriva anche una letteratura di trattati sul modo di ben recitare, sul gestire e sul declamare, che a volte si spingevano fino alla teoria o – come allora si diceva – alla «filosofia» dell'arte scenica. Erano opera di letterati, filosofi e fisionomisti (come i trattati di Sainte-Albine, il dialogo sul *Paradosso dell'attore* di Diderot, le *Lettere sulla mimica* dello Engel), o di attori (come Luigi e Francesco Riccoboni, Garrick, e poi numerosissimi grandi attori e grandi attrici ottocentesche). Queste scuole e libri costituiscono una nebulosa pedagogica che è interessante per gli storici del teatro. Però nell'insieme fu ininfluenza per la vita pratica delle scene, dove la via principale di apprendistato avveniva secondo i criteri di quel che abbiamo chiamato *guru collettivo*.

Questa «nebulosa pedagogica» diventò, invece, influente nel Novecento, ma cambiando toni, ambizioni e prospettive.

È nel Novecento che trionfa l'idea d'un addestramento dell'attore che avvenga lontano dalla routine del mestiere, fuori dall'influenza di un ambiente caratterizzato da cliché, abitudini deleterie e dall'obbligo di calcare prematuramente la scena. Era la possibilità di iniziare e condurre a termine un proficuo processo di apprendistato, sviluppando le proprie capacità creative senza farsi sfruttare economicamente dai direttori di compagnia.

Con il termine «scuola» si definiscono realtà profondamente differenti e spesso non confrontabili: dalle istituzioni organizzate

dallo Stato con un programma generale di preparazione al lavoro; ai corsi più o meno prolungati offerti da attori o registi di professione; alle scuole che insegnano il *metodo* di un maestro, o lo stile d'una delle grandi tradizioni del teatro asiatico.

La legge economica della domanda e dell'offerta - da una parte coloro che desiderano essere introdotti alla pratica teatrale, dall'altra coloro che si ritiene abbiano la competenza per trasmetterla - ha reso possibile una tale proliferazione. Nel Novecento, si sviluppa anche un «mercato dei metodi» dei diversi maestri o delle diverse tradizioni che vengono trattati come altrettante «materie». Numerose scuole o atelier di teatro si vantano, nei loro programmi, di saper introdurre l'allievo al «metodo» di Stanislavskij, Mejerchol'd, Michail Čechov, Piscator, Brecht, Decroux, Actors' Studio, Living Theater, Grotowski, *kathakali*, *nô* o Opera di Pechino.

Un «metodo» non è una formula efficace di per sé in grado di funzionare per tutti coloro che vogliono ottenere un certo risultato. Il metodo è, letteralmente, un cammino, l'indicazione di un processo che per esistere ha bisogno di un contesto determinato, di tempi, luoghi, relazioni e presenze non intercambiabili.

Ho accennato più volte agli inconvenienti che l'insegnamento scolastico produce, assopendo la tensione fra conoscenza formalizzata e conoscenza tacita. Aggiungerò un ultimo esempio: anche le tradizioni teatrali basate su una precisa «codificazione» del comportamento subiscono un degrado quando vengono trasmesse secondo il modello scolastico. In una scuola si può apprendere alla perfezione ad eseguire la partitura di una danza drammatica indiana o balinese, o la partitura dei personaggi dell'Opera di Pechino o del *kabuki*. In quei casi c'è qualcosa di concreto che può essere insegnato. Ma a patto di sterilizzarlo, di ridurlo a forma immutabile i cui soli mutamenti, col tempo, provengono dalla progressiva mancanza di precisione, da una somma di deroghe che semplificano o enfatizzano i punti di partenza. Si rafforza, così, uno dei più potenti preconcetti: che le tradizioni, mutando, si degradano.

Il mutare è la vita delle tradizioni, basato su una dialettica fra conservazione e innovazione. Questa dialettica può avvenire solo quando vi sono artisti in grado di riformulare, a volte persino rendendole irriconoscibili, le forme che hanno radici nella loro conoscenza tacita. La parte sommersa dell'iceberg della conoscenza permette di non sbandare, pur ridisegnando, qua e là, il disegno del percorso. Questa capacità di ridisegnare le forme predefinite è ciò che fa d'uno «stile codificato» una vera e propria *arte*.

Non tutte le «scuole» sono scolastiche. Alcune di esse sono state in grado, per periodi più o meno lunghi, di realizzare sotto

tutt'altre forme l'equivalente degli elementi vitali dei modi tradizionali d'apprendimento. Lo dimostrano le scuole create accanto ai teatri dei riformatori del Novecento. Basti pensare, per limitarsi alla prima metà del secolo, a Stanislavskij, Mejerchol'd, Copeau, o ai progetti di Craig, Appia, Fuchs e del Bauhaus, o all'estremismo intransigente di Decroux.

Tenendo conto di questi esempi, un discorso sintetico è possibile, perché malgrado le differenze delle strade e dei metodi, troviamo un criterio ricorrente: ricostruire l'equivalente della complessità e dell'interesse d'un ambiente e d'una tradizione.

Questi ambienti possono essere piccoli, costituiti appena da poche decine di persone. Ma attorno a questo nucleo si aggregano, per cerchi concentrici, i diversi componenti di una civiltà teatrale: attori, danzatori, registi, musicisti, drammaturghi, esperti di arti figurative e architettoniche, artigiani, intellettuali interessati all'indagine storica e teorica delle arti dello spettacolo, spettatori appassionati e competenti.

Questi ambienti costituiscono delle «piccole tradizioni», che non affondano le loro radici in una storia secolare, o supposta tale, ma che compensano la loro giovinezza con la ricerca d'una dimensione transculturale, o meglio trans-stilistica. Non cercano di trasmettere uno stile che risponda ai gusti dei fondatori, o una nuova e originale codificazione, ma le radici dell'arte, quei principi del comportamento scenico, che dovrebbero permettere le scelte nelle direzioni artistiche più diverse. Non di rado, le fonti del sapere dell'attore vengono ricercate ai livelli di organizzazione elementare del comportamento umano, i principi fisici che caratterizzano il suo movimento, la sua «bio-meccanica», il suo «bios scenico», le operazioni mentali che presiedono al suo agire, le leggi pragmatiche della percezione.

Non importa stabilire se e quanto le ipotesi di partenza siano davvero scientifiche e fondate. Importa notare come questo tipo di orientamento conduca ad una visione del sapere non come insieme di conoscenze, ma come azione continua del conoscere. L'apprendimento teatrale non viene pensato come l'appropriarsi di competenze stabilite, ma come una ricerca continua, sperimentale, nel territorio della scena. Al paradigma pedagogico si sostituisce il paradigma del laboratorio scientifico. E fra «scuola» e «ensemble» non è più possibile fare differenza.

Assai prima che Grotowski formulasse il paragone fra il suo piccolo ensemble e un laboratorio di ricerca scientifica, questa tendenza si era sviluppata nel lavoro dei riformatori d'inizio secolo. Anche in questo caso, Grotowski mostrava come ciò che si può articolare efficacemente in un programma o in uno slogan

(«teatro povero») sia determinato da ciò che è stato assorbito come conoscenza tacita, in un lungo processo storico e biografico. Ciò che sembra un programma da realizzare è in realtà la constatazione, *a posteriori*, di qualcosa di cui già s'è fatta esperienza.

Le «scuole-non-scolastiche» risolvono adeguatamente, nelle mutate condizioni del teatro e del sistema socioculturale che lo ingloba, il problema basilare dell'apprendimento. Questo non può essere solo fondato sul sapere articolato, formulabile e organizzabile in programmi di insegnamento, ma deve anche formare e far crescere il sapere sommerso, metabolizzato da ciascun individuo, tutto ciò che egli *sa, senza sapere di saperlo*.

Possiamo chiamarle «scuole», «ateliers», «laboratori». In realtà funzionano come veri e propri microcosmi teatrali, dove la competenza professionale è solo una parte di un'identità culturale, di un *ethos*.

Potremmo dire che sono luoghi per un lavoro che riguarda l'individuo in quanto essere umano, e non solo in quanto professionista. Ma potremmo sostenere che questa ambizione, o illusione, di cambiare «l'essere umano» o di «lavorare su di sé» è uno dei modi in cui si formula la coscienza dell'efficacia delle parti sommerse e tacite del sapere professionale.

#### *Dietro le ricette*

Ho suscitato una reazione di sorpresa e rimprovero, presso gli storici del teatro con i quali condivido l'esperienza dell'ISTA (ancora una volta la parola «scuola»: International School of Theatre Anthropology), quando ho proposto di confezionare un libretto di ricette per i giovani che si preparano alla professione. Volevo condensare in poche frasi il *come fare* pratico implicito nelle formulazioni di maestri come Decroux, Stanislavskij o Grotowski, Piscator o Copeau, Craig o Mejerchol'd, Brecht, Michail Čechov o Artaud.

Sarebbe un modo per congelare la storia e trasformarla in un repertorio di consigli per il *fai da te*, che piace tanto alla nostra società dei consumi. Ammetto però che parlare dell'importanza della conoscenza tacita che non si lascia verbalizzare, e insieme presentare delle ricette sembra un modo un po' esagerato di esercitare il diritto e l'arte della contraddizione.

Ma è anche interessante osservare quanto siano pochi i principi operativi contenuti negli insegnamenti dei maestri del Novecento, anche dei più eloquenti, a partire da Stanislavskij. Una, due, massimo tre ricette per ognuno, non di più.

Mentre le «grandi tradizioni» squadernano sotto i nostri occhi miriadi di dettagli e di precetti, i maestri della riforma teatrale del Novecento si concentrano su un solo punto, un solo principio, come scienziati che inseguono la risposta ad una sola ossessiva domanda. La esaminano da tutti i lati, li rifrangono in mille esempi che sono come altrettante linee di una stessa prospettiva.

Il restringersi del campo è la condizione per raggiungere la profondità.

Dietro le loro «ricette» non c'è *conoscenza*, un sapere acquisito e sancito dall'appartenenza ad uno stile, ma il personale coinvolgimento in un *processo del conoscere* che rifugge dalla ripetizione. È questo processo che permette al sapere acquisito di incorporarsi, di divenire «tacito», cioè di agire come una seconda natura. È un metabolismo che presuppone un ambiente favorevole.

Esistono ambienti che si formano attraverso un processo organico, ed ambienti aggregati meccanicamente. È aggregato meccanicamente l'ambiente di una compagnia che scrittura gli attori spettacolo per spettacolo, obbedendo alle regole del *cast*, secondo le procedure più diffuse nel sistema di produzione teatrale oggi vigente. È aggregato meccanicamente anche l'ambiente di molte compagnie stabili, dove i componenti (attori, tecnici, registi, Dramaturg) permangono a lungo, ma con una organizzazione di tipo aziendale, basata sulla divisione rigida del lavoro e delle mansioni.

Un ambiente aggregato meccanicamente non è una definizione negativa. Vuol dire semplicemente che è organizzato in vista di un risultato, e che il suo profilo e la sua dinamica interna debbono dipendere dagli scopi che vuole raggiungere. Può nutrire motivazioni personali profonde e relazioni umane di grande qualità, ma come auspicabile conseguenza. Quando il fine è lo standard di qualità del prodotto, l'essenziale è reclutare una buona équipe di esperti, dotarla di buoni strumenti con piani di lavorazione ben meditati, e operare, poi, affinché le loro relazioni conducano ad un *affiatamento*. In questi casi, l'esperienza professionale dei diversi componenti dell'équipe è un presupposto, l'addestramento non può essere il fine.

Sono aggregati meccanicamente anche gli ambienti di quelle scuole che seguono i paradigmi, le strutture formali e i modi di pensare degli ordinamenti scolastici (insegnanti specializzati per le diverse materie; corsi di studio prestabiliti; esami; diplomi). Questa organizzazione è una condizione necessaria per garantire le stesse possibilità ad ogni singolo allievo. Ogni scuola che si propone un *insegnamento uguale per tutti* deve essere *impersonale*. Può permettere relazioni impegnate, ma deve escludere un legame individualizzato tra chi insegna e chi apprende.



Spesso, in una scuola, il processo dell'apprendimento è pensato come un corso continuo che conduce dall'incompetenza alla competenza. In realtà l'apprendimento implica due fasi legate da un periodo di transizione. La prima fase è quella in cui viene trasmesso un sapere comune di base. L'allievo si può appropriare di un patrimonio di conoscenze impersonali, nel senso che sono considerate utili in generale e per tutti. La seconda fase è quella non scolastica. Qui l'insieme delle conoscenze viene adattato e assorbito in profondità. La tecnica, come strumento consapevole o come problema, sparisce perché il giovane artista la possiede a tal punto che si può concentrare sulla domanda essenziale: che fare di questa tecnica, verso quale obiettivo indirizzarla, che senso darle. Ma questa seconda fase è preceduta da un periodo di transizione che è fondamentale nello sviluppo dell'individuo.

In certi casi, questa fase di transizione è stata chiaramente individuata e organizzata. I giovani artigiani dei secoli scorsi, prima di iniziare la loro attività indipendente, abbandonavano il maestro e compivano un lungo viaggio di istruzione, cambiando lingua e paese, visitando diverse botteghe e nuovi maestri. Anche oggi avviene lo stesso per molte professioni, dai medici ai piloti, in cui è previsto un periodo di «prova» o di «pratica» fra il «curriculum» scolastico e l'esercizio della professione. Ma in genere, colui che ha concluso una scuola teatrale viene abbandonato a se stesso e deve sbrigarsela da solo nel momento decisivo per il consolidarsi dell'esperienza. È la fase di transizione in cui la conoscenza che gli è stata trasmessa in maniera discorsiva deve trasformarsi in conoscenza attiva, capace di mutare, di adeguarsi e di interagire con il contesto.

La scuola teatrale si occupa solo della prima fase dell'apprendimento. A volte, ciò che in essa si insegna non è connesso con quel che concretamente si pratica nell'ambiente della professione. Cade così la transizione che garantisce la *continuità* tra quella che viene considerata la base comune a tutti e l'esercizio individualizzato della professione.

Oggi esistono molti modi di essere del teatro, molti teatri tra loro diversi e, a volte, inconfondibili. Come stabilire quale possa essere una base valida per tutti? *Per quale teatro* la scuola teatrale addestrerà l'allievo? Mentre il mercato dello spettacolo è governato dalle esigenze tecniche ed economiche del cinema e della televisione, i teatri hanno margini di libertà più ampi ed elastici. Ma diventa difficile definire quali siano le competenze, le abilità, le tecniche di base necessarie per chiunque faccia teatro. Rischia, perciò, di disperdersi la continuità fra l'apprendimento basilico e la sua personalizzazione.

Alle scuole teatrali ho contrapposto le «scuole non scolastiche» che affrontano il mestiere come un'incognita di cui indagare i fondamenti, unendo, in una sintesi nuova, le condizioni di lavoro reale della «compagnia» con quella della «scuola». Sono situazioni rare, difficili da promuovere e da tenere in vita, eppure ben presenti nella storia del teatro del ventesimo secolo. Sono costituite da *piccoli gruppi* dove possono cadere le distinzioni fra tempo dell'apprendistato ed esercizio della professione, fra scuola e produzione artistica, fra maestri ed allievi.

Gli ambienti dei piccoli gruppi di teatro si aggregano spesso attraverso un processo organico. La forza della loro aggregazione non deriva dalla chiarezza degli obiettivi da raggiungere, ma dall'urgenza di una motivazione che, con colorazioni diverse, spinge verso la professione teatrale individui che non possono o non vogliono passare per una scuola teatrale. In questo caso, le motivazioni personali e la qualità delle relazioni sono il presupposto da cui conseguono i caratteri dei prodotti e la qualità dei risultati.

La prospettiva è rovesciata: non è il gruppo, l'équipe o la compagnia che si forma in vista dei risultati che si desiderano ottenere; ma sono i risultati, i prodotti artistici, che prendono forma a partire da ciò che si rivela possibile e immaginabile all'interno del gruppo.

In base al modo ortodosso di pensare, organizzare e praticare il teatro sembra un paradosso. Ma questo «teatro paradossale» include una vasta regione che non sempre è – come in Europa – in gran parte sotterranea. Basta osservare quel che accade in America Latina, per renderci conto quanto sia improprio considerare un'eccezione teatrale quel che lì è invece la regola.

È, in realtà, un'altra *regola* dell'intero teatro del secondo Novecento. Questa *altra regola*, costituita dai teatri aggregati attraverso un processo organico, non è né la prosecuzione della compagnia tradizionale, che aveva caratterizzato la storia del teatro dal Cinque al Novecento; né qualcosa di analogo alle compagnie del teatro d'oggi. È lo sviluppo spesso irricognoscibile – spesso involontario e inconsapevole – degli «ateliers», «studi» o «laboratori» che agli inizi del Novecento si riproponevano di fondare su solide basi il sapere dell'attore fondendo insieme la «scuola» e la «compagnia».

In ambienti di questo tipo si formarono le più combattive generazioni teatrali russe e francesi nella prima metà del XX secolo, gli «studi» e gli «ateliers» legati a Stanislavskij e al suo Teatro d'Arte, all'attività di Vachtangov, ai teatri di Mejerchol'd e di Tairov, di Copeau e di Dullin. E nel Theatre Workshop di Joan Littlewood che si sono formati alcuni fra i protagonisti della sce-

na inglese nel secondo Novecento. Ambienti simili avevano creato, negli Stati Uniti, gli esuli Richard Boleslawsky, Erwin Piscator, Michail Čechov, e poi Harold Clurman, Lee Strasberg e Stella Adler.

Apparentemente non vi è nulla che accomuni gli «studi», gli «ateliers», le scuole dei Teatri d'Arte del primo Novecento, e i gruppi di teatro. I primi erano l'aristocrazia del teatro del loro tempo, un'aristocrazia ribelle, laboriosa e avventurosa, ma erede del più raffinato sapere e del più sottile gusto estetico. Nei piccoli gruppi di teatro si realizza, per scelta o per necessità, una forma di autodidattismo che sul piano delle idee obbliga a inventarsi una tradizione nella quale inserirsi, e sul piano della pratica costringe ad apprendere spostandosi continuamente attraverso corsi e seminari. I primi rifiutarono l'eredità del teatro del passato. I secondi sperimentano la condizione dei diseredati. Ma nell'un caso come nell'altro troviamo un ambiente in grado di garantire non solo la continuità creativa, ma anche la trasmissione del mestiere.

Le tecniche eterogenee che i membri di un gruppo teatrale autodidatta apprendono dall'esterno, per non restare abilità superficiali, debbono metabolizzarsi e mettere radici. Questo processo è reso possibile, prima ancora dell'efficacia dei metodi, dall'esistenza di un ambiente, di un terreno indipendente, con una rete di relazioni e di impegni, di condizioni date, in grado di filtrare e personalizzare quanto viene appreso dall'esterno. È per questo motivo che, malgrado le enormi differenze, i piccoli gruppi di teatro sorti spontaneamente, apparentemente marginali, possono paragonarsi agli avamposti dell'aristocrazia della scena d'inizio Novecento. In ambedue i casi il presupposto della creazione teatrale è un ambiente, non un singolo individuo, sia esso regista o primattore. In ambedue i casi l'ambiente teatrale assolve alle funzioni di «scuola» e «bottega per l'apprendistato». L'ambiente salvaguarda la transizione e la continuità tra il periodo in cui si apprendono le tecniche di base, e quello in cui esse *vengono dimenticate*, diventano incorporate, tacite e tradotte in azione individualizzata.

La preparazione ad una professione creativa è un'educazione all'eccellenza, paragonabile al training per gli sport agonistici. Eccellenza intesa non come l'exploit eccezionale d'un momento felice, come successo, grazia, talento o fortuna, ma come un'*abitudine*, un *habitus* ed insieme un *habitat*, caratterizzati dalla tensione a individuare i propri limiti e dal bisogno di superarli. Apprendere una tecnica è il primo passo per arrivare a liberarsene, a negarla, a contraddirla. L'addestramento raggiunge il suo sco-

po solo se crea qualcosa di paragonabile ad un iceberg, dove la parte che emerge è una *conoscenza discorsiva*, e la parte sommersa è *conoscenza attiva*, esplicita nell'azione, e solo in un secondo momento capace di tradursi in parole.

Ecco perché la qualità dell'apprendimento coincide con la qualità dell'ambiente. Riguarda l'*ethos*, un insieme di *savoir faire* e di valori, un comportamento etologico ma anche un'etica.

Il teatro del XX secolo è stato attraversato da due forze visibili e consapevoli: il rifiuto degli usi e delle convenzioni che hanno retto la pratica scenica per alcuni secoli, e il bisogno di attingere alle fonti delle diverse tradizioni. Una terza forza, invece, ha agito nell'inconsapevolezza, costituendo una vera e propria dispersione o entropia culturale. Ironicamente, questa dispersione è la conseguenza del bisogno di trasformare il teatro per adattarlo al mutare dei tempi o a nuove visioni artistiche e sociali. Cercando di «far pulizia» dai resti del passato, dagli stereotipi, dalle condizioni e circostanze che impedivano la creatività dell'attore, sono state obliterate pratiche che apparentemente non corrispondevano più ai tempi o ai nuovi bisogni. In realtà avevano una funzione vitale e ce ne rendiamo conto quando ne constatiamo la perdita.

Si vede all'opera la forza della dispersione nel caso dell'apprendistato teatrale, dove vengono trascurate le condizioni che permettono il formarsi del suo «sapere tacito»: programmi invece di ambienti.

La forza della dispersione è particolarmente evidente nell'indifferenza e nei malintesi che circondano i gruppi di teatro che vivono la propria autonomia e il proprio autodidattismo in un contesto in cui la «normalità» sembra essere definita dalle istituzioni. Autonomia, anomalia, autodidattismo e ricerca non equivalgono a pretese di avanguardia, d'originalità o novità. Sono le condizioni senza le quali non è possibile lo sviluppo di ambienti in cui si trasmettano e prendano forma il processo del conoscere e i valori che fanno del teatro un bene prezioso.

Il sapere tacito degli attori non è più un normale, ovvio dato di fatto. È un bene culturale minacciato. Questa minaccia è problematica da affrontare, perché obbliga a riconoscere l'esistenza delle condizioni adatte all'apprendimento in contesti che apparentemente nulla hanno a che vedere con ciò che associamo a un processo pedagogico, a una scuola o a un metodo di insegnamento.

Obbliga, inoltre, a concentrarsi proprio su quei livelli dell'esperienza la cui fecondità è legata al loro restare in ombra.

Ancora una volta: sono le zone in cui la competenza tecnica si intreccia all'identità professionale, a quel nucleo non detto di valori che fonda l'*ethos* della gente di teatro e permette a ciascuno di costruirsi un sistema personale di orientamento – un'etica.

Dietro quei piedi che – dice la gente di teatro – *sanno riflettere*, c'è la coscienza di un sapere incorporato che coincide con la strada, il tempo, gli incontri, gli ambienti attraversati, senza l'illusione d'un traguardo. Un sapere che non separa pensiero e azione, mezzi e obiettivi, che si può apprendere, che si può trasmettere lentamente, per via diretta e indiretta. E che non si può schematizzare e riprodurre.

Béatrice Picon-Vallin  
L'ATTORE MEJERCHOLDIANO

L'attore è un uccello  
che con un'ala disegna sulla terra  
e con l'altra raggiunge il cielo.  
(Vsevolod Mejerchol'd)<sup>1</sup>

Così come Edward Gordon Craig afferma al Congresso mondiale del teatro a Roma nel 1934 che il solo teatro che conta non è l'edificio solido, costruito in legno, in pietre o in mattoni, ma quello formato dalle espressioni del viso, dai movimenti del corpo e dal suono della voce dell'attore<sup>2</sup>, anche Vsevolod Mejerchol'd fa dell'attore il centro della sua ricerca – sia che scriva nel 1914: «Si può togliere al teatro la parola, il costume, la ribalta, le quinte, e infine lo stesso edificio teatrale, ma finché rimane l'attore e i suoi movimenti pieni di maestria, il teatro resta il teatro»<sup>3</sup>, sia che fondi agli inizi degli anni Trenta l'avvenire della regia sul solo trio attore-musica-luce, in un immenso spazio nudo, liberato da ogni scatola scenica. Sull'attore, quindi, fondano il loro teatro due grandi riformatori della scena, tra quelli che hanno affermato con più forza la necessità della regia.

Attore, Mejerchol'd lo è all'inizio e, per Sergej Ejzenštejn, è «l'attore ideale»<sup>4</sup>. Il suo discorso sull'attore è nutrito di un discorso d'attore, anche se non vi si riduce. Fin dal 1914 fa dell'attore il «re» di quel suo teatro di regista dove verrà consacrata la funzione capitale e potente del regista «autore dello spettacolo». Sarà una strada lunga e difficile l'imporsi di una simile idea contro la critica teatrale, contro tutto un potere letterario, soprattutto in un contesto come la cultura francese dove prevarrà a lungo un «teatro del testo» e il primo posto continuerà ad essere occu-

<sup>1</sup> Note di Ejzenštejn prese durante i Corsi di Mejerchol'd al GVYRM (1921-1922), citato in «Teatral'naja zizn'», 1990, n. 2, p. 27.

<sup>2</sup> Citato da Eugenio Barba, *La canoa di carta*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 155.

<sup>3</sup> *Les gloses du Docteur Dapertutto en réponse à La negation du théâtre de Iouri Aikbenwald*, in «Ljubov'k trëm apel'sinam» (*L'amore delle tre melarance*), 1914, n. 4-5.

<sup>4</sup> Citato in «Les Cahiers du cinéma», 1971, n. 226-227, p. 61.