

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

DIPARTIMENTO DI LETTERE, LINGUE, ARTI,
ITALIANISTICA E CULTURE COMPARATE

CORSO DI LAUREA DI II LIVELLO IN
SCIENZE DELLO SPETTACOLO E DELLA PRODUZIONE MULTIMEDIALE

TESI DI LAUREA IN
STORIA DEL TEATRO

La pedagogia teatrale in Italia.

Le accademie e le scuole

RELATORE:

Chiar.ma Prof.ssa Maria Grazia Porcelli

LAUREANDA:

Giulia Sangiorgio

Anno Accademico 2014/2015

Adesso io so, io capisco, Kostja, che nel nostro lavoro – poco importa se recitiamo o scriviamo – l'essenziale non è la gloria, non è il lustro, non è ciò che sognavo, ma la capacità di soffrire.
Sappi portar la tua croce e abbi fede.
Io ho fede, e questo mi allevia il dolore, e, quando penso alla mia vocazione, non ho paura della vita.

Anton Čechov, *Il gabbiano*

Indice

Capitolo I: <i>La pedagogia teatrale in Italia</i>	p. 2
Capitolo II: <i>I percorsi accademici</i>	p. 20
2.1 Panoramica delle scuole italiane	p. 20
2.2 Esami e domanda di ammissione	p. 28
2.3 Finalità	p. 36
2.4 Le materie e i docenti	p. 41
Capitolo III: <i>I percorsi extra-accademici</i>	p. 54
3.1 Il convegno di Ivrea per un nuovo teatro	p. 54
3.2 L'occupazione della Silvio d'Amico	p. 59
3.3 Ricordi del '68, tra disillusione e nostalgia	p. 63
3.4 Ivrea vent'anni dopo	p. 66
Appendice: <i>Le scuole di Claudia Castellucci</i>	p. 77
La Societas Raffaello Sanzio	p. 77
Setta: scuola di tecnica drammatica	p. 90
La mia scuola è una danza. Intervista a Claudia Castellucci	p. 99
Bibliografia	p. 117
Sitografia	p. 126

Capitolo I

La pedagogia teatrale in Italia

«L'esperienza fa l'arte, perché molti atti reiterati fanno la regola¹». Questa asserzione di Flaminio Scala sembra giustificare la convinzione, prettamente italiana, che una pedagogia teatrale non sia indispensabile: la secolare consuetudine occidentale dei “figli d'arte” e dei “dilettanti²” di accedere al palcoscenico attraverso la pratica spiega perché l'importanza di una pedagogia teatrale sia stata tanto a lungo sottovalutata³. Nascere in una famiglia di comici dell'arte significa, nella maggior parte dei casi, diventare teatranti non tanto per scelta e per studio, quanto per tradizione e dimestichezza col palcoscenico⁴.

¹ Flaminio Scala, *Prologo a Il finto marito*, In Venetia: appresso Andrea Baba, Venezia, 1619, p. 9.

² «È significativo come in nessun'altra attività definita 'artistica' ci sia mai stata una fioritura del dilettantismo paragonabile a quella del teatro, almeno in certi, ma numerosi, periodi della storia. E si noti che gli attori dilettanti non si sono quasi mai preoccupati di acquisire una preventiva preparazione tecnica, come almeno facevano le fanciulle del secolo scorso che, prima di affliggere il salotto di mamma strimpellando su un pianoforte e gorgheggiando ariette, qualche lezione di musica l'avevano pur presa». Cesare Molinari, *L'attore e la recitazione*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari, 1992, p. 9.

³ Ferdinando Taviani, *Schemi di riflessione su alcuni problemi di pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, Firenze, 1984, n. 23, p. 71 e Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 6.

⁴ Ricorda Franca Rame nelle sue memorie: «C'è un momento della mia infanzia che spesso mi ritorna in mente. Sto giocando con delle compagne di scuola sul balcone e sento mio padre che parla con la mamma: “È ora che Franca incominci a recitare, ormai è grande.” Avevo tre anni. La mamma commenta: “Speriamo che abbia talento”. E mi ricordo i giorni appresso mentre mi insegnava la parte: “bocca a bocca”, così si diceva in compagnia, parola per parola come in una litania»; e aggiunge, dopo aver raccontato i suoi vani tentativi di trovare una professione che non

Il limite della commedia dell'arte si manifesta nel momento in cui sorge il bisogno di rappresentare personaggi verosimili, ovvero *personaggi-individui*, ben più complessi dei classici archetipi: la difficoltà risiede nell'assenza di *parti fisse* alle quali potersi aggrappare e l'antica tecnica non è, in larga parte, convertibile a questo impegno; ci vuole studio⁵.

La riforma teatrale del Settecento esige un sistema teatrale rinnovato⁶. Luigi Riccoboni, tra gli altri, formula delle considerazioni in merito alla necessità, da parte dei teatranti, di trovare un metodo di studio da seguire: «Non essendo mai sin ad ora stata data regola alcuna a' comici per ammastrarli nell'esercizio dell'arte loro, ben fatto sarebbe che si trovasse alcuno che desse mano ad una tal opera⁷».

fosse quella teatrale: «Sono tornata, con grande infelicità e senza entusiasmo, a fare il mio lavoro di sempre, l'attrice: era destino». Franca Rame e Dario Fo, *Una vita all'improvvisa*, Guanda, Parma, 2009, pp. 46-47 e p. 82.

⁵ Roberto Tessari, *Commedia dell'Arte: La Maschera e l'Ombra*, Mursia, Milano, 1981, pp. 80-86 e Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 7.

⁶ «Carlo Goldoni è colui che di fatto si assume il compito di “creare” un teatro che rifletta la ideologia, gli interessi, i problemi, la sensibilità della nuova classe. La borghesia, sempre più struttura portante della società, esige ormai un teatro fatto a propria immagine e somiglianza; e questo teatro non può trovarlo né nella commedia dell'arte – avulsa ormai dalle proprie fonti di ispirazione e dalle proprie motivazioni storiche, e decaduta a campionario di lazzi volgari ed assurdi – né nel dramma neoclassico in versi, tutto irto di dèi e di eroi, e intessuto di locuzioni e di tematiche inaccessibili alla vita borghese di tutti i giorni». Luigi Lunari, *Introduzione a La bottega del caffè* di Carlo Goldoni, Biblioteca universale Rizzoli, Milano, 1984, p. 19.

⁷ Johann-Jacob Engel e Louis Riccoboni, *Lettere intorno alla mimica. Versione dal tedesco. Aggiuntovi i capitoli sei sull'arte rappresentativa di Luigi Riccoboni*, Giovanni Pirotta, Milano, 1819, p. 185.

Le prime scuole per il teatro di prosa sbocciano, in Italia, nei primi anni dell'Ottocento, con notevole ritardo rispetto ai conservatori⁸, sia per iniziativa privata che come pubbliche istituzioni.

Da una parte si può notare una fioritura di accademie filodrammatiche quali il Teatro Patriottico⁹, poi Teatro dell'Accademia dei Filodrammatici¹⁰, a Milano, l'Istituto Filodrammatico a Padova, l'Accademia dei Fidenti a Firenze.

Dall'altra, già nel 1811, il Granducato di Toscana istituisce una cattedra di declamazione e d'arte teatrale, affidata ad Antonio Morrocchesi, presso un istituto pubblico, ovvero la Imperiale e Regia Accademia delle Belle Arti.

⁸ «I conservatori sono in realtà una via di mezzo fra la scuola tecnica e l'istituto di beneficenza: vi vengono infatti accolti i ragazzi poveri o gli orfani. Evidentemente il canto veniva considerato una professione onorevole e redditizia, al contrario del teatro di prosa». Cesare Molinari, *L'attore e la recitazione*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari, 1992, p. 91.

⁹ «Il 7 luglio 1796 i cittadini Bernardoni e Giusti, rappresentanti di un gruppo di giovani borghesi, ricevono l'autorizzazione ufficiale alla loro attività di dilettanti drammatici ed uno spazio adeguato dove allestire sistematicamente rappresentazioni per un pubblico numeroso: nasce a Milano, nel teatrino del Collegio dei Nobili, quella che allora si chiamava scuola di declamazione». Cfr. <http://www.accademiadeifilodrammatici.it>.

¹⁰ «Nel 1805, infine, quando il Teatro Patriottico, si trasforma definitivamente in Accademia dei Filodrammatici, viene istituita ufficialmente anche la Scuola d'arte drammatica, che avrà per tutto l'Ottocento maestri prestigiosi, da Francesco Augusto Bon ad Alamanno Morelli, da Giovanni Ventura, che dell'Accademia era stato anche allievo, a Giuseppe Giacosa. L'attività del teatro dell'Accademia, nel quale si alternano attori di grande fama, consente un'osmosi assolutamente rara, fra palcoscenico e scuola, perfeziona gli appassionati dilettanti e addestra nuovi attori per le compagnie professionali. Si può quindi considerare la prima scuola d'arte drammatica». Cfr. <http://www.accademiadeifilodrammatici.it>.

L'insegnamento di Morrocchesi, basato sulla musicalità del dire e su uno schema di gesti e posture codificati¹¹, ha come materie la voce, la declamazione, la pronunzia, l'articolazione, l'enfasi, le pause, la compostezza, il contegno e si rivolge agli attori professionisti che desiderano perfezionarsi, ma anche ai giovani dilettanti «i quali caldi d'amor patrio separatamente adornano le società filodrammatiche¹²».

Obiettivi delle filodrammatiche, costituite da giovani amatori, sono, almeno in un primo momento, principalmente l'arricchimento culturale e lo svago dei partecipanti. Tuttavia, in verità, nemmeno le scuole ufficiali si propongono di formare nuovi attori. Il fine ultimo è piuttosto quello di formare uomini e donne che sappiano esprimersi propriamente in pubblico e conversare decorosamente nelle occasioni mondane.

Non di una scuola per il teatro si tratta, dunque, bensì di una scuola per la vita. Concezione che si inserisce nel solco della *Ratio studiorum* gesuita e che sembra coincidere con l'ideologia su cui si

¹¹ «È una galleria di posture gelide, calcolate, statuarie in certo senso contraddicenti, in tutto, i dettami della "natural maniera" [...] Ci sembra tuttavia di comprendere che in fatto di espressioni gestuali il pubblico non fosse alieno dall'apprezzare una codificazione visiva di facile apprendimento e di facilissima intelligenza. [...] Lo spettatore era indotto a giudicare le qualità di un attore paragonandone la più o meno corretta codificazione gestuale e verbale a quella di un altro attore». Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 9.

¹² Antonio Morrocchesi, *Lezioni di declamazione e d'arte teatrale*, Tipografia all'insegna di Dante, Firenze, 1832, pp. 9-10.

fonda il teatro di Grotowski e Barba, se non fosse per una opposizione di contenuto: l'obiettivo è sempre la formazione dell'uomo, prima che dell'attore, ma i maestri ottocenteschi puntano ad attuare un programma grazie al quale l'individuo si adatti perfettamente alle abitudini e alle convenzioni della società, anziché rifiutarle come nel progetto di Grotowski e Barba.

Nel 1845, a Firenze, Filippo Berti fonda una scuola privata biennale, denominata Ginnasio drammatico ed impostata secondo il modello della scuola parigina annessa alla Comédie Française, con l'intento di «non lasciare il teatro in balia degli istrioni o in balia dei dilettanti peggiori anche di essi¹³».

Sempre a Firenze, nel 1881, viene istituita la Regia scuola drammatica di recitazione, erede dell'Accademia dei Fidenti, e Luigi Rasi viene invitato a dirigerla. Oltre ai giovani determinati a fare del teatro una professione, Rasi vi ammette quelli desiderosi di intraprendere la carriera giuridica e di correggere difetti di pronuncia.

¹³ Sergio Torresani, «FERRARI, Paolo» in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Volume 46, cfr. Enciclopedia Treccani online: http://www.treccani.it/enciclopedia/paolo-ferrari_%28Dizionario_Biografico%29/.

La sua scuola ha come finalità «l'insegnamento teorico-pratico della recitazione drammatica e civile, sia come complemento di privata educazione, sia come indirizzo allo esercizio professionale¹⁴».

I corsi di Luigi Rasi hanno durata triennale, ammettono ragazzi tra i quattordici e i vent'anni e ragazze tra i dodici e i venti, che abbiano conseguito come titolo di studio la licenza elementare, in assenza della quale devono sostenere un esame equipollente dinanzi al direttore della scuola. Accanto alle lezioni di lettura, memoria, pronuncia, recitazione drammatica, sobrietà ed eleganza del gesto, eloquio civile, poesia e recitazione all'improvviso, trova spazio, significativamente, l'insegnamento dell'ortografia: la scuola non si limita ad educare i futuri attori, fornisce un'infarinatura di cultura generale e non solo settoriale.

Accanto alle scuole ufficiali fioriscono scuole private gestite da attori e attrici ritirati dalle scene, famosi e di successo – come Alemanno Morelli¹⁵ e Virginia Marini¹⁶ – o meno, come Teresa Boetti

¹⁴ Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 10.

¹⁵ «Morelli, nel pieno della maturità, smise di recitare per l'insegnamento, che coronò con la pubblicazione, nel 1854, del *Prontuario delle pose sceniche* presso Borroni e Scotti di Milano, un "dizionario tascabile" di mimica e di gesti, ordinati alfabeticamente, funzionali per lo più al repertorio comico». Cfr. <http://www.treccani.it>.

¹⁶ Virginia Marini dal 1895 «si ritirò in piena gloria, dedicandosi all'insegnamento, come direttrice della R. Scuola di recitazione presso l'Accademia di S. Cecilia a Roma», invitata dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Guido Bacelli. Cfr. <http://www.treccani.it>.

Valvassura¹⁷, le cui lezioni sono raccontate in un malinconico ritratto da Luigi Ridenti, al secolo Ernesto Scialpi: in una grande stanza, sempre in penombra, «si apriva il copione, ma non si recitava, si elaborava, si cesellava, ci si incantava tutti in una sublime incoscienza che la Boetti confondeva con l'arte¹⁸». Silvio d'Amico accusa la Scuola Eleonora Duse – diretta da Virginia Marini, poi da Cesare Dondini e infine da Franco Liberati – di «essere stata concepita non come un vivaio di attori moderni, ma come una casa di riposo per vecchi attori inabili¹⁹» ed emerge un certo scontento anche dai ricordi di Sergio Tofano in merito alla Regia Scuola di Recitazione: spazi inadeguati ed insegnanti troppo vecchi²⁰, ancorati a norme

¹⁷ «Nel 1903 la Boetti Valvassura lasciò le scene per ricoprire la cattedra di declamazione dell'Accademia dei filodrammatici di Milano (anche per le speciali raccomandazioni di E. Duse e di T. Salvini), poi, delusa, fondò una scuola che riuscì ad avere un buon successo». Cfr. <http://www.treccani.it>.

¹⁸ Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 12.

¹⁹ Scrive Silvio d'Amico nella sua relazione del 1935 indirizzata al Ministro dell'Educazione Nazionale De Vecchi di Val Cismon: «Altro, dunque, dev'essere una Scuola Moderna che si assuma il compito, arduo quanto necessario, di diventare il vivaio di nuovi attori italiani. Essa dev'essere, anzitutto, una cosa viva. E cioè affidata non a vecchi insegnanti in cerca d'un canonicato, ma ad artisti nella loro piena maturità e attività». Cfr. Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 22.

²⁰ Ivi, p. 8: «La direttrice della scuola» ricorda Sergio Tofano «era stata una delle attrici più quotate della sua epoca [...] l'età l'aveva fatta grossa, pesante e per di più sofferente d'asma. Quando aveva compiuto la fatica di salire i centoventi scalini che la portavano alla sua classe, non aveva più fiato per fare lezione e non lo ritrovava che alla fine dell'orario di scuola».

convenzionali ormai obsolete per insegnare ai giovani allievi a calcare le scene²¹.

In questo contesto, nel 1934, dalle ceneri della Regia Scuola di Recitazione Eleonora Duse, precedentemente Scuola di Declamazione e Gesto, sorge, per opera di Silvio d'Amico, l'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica, a lui intitolata dopo la sua morte.

Scopo di d'Amico è la fondazione di un nuovo tipo di scuola, più aperto verso i modelli europei e pronto a contrastare la tradizione degenerata del “grande attore” e la crisi del teatro in Italia²². Non mancano, proprio a causa di questa propulsione riformatrice, le opposizioni: si veda, in particolare, la polemica con Corrado Pavolini in merito all'introduzione in Italia della regia, considerata

²¹ *Ibidem*: «Esisteva, secondo queste norme, una posizione regolamentare per il perfetto attore, così come esiste una posizione regolamentare per il perfetto schermidore o per il perfetto giocatore di pallone. Questa posizione consisteva nel piantarsi solidamente sul palcoscenico con la figura di tre quarti o, come dire, in direzione nord-nord-ovest, un piede verso il pubblico, l'altro verso l'interlocutore: gambe tese, busto eretto, spalle ritte, testa alta, corpo leggermente inclinato indietro: il braccio esterno, quello cioè verso gli spettatori, doveva rimanere abbandonato lungo il fianco, l'altro – solamente l'altro, per carità! – accompagnare le parole con gesto largo e solenne» racconta Sergio Tofano con ironia.

²² «La Scena Italiana è in gravissima, tragica decadenza. Dopo un primato mantenuto per secoli, ossia dal Rinascimento sino alla mirabile fioritura dei nostri grandi attori negli ultimi anni del secolo scorso, la Scena italiana del nostro secolo si trova purtroppo a uno degli ultimi posti nell'arte europea: nella quale ormai noi non possiamo reggere il confronto, non solo con grandi paesi come la Russia, la Germania, la Francia, ma nemmeno cogli ultimi venuti come la Polonia, o la Cecoslovacchia. Non avendo né i grandi teatri sovvenzionati, né gli insigni registi di cui si vantano codeste nazioni, e di conseguenza neanche le relative scuole, le nostre energie, spesso individualmente magnifiche, sono disorganizzate e disperse. Quella che per secoli fu, come s'è già accennato, la nostra vera e grande scuola, la cosiddetta “famiglia d'arte”, che educava gli artisti della scena a virtù sceniche tramandate di padre in figlio, oggi appare esaurita. È necessario che una scuola moderna ne prenda il posto». Silvio d'Amico, *Progetto per una scuola di Teatro*, in Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 21.

dall'intellettuale fascista «un'invenzione borghese e intellettualoide, tutt'insieme semita e luterana, nordica e levantina, slava e barbarica²³».

D'Amico punta ad una rifondazione del teatro italiano di tipo borghese, di livello europeo, e spiega che la regia «consiste essenzialmente nel concepire e dirigere l'interpretazione d'un testo e, poiché un testo è fatto di parole, si tratta, in altri termini, di insegnare la recitazione. [...] Per noi, *italiano* non deve più significare *guitto*, ancorché la storia del nostro Teatro sia strapiena di guitti²⁴».

Gli anni Trenta rappresentano, non solo in Italia, una fase critica, durante la quale gli uomini di teatro cominciano a maturare sospetti in merito alla validità della pedagogia teatrale occidentale, atecnica e poco rigorosa, rispetto a quella orientale, grammaticalizzata ed oggettiva. Si crea pertanto il grande mito del teatro orientale, centro dell'utopia teatrale novecentesca per tutti i riformatori europei.

²³ «Il Teatro» continua Pavolini nell'articolo *Proposta per un teatro dello Stato*, pubblicato sul «Meridiano di Roma» del 14/02/1937, «resta un fatto popolare; un fatto stupendamente grossolano, istintivo e sanguigno». Cfr. Franca Angelini, *Teatro e spettacolo nel primo Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 1991, p. 88.

²⁴ Silvio d'Amico, *Per un teatro degli autori*, in «Rivista Italiana del Dramma», 1, gennaio-maggio 1937, pp. 237-48.

Se Mejerhol'd disprezza l'anarchia del teatro naturalistico, Brecht ammira Mei Lan Fang e gli effetti di straniamento nell'arte scenica cinese²⁵ e Artaud è affascinato dal teatro balinese²⁶.

Il teatro orientale non è un blocco unitario, ma piuttosto un insieme di tradizioni teatrali autonome e tra loro differenti. Possiamo però riscontrare nella tecnica dell'Opera di Pechino, del Nô giapponese, del Kathakali e della danza Odissi in India – solo per citare alcuni esempi – sostanziali punti di contatto: attraverso gli esercizi, gli allievi attori imparano a controllare ogni muscolo di tutte le parti del corpo, dagli occhi alle dita dei piedi, sviluppando una solida consapevolezza dei propri movimenti, anche dei più impercettibili.

Nel teatro orientale la codificazione di processi fisiologici provoca la distruzione degli automatismi quotidiani. L'atto del guardare, ad esempio, diventa *mostrare di guardare*. Gli occhi degli

²⁵ Brecht contesta, all'attore occidentale, il «carattere *intuitivo* della cosiddetta creazione del personaggio: è un atto oscuro, che si svolge nel subcosciente, e il subcosciente è troppo gracile per poter essere disciplinato. [...] Il confronto con l'arte teatrale cinese ci dimostra quanto di stregonesco, di falsamente religioso appesantisca ancora la nostra arte». Bertolt Brecht, *Scritti teatrali*, Einaudi, Torino, 1962, pp. 76-77.

²⁶ «I Balinesi [...] hanno un'intera gamma di gesti e di posizioni mimiche per ogni circostanza della vita [...] tutto dunque è regolato, impersonale; non un guizzo di muscoli, non uno stralunamento d'occhi che non sembri appartenere a una sorta di matematica meditata che regola ogni cosa [...] lo strano è che in questa sistematica spersonalizzazione, in questi giochi di fisionomia puramente muscolari, applicati ai volti come maschere, tutto arriva a segno, tutto produce il massimo effetto». Antonin Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino, 1968, pp. 171, 174 e 175.

attori kathakali seguono i movimenti delle mani che compongono i *mudra*, leggermente al di sopra del loro campo ottico abituale; gli attori-danzatori balinesi, così come gli attori dell'Opera di Pechino, hanno lo sguardo rivolto verso l'alto; gli attori Nô indossano maschere dalle fessure minuscole in corrispondenza degli occhi e la loro vista limitata altera il loro passo, rendendolo cauto e strisciante. Tutti questi attori trasfigurano la tecnica quotidiana dello sguardo e ciò comporta, come in ogni tecnica extra-quotidiana, una variazione della postura, del punto di equilibrio, della pressione sui piedi.

Il teatro orientale è fortemente grammaticalizzato, ovverosia si basa su una tecnica di acculturazione, su un comportamento non spontaneo, che non rispecchia la vita quotidiana; non a caso le arti marziali – che, attraverso forme codificate, educano il corpo ad essere presente al momento dell'azione – hanno avuto influenza su larga parte della teatralità orientale²⁷. Questo spiega l'enorme fioritura di scuole di teatro in Oriente con secoli di anticipo rispetto all'Europa²⁸.

²⁷ «A Bali la danza Baris significa etimologicamente "linea, fila, formazione di soldati": era il nome di un esercito di volontari locali usati dai vari principi nei periodi di disordini. Il Baris balinese ha dato origine a sette danze diverse, che lentamente hanno perso il loro carattere di esercitazione guerriera per divenire ciò che oggi noi conosciamo sotto questo nome: una sorta di dramma danzato prettamente maschile. [...] Anche il Kathakali è stato influenzato da un'arte marziale: il Kalaripayattu, letteralmente "il luogo dove si fa allenamento" dal sanscrito Khalorica, il terreno per le esercitazioni militari. [...] Guardando infine il teatro tradizionale in Cina e in Giappone, come l'Opera di Pechino o il Kabuki, si ha ancora di più l'impressione dell'intimo collegamento che esiste fra arti marziali e spettacolo in Asia: il duello, la lotta, persino la battaglia fra intere truppe, sono non soltanto la base dell'allenamento dell'attore, ma veri e propri brani

«La posizione marginale che il teatro – in Occidente – ha occupato e occupa rispetto alle altre arti, compreso il cinema, deriva » sentenza Ferdinando Taviani «anche dal fatto di essere una *pratica senza scienza*²⁹».

Canoni per la recitazione, in verità, dovettero esistere, un tempo, anche in Occidente, basti pensare alla Commedia dell'Arte. Ma questo patrimonio, da noi, è andato disperso, probabilmente a causa della discontinuità nella tradizione vivente – in Oriente, al contrario, la codificazione si è trasmessa costantemente per via del processo di imitazione che contraddistingue tutte le forme di pedagogia teatrale diretta – e a causa della ricerca di naturalismo e di basi psicologiche prima che fisiologiche.

Lo studio di canoni del movimento slegati da motivazioni espressive e la memorizzazione di una partitura gestuale e vocale permettono agli attori orientali, al termine della fase di apprendistato, di interpretare qualsiasi personaggio e qualsiasi stato d'animo.

Descrivendo il rigore delle lezioni per attori kathakali in un istituto professionale di Kerala, in India, Eugenio Barba sottolinea che

spettacolari». Eugenio Barba e Nicola Savarese, *L'arte segreta dell'attore: un dizionario di antropologia teatrale*, Edizioni di Pagina, Bari, 2011, p. 204.

²⁸ Cfr. Cesare Molinari, *L'attore e la recitazione*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari, 1992, p. 99.

²⁹ Ferdinando Taviani, *Schemi di riflessione su alcuni problemi di pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 73.

essere attore kathakali non è una scelta, ma una vocazione. Vocazione che non deve tardare ad arrivare, dato che alla scuola vengono ammessi solo allievi che non abbiano superato i dodici anni di età³⁰.

Nel dato anagrafico ecco il primo intoppo: gli attori orientali vengono plasmati sin dalla più tenera età: come può un attore occidentale pretendere di imparare in pochi mesi ciò che richiede anni di lavoro? Ma, soprattutto, ciò che impedisce alle tecniche teatrali orientali di rappresentare una soluzione al vuoto di modelli pedagogici nel teatro europeo è la distanza incolmabile tra queste tecniche e la nostra tradizione culturale³¹.

Negli anni Settanta l'antropologia teatrale, secondo il disegno di Eugenio Barba³², si propone come un possibile nesso risolutivo tra oriente e occidente, basato sui principi comuni e sui loro possibili usi. Forme di spettacolo radicalmente diverse potrebbero avere insospettabili punti di contatto dal punto di vista pedagogico e il confronto con le esperienze altrui rappresenterebbe, secondo Barba,

³⁰ Eugenio Barba, *La lunga iniziazione*, in Nicola Savarese, *Il teatro al di là del mare*, Studio Forma, Torino, 1980, p. 197.

³¹ Cfr. Ugo Volli, *Il bisogno di sapere: dieci anni di "pedagogia teatrale diffusa" in Italia*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 52.

³² «L'antropologia teatrale non cerca principi universalmente veri, ma indicazioni utili. Non ha l'umiltà di una scienza, ma l'ambizione di individuare le conoscenze utili all'azione dell'attore-danzatore. Non vuole scoprire "leggi", ma studiare regole di comportamento. [...] L'antropologia teatrale studia il comportamento fisiologico e socio-culturale dell'uomo in una situazione di rappresentazione». Eugenio Barba e Nicola Savarese, *L'arte segreta dell'attore: un dizionario di antropologia teatrale*, Edizioni di Pagina, Bari, 2011, p. 6.

più che un rischio di cadere nel sincretismo, una opportunità di superare i propri limiti: il limite della degenerazione e dell'arbitrio per l'attore occidentale, privo di un repertorio organico di regole che lo aiuti ad orientarsi, e il limite dell'isolamento e della sterilità per l'attore orientale, vincolato a regole assolute che gli impediscono di esplorare i territori che non conosce³³.

L'intuizione di Barba, purtroppo, non è realmente risolutiva, poiché questo progetto pedagogico prevede comunque un apprendimento per contatto e, di conseguenza, non ha generato una nuova strada della didattica³⁴.

Il discorso sulla pedagogia artistica può essere dunque schematizzato in due linee: maieutica, finalizzata allo sviluppo della personalità individuale attraverso un lungo lavoro col maestro, ed orientante, più rara in teatro, rivolta a mettere a nudo i principi simili che si nascondono sotto forme diverse, proponendoli come punti di orientamento. Le due linee sono tra loro complementari: la prima, se

³³ *Ibidem.*

³⁴ Cfr. Ugo Volli, *Il bisogno di sapere: dieci anni di "pedagogia teatrale diffusa" in Italia*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 53.

usata da sola, obbliga alla fedeltà ad una tradizione; la seconda, invece, costringe all'autodidattismo³⁵.

Proprio a partire dalla necessità di scegliere tra diletterismo ed autodidattismo e dall'iniziale mancanza di un'adeguata preparazione professionale ha avuto origine l'interesse di Eugenio Barba per la pedagogia teatrale e, di conseguenza, è nata la rete di alleanze tra l'Odin Teatret e coloro che cercavano di formarsi al di fuori delle vie precostituite.

Il rischio di una pedagogia diffusa, che si svolge in tempi brevi attraverso stages e seminari, introduttivi o esemplificativi, è restare un surrogato di una vera e propria esperienza pedagogica³⁶. «La pratica permanente di una pedagogia diffusa e contagiosa» sostiene Ugo Volli «è il grande mito nascosto del teatro di gruppo³⁷».

Il teatro di gruppo è figlio delle crisi del Novecento, tra cui quella sessantottina, e della mancanza di valori e di modelli a cui aggrapparsi. La differenza sostanziale rispetto al teatro delle avanguardie risiede nella volontà di riempire questo vuoto

³⁵ Ferdinando Taviani, *Schemi di riflessione su alcuni problemi di pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 74.

³⁶ Ivi, p. 77.

³⁷ Cfr. Ugo Volli, *Il bisogno di sapere: dieci anni di "pedagogia teatrale diffusa" in Italia*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 47.

appellandosi a valori e modelli altri, ritenuti meno esausti rispetto a quelli della tradizione corrente.

Ma il limite dell'imitazione, in questi casi, è l'impossibilità di trovare maestri da seguire che siano non molto diversi da sé per estrazione e orientamento sociologico e allo stesso tempo portatori di uno stile non troppo personale. Se il modello ha una poetica fortemente personale, l'imitazione che ne deriva risulta caricaturale e degradante.

Le scuole di teatro, nell'Europa del Novecento, sono spesso costituite da comunità autarchiche, separate dal resto della società³⁸, nelle quali le tecniche vengono ricercate per necessità, non date a priori, i maestri sono pronti ad apprendere al pari degli allievi, le discipline non sono specialistiche, il fine ultimo è lo sviluppo della libertà creativa di ogni individuo, in una dimensione di gioco e di costante ascolto del corpo³⁹. L'obiettivo, insomma, è indurre l'aspirante attore ad uno stato di creatività perché, come afferma Stanislavskij, per uscire dalla casualità e dal dilettantismo occorrono,

³⁸ Si pensi all'esperienza di Stanislavskij e Sulerziskij, alla "retraite" della villa in campagna di Copeau al tempo del primo Vieux Colombier e poi nella Borgogna dei Copiaus, alla scuola di Hellerau di Dalcroze, alla "Scuola d'Arte" di Von Laban e al Monte Verità ad Ascona, ai primi gruppi agitprop e al Bauhaus.

³⁹ Cfr. Fabrizio Cruciani, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento (e scritti inediti)*, E & A, Roma, 1995, pp. 55-88.

certo, leggi psicofisiche e psicologiche, talento, esperienza e maestria, ma al centro di qualsiasi lavoro di pedagogia teatrale resta la creazione spirituale dell'attore. L'arte dell'attore è trasmissibile attraverso la rivelazione di misteri e il suo segreto è non l'essere ispirati ma impossessarsi dell'ispirazione, la via cosciente verso la creazione inconscia⁴⁰.

Barba esprime un concetto simile quando sostiene la necessità del passaggio da una pedagogia maieutica ad una orientante, ovvero «da una pedagogia teatrale come volontà di mettere in grado di fare, ad una pedagogia come insegnamento a vedere⁴¹».

La storia del teatro del Novecento non è tanto la storia degli spettacoli, quanto piuttosto delle teorie. Le scuole di teatro europee, nel Novecento, sono, più che luoghi adibiti alla trasmissione di una tecnica da un maestro agli allievi, zone franche in cui i registi-pedagoghi possono nutrire le proprie utopie, allevando le nuove leve ad immagine e somiglianza della propria idea di teatro. Trovano

⁴⁰ Ivi, p. 58.

⁴¹ Ferdinando Taviani, *Schemi di riflessione su alcuni problemi di pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 79.

senso, dunque, nella tensione verso il futuro, verso una società ideale ed un teatro desiderato, e non negli esiti spettacolari⁴².

Il training non mira, genericamente, alla formazione dell'attore, ma alla formazione di un determinato tipo di attore. Tutti i grandi registi-pedagoghi del Novecento hanno cercato di avere accanto al loro teatro una scuola, nella quale poter formare gli allievi sulla base della propria poetica⁴³.

Fondare una scuola è sempre un atto politico.

⁴² «Scuole e pedagogie appaiono un modo forte di esistere del teatro oltre gli spettacoli, di fondare l'esistere del teatro su basi più ampie e solide e creative che non il consumo di spettacoli». Fabrizio Cruciani, *I Padri Fondatori e il teatro pedagogia nel Novecento*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 45. Al contrario, però, nei contesti in cui la pedagogia teatrale, oggi, basta a se stessa, sottraendosi da qualsiasi possibilità di verifica in scena e di giudizio, occorre stare in guardia e chiedersi a quale scopo vengano formati molti più attori di quanti possano essere socialmente assorbiti. Cfr. Ugo Volli, *Il bisogno di sapere: dieci anni di "pedagogia teatrale diffusa" in Italia*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 54.

⁴³ Per citare solo alcuni nomi: Gordon Craig crea a Firenze la scuola dell'Arena Goldoni, Adolphe Appia segue i precetti della ginnastica ritmica di Jacques Dalcroze, Mejerchol'd lavora con i suoi attori con la biomeccanica. Jacques Copeau e Charles Dullin credono nell'identificazione tra teatro e scuola. Cfr. Cesare Molinari, *L'attore e la recitazione*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari, 1992, p. 98.

Capitolo II

I percorsi accademici

2.1 PANORAMICA DELLE SCUOLE ITALIANE

L'indagine *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli*, svolta da Rodolfo Di Giammarco nel 1985, raccoglie un ventaglio di scuole teatrali italiane, al fine di esporre le prerogative di ciascuna. Le scuole prese in esame da Di Giammarco sono l'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica Silvio d'Amico, la Civica Scuola d'Arte Drammatica Piccolo Teatro di Milano, la Scuola di Recitazione del Teatro di Genova, la Scuola di Teatro di Bologna di Alessandra Galante Garrone, il Centro di Avviamento all'espressione di Orazio Costa, il Laboratorio di Esercitazioni Sceniche di Gigi Proietti, la Bottega Teatrale di Vittorio Gassman.

In un Dossier scuole pubblicato su «Hystrio» nel 1991, Fabio Battistini propone una panoramica, a suo stesso dire incompleta, delle scuole di teatro operanti in Italia. Nell'elenco da lui stilato compaiono la Scuola di Teatro di Bologna diretta da Alessandra Galante Garrone, la Scuola di recitazione del Teatro Stabile di Genova, la Scuola del Piccolo Teatro di Milano diretta da Giorgio Strehler, la Scuola teatrale Giovanni Poli al Teatro a l'Avogaria di Venezia, la Civica accademia

d'Arte drammatica Nico Pepe a Udine, la Scuola regionale di Teatro di Padova, la Scuola di recitazione del Teatro Nuovo di Torino diretta da Enza Giovine, la Cooperativa teatrale Quelli di Grock a Milano, la Scuola di Teatro del Liceo-Ginnasio Maffei di Verona, l'Atelier della Costa Ovest, l'Accademia Antoniana d'Arte drammatica di Bologna diretta da Sergio Colomba, la Scuola Internazionale dell'Attor Comico a Reggio Emilia, l'Accademia d'Arte Drammatica del Teatro Stabile Bellini di Napoli e l'Associazione di cultura e teatro Mario Riva a Roma.

Così come Rodolfo Di Giammarco mette in chiaro, in merito alle sette scuole da lui esaminate, di aver scelto «un numero e una rosa qualificatamente di comodo⁴⁴», anche Battistini presenta il proprio lavoro come un punto di partenza per una ricerca più ampia e approfondita, finalizzata alla compilazione di una mappa delle scuole di teatro operanti in Italia⁴⁵.

Schematizzare i luoghi di formazione teatrale presenti nel nostro paese risulta, in effetti, un'impresa problematica: abbondano le

⁴⁴ Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro : sette scuole per sette modelli : le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 6.

⁴⁵ Fabio Battistini, *Schede informative sulle scuole teatrali: i centri di formazione degli attori di domani*, in «Hystrio», 3, 1991, p. 53.

scuole per aspiranti attori, più o meno prestigiose e più o meno stabili⁴⁶.

Alcune delle scuole descritte da Rodolfo Di Giammarco e da Fabio Battistini oggi non esistono più, oppure hanno profondamente mutato la loro struttura. Inoltre, nell'arco dell'ultimo trentennio, nuove e valide accademie sono sorte ed alcune tra quelle già citate hanno rafforzato ed esteso la propria offerta didattica.

Volendo delineare una panoramica rappresentativa della situazione attuale delle scuole di teatro più accreditate d'Italia, potremmo prendere in esame dieci scuole con struttura simile e radici più o meno antiche: l'Accademia dei Filodrammatici, fondata a Milano nel 1805, l'Accademia nazionale d'arte drammatica Silvio d'Amico, fondata a Roma nel 1936, la Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi, fondata a Milano nel 1951, la Scuola di Teatro di Bologna Alessandra Galante Garrone, fondata a Bologna nel 1976, la Scuola del Teatro Stabile di Genova, fondata a Genova nel 1981, la Scuola del Piccolo Teatro, fondata a Milano nel 1986, la Civica Accademia d'Arte Drammatica Nico Pepe, fondata a Udine nel 1988,

⁴⁶ «Non tutte le scuole, come è ovvio, sono buone alla stessa maniera. In Italia ce ne sono tante, forse troppe – e alcune aprono e chiudono con una rapidità incredibile. Questo loro proliferare e il clima di provvisorietà, o improvvisazione, nel quale vivono, rispecchia il disordine che oggi c'è nel teatro italiano». Luca Ronconi, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fionovelli, Torino 1997, p. 12.

l'Accademia D'Arte Drammatica del Teatro Bellini di Napoli, fondata a Napoli nel 1990, la Scuola di formazione per Attori del Teatro Stabile di Torino, fondata a Torino nel 1991, l'Accademia di Arte drammatica Palcoscenico del Teatro Stabile del Veneto, fondata a Padova nel 1998.

L'Accademia dei Filodrammatici può essere considerata la più antica scuola d'arte drammatica italiana: nata nel 1796 per iniziativa di alcuni giovani nobili e borghesi, capitanati dai cittadini Bernardoni e Giusti, desiderosi di diffondere, attraverso il teatro, gli ideali della rivoluzione francese, e costituita nel 1798 sotto la denominazione di Teatro Patriottico, nel 1805 assume il nome attuale e vede sorgere al suo interno una scuola ufficiale d'arte drammatica che avrà per tutto l'Ottocento maestri prestigiosi, da Francesco Augusto Bon ad Alamanno Morelli, da Giovanni Ventura, che dell'Accademia era stato anche allievo, a Giuseppe Giacosa.

Attualmente l'Accademia, diretta da Antonia Chiodi con la collaborazione di Donella Giacotti e Alberica Archinto, si trova in Via Filodrammatici 1, a Milano, è un'Associazione legalmente riconosciuta, iscritta al registro delle persone giuridiche, provvede con

mezzi propri alla sua gestione ed i corsi, di durata biennale, sono totalmente gratuiti.

Fondata a Roma nel 1936 da Silvio d'Amico, l'Accademia nazionale d'arte drammatica intitolata al suo fondatore è un Istituto nazionale per la formazione di attori e registi finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e rilascia un titolo di studio universitario. La sede attuale è in Via Vincenzo Bellini 16, a Roma, e la direzione, dal 2012, è affidata a Lorenzo Salvetti. La scuola ha durata triennale e l'iscrizione è subordinata al pagamento delle tasse governative e di un contributo accademico diviso per fasce reddituali, con possibilità di ottenere borse di studio.

La Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi, fondata a Milano nel 1951 da Paolo Grassi e Giorgio Strehler, nei suoi primi anni di vita è collegata al Piccolo Teatro, per poi passare in gestione al Comune di Milano nel 1967 ed entrare a far parte dal 2000 della Fondazione Scuole Civiche di Milano, di cui costituisce il Dipartimento di Teatro. Si contraddistingue per la varietà della sua offerta formativa: propone corsi per attori teatrali, per registi teatrali, per autori teatrali, per danzatori e per organizzatori dello spettacolo. Si trova in Via Salasco

4, a Milano e dal 2011 è diretta da Massimo Navone. È a pagamento e la retta varia in base al reddito, con possibilità di usufruire di agevolazioni ed esenzioni. Il corso per attori dura tre anni.

La Scuola di Teatro di Bologna Alessandra Galante Garrone, fondata a Bologna nel 1976 dall'insegnante da cui ha preso il nome, ha sede in Via degli Ortolani 12, a Bologna. Dal 1984 è riconosciuta dal Ministero del Turismo e dello Spettacolo e dal 1990 è accreditata come Corso di Formazione Professionale dalla Regione Emilia Romagna e dal Fondo Sociale Europeo. Si ispira alla pedagogia di Jacques Lecoq, è attualmente diretta da Claudia Busi e Vittorio Franceschi, ha durata biennale e i corsi sono a pagamento.

La Scuola del Teatro Stabile di Genova, fondata a Genova nel 1981 e diretta dal 1998 da Anna Laura Messeri, fermenta già dagli anni Sessanta all'interno del Teatro – come Scuola d'Arte Drammatica e come Seminario di Studi Teatrali – prima di assumere un assetto più strutturato sotto l'egida della Regione Liguria e della Provincia di Genova. Si basa su un continuo collegamento con il palcoscenico, che ha modo di manifestarsi in occasione del saggio di fine anno, vero e proprio spettacolo allestito in una delle due sale del Teatro Stabile di Genova. Ha sede in Viale Duca D'Aosta, presso il

Teatro della Corte, ed offre un Corso Propedeutico per Attore di 250 ore, un Corso di Qualificazione per Attore di 1200 ore ed un Master di circa 700 ore, tutti totalmente gratuiti.

La Scuola del Piccolo Teatro, fondata a Milano nel 1986 da Giorgio Strehler, è stata diretta da Luca Ronconi dal 1999 fino alla sua scomparsa, il 21 febbraio 2015, data dopo la quale è stata a lui intitolata. Attualmente è diretta da Stefano Massini, è certificata per la Gestione del Sistema Qualità in conformità alla norma UNI EN ISO 9001 e al termine dei tre anni di frequenza rilascia un attestato di partecipazione e un diploma per conto della Regione Lombardia e del Piccolo Teatro di Milano.

La Civica Accademia d'Arte Drammatica Nico Pepe, intitolata all'attore udinese ed attualmente diretta da Claudio de Maglio, nasce a Udine nel 1988 per opera Federico Esposito, come prosecuzione di una precedente esperienza fondata e diretta dallo stesso Nico Pepe e risalente ai primi anni ottanta. Riconosciuta dalla Regione Friuli Venezia Giulia quale Organismo culturale di interesse regionale, con il sostegno del Comune di Udine, la scuola ha sede in Largo Ospedale vecchio 10, dura tre anni ed è a pagamento.

L'Accademia D'Arte Drammatica del Teatro Bellini di Napoli, attualmente diretta da Danio Manfredini, nasce nel 1990 per volontà di Tato Russo e si trova in Via Conte di Ruvo 14, a Napoli. Il suo punto di forza è il legame da sempre forte con il Teatro Bellini. È gratuita, riceve finanziamenti dal Banco di Napoli e dura tre anni.

La Scuola di formazione per Attori del Teatro Stabile di Torino, fondata a Torino nel 1991 da Luca Ronconi ed ubicata in Via Eduardo De Filippo 88, è una scuola di alta formazione professionale, gestita dall'Agenzia Formativa del Teatro Stabile di Torino, accreditata dalla Regione Piemonte e dalla Città Metropolitana di Torino e finanziata dal Fondo Sociale Europeo. Diretta da Valter Malosti dal 2010, ha durata triennale ed è a pagamento.

L'Accademia di Arte drammatica Palcoscenico del Teatro Stabile del Veneto, fondata a Padova nel 1998 col patrocinio del Comune di Padova e da allora diretta da Alberto Terrani, è gestita in seno al Teatro stabile del Veneto Carlo Goldoni, presso la sede del Teatro Verdi di Padova, in Via dei Livello 32, a Padova. Alla fine del ciclo di formazione, a pagamento e di durata biennale, viene rilasciato un diploma con giudizio.

2.2 ESAMI E DOMANDA DI AMMISSIONE

Tutte queste scuole sono a numero chiuso, vi si accede tramite esame di ammissione, solitamente diviso in più fasi, dopo aver consegnato una domanda di ammissione corredata dei documenti richiesti da ciascun bando.

Tendenzialmente le scuole impongono dei limiti di età: la maggior parte accetta solo candidati maggiorenni che non abbiano superato i trent'anni. La Scuola del Piccolo Teatro di Milano ammette ai provini ragazzi e ragazze dai diciotto ai venticinque anni, così come la Scuola di formazione per Attori del Teatro Stabile di Torino.

Più largo il margine per la Civica Accademia d'Arte Drammatica Nico Pepe e l'Accademia D'Arte Drammatica del Teatro Bellini di Napoli (dai diciotto ai ventisette anni), per l'Accademia di Arte Drammatica Palcoscenico del Teatro Stabile del Veneto (dai diciotto ai ventotto anni) e per la Scuola di Teatro di Bologna Alessandra Galante Garrone (dai diciotto ai trent'anni).

L'Accademia dei Filodrammatici si distingue per la più alta età minima consentita per l'ammissione: diciannove anni; di ventotto anni, invece, il limite di età per partecipare alle selezioni.

La Silvio d'Amico, la Paolo Grassi e la scuola dello Stabile di Genova hanno rimosso il limite massimo di età: l'unico requisito richiesto dal bando della la scuola genovese è il compimento della maggiore età, a cui si aggiunge il diploma di scuola media superiore nei bandi della romana e della milanese.

Delle dieci prese in esame, due scuole – Silvio d'Amico e Accademia dei Filodrammatici – prevedono esami di selezione divisi in tre fasi, cinque scuole – Paolo Grassi, scuola del Piccolo Teatro, scuola dello Stabile di Genova, scuola dello Stabile di Torino, Accademia D'Arte Drammatica del Teatro Bellini – in due fasi, tre scuole – Accademia di Arte Drammatica Palcoscenico del Teatro Stabile del Veneto, Scuola di Teatro di Bologna Alessandra Galante Garrone, Civica Accademia d'Arte Drammatica Nico Pepe – in un'unica soluzione.

Gli esami di ammissione prevedono, per otto delle dieci scuole, la recitazione, a memoria, di un monologo tratto da un testo edito di autore noto, in lingua italiana, di durata inferiore a cinque minuti. Tre di esse richiedono il monologo solo nella seconda fase. Otto su dieci – tutte, eccetto la scuola dello Stabile di Torino, che chiede due monologhi, e l'Accademia d'Arte Drammatica Palcoscenico del

Teatro Stabile del Veneto, che non esprime preferenze tra dialogo e monologo, limitandosi a domandare un «brano tratto da testo teatrale di autore noto⁴⁷» – richiedono la recitazione a memoria di un dialogo tratto da un testo edito di autore noto, in lingua italiana, di durata inferiore a cinque minuti e, ove sia presente una ripartizione dell'esame in fasi, il dialogo compare tra le prove da sostenere nella prima fase.

La recitazione a memoria di una poesia, in lingua italiana e di autore noto, è richiesta da sei scuole: Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi, Accademia dei Filodrammatici, Scuola di Teatro di Bologna Alessandra Galante Garrone, Civica Accademia d'Arte Drammatica Nico Pepe, Accademia d'Arte Drammatica Palcoscenico del Teatro Stabile del Veneto, scuola del Teatro Stabile di Torino. Queste ultime due, in particolare, specificano che il brano poetico scelto dal candidato deve essere di autore italiano. Sei scuole prevedono negli esami di ammissione una prova di canto, con o senza base musicale.

La Galante Garrone specifica che il brano musicale scelto deve essere in lingua italiana e l'Accademia dei Filodrammatici vuole ascoltare durante i provini due canzoni, di genere differente.

⁴⁷ Dal bando indetto per il biennio 2014/2016, consultabile online: <http://www.veninc.it/cgi-bin/8020/BANDO%20Accademia%20Palcoscenico.pdf>.

Tendenzialmente meno richieste le prove di cultura generale, di lettura a prima vista, di movimento e di improvvisazione. Cinque scuole tra quelle prese in esame – Silvio d’Amico, Paolo Grassi, Accademia dei Filodrammatici, scuola dello Stabile di Torino, Accademia D’Arte Drammatica del Teatro Bellini di Napoli – impostano l’ultima fase delle selezioni in forma laboratoriale.

La domanda di iscrizione agli esami di ammissione è subordinata al pagamento di una quota – che varia dai trenta euro richiesti dal Piccolo ai duecento da versare all’Accademia D’Arte Drammatica del Teatro Bellini, passando per i cinquanta della Nico Pepe e della scuola dello Stabile di Torino e per i cento euro della Silvio d’Amico, della Paolo Grassi e della Scuola di Teatro di Bologna – per tutte le scuole prese in esame, fatta eccezione per la Scuola dello Stabile di Genova, l’Accademia dei Filodrammatici e l’Accademia d’Arte Drammatica Palcoscenico, presso le quali la domanda è gratuita.

Dagli anni Ottanta le scuole di teatro, in Italia, sono andate via via moltiplicandosi, in maniera direttamente proporzionale all’aumentare delle domande di iscrizione, malgrado questo non abbia comportato, al contempo, un incremento del pubblico teatrale. È

possibile che il fenomeno dipenda dalla diffusione di corsi di laurea ad indirizzo teatrale, giunti nei nostri atenei con notevole ritardo rispetto ad altre università europee, che sia collegato ad una vocazione profonda oppure semplicemente al desiderio dei giovani candidati di allargare il proprio bagaglio culturale, o ancora alla loro illusione di possedere un temperamento artistico⁴⁸. Compito di ogni scuola seria è, innanzitutto, aiutare gli aspiranti attori a relazionarsi in maniera matura e consapevole con la realtà, senza troppe illusioni⁴⁹.

L'assenza di scuole pubbliche in ogni regione, complice l'impossibilità di molti cittadini di trasferirsi a Roma o a Milano o a Genova o a Bologna – anche a causa della penuria di borse di studio – incentiva le tante scuole poco serie fondate da coloro che «si improvvisano maestri mentre non avrebbero nemmeno titolo per essere allievi⁵⁰».

⁴⁸ Cfr. Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 3-4.

⁴⁹ Ivi, p. 4: «Non tutte le scuole, non tutti i laboratori, non tutti i centri che in anni recenti sono nati nel territorio della Repubblica italiana possono vantare patenti di serietà. In certi casi, si tratta di piccole imprese a scopo di lucro, squallide fabbriche di illusioni di ambo i sessi, ai quali vengono fatti intravedere traguardi dorati del tutto inesistenti. Altre volte, queste pseudo scuole, questi pseudo laboratori, questi pseudo centri sono il frutto di una meschina vanità personale: il “direttore” è allora un tizio che avendo conquistato in una qualsiasi scuola di teatro uno straccio di diploma (o un attestato di frequenza) si ritiene in grado di fare apprendere ai suoi sfortunati allievi nozioni che egli stesso ha appena orecchiato».

⁵⁰ Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 21.

Il proliferare di stage è incontrollato ed insegnanti improvvisati, che si dichiarano «allievi di allievi di allievi» di Grotowski o di Barba o di non meglio identificati maestri, possono provocare danni irreversibili alle corde vocali e ai menischi degli inesperti allievi paganti. Per questo motivo, sostiene Alessandra Galante Garrone, servono «scuole selettive, dure, rigorose⁵¹». Selettive a partire dalle ammissioni.

Vero è che talvolta, durante i provini, nel difficile intento di selezionare gli allievi, una commissione può anche commettere errori di valutazione. Il primo corso della Silvio d'Amico, dopo gli esami di ammissione condotti da Tatiana Pavlova, Luigi Almirante, Irma Gramatica, Gualtiero Tumiati, Virgilio Marchi, Teo Fasulo, Valentino Amannato, Gino Viotti, Maria Labia e Silvio d'Amico, rischia di non partire: tutti gli insegnanti, tranne d'Amico, ritengono i candidati esaminati totalmente privi di talento⁵². Solo la dura imposizione di

⁵¹ Cfr. Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli : le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 103.

⁵² «Alla prima scelta dei candidati gli insegnanti di Recitazione all'unanimità dichiararono che nessuno dei giovanissimi esaminati era degno di aiuto, perché nessuno aveva la menoma disposizione all'Arte: e formalmente mi proposero di rimandar tutti a casa. Credo che gli abitanti prossimi alla nostra sede d'esame non abbiano ancora dimenticato lo strepito a cui dette luogo la discussione, fra me e i miei colleghi tutti avversi. La conclusione fu che io dovetti imporre con violenza la mia volontà. Si dichiarò a titolo d'esperienza l'ammissione di un certo numero di allievi». Silvio d'Amico, *Relazione all'Eccellenza Emilio Bodero, sopra la Compagnia dell'Accademia*, spedita al ministero dell'Educazione in data 10 marzo 1940, Archivio dell'Accademia, in Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei

d'Amico consente l'apertura della scuola. Eppure, tra gli allievi che rischiano di non essere ammessi a quel primo anno 1935/36, troviamo i nomi di Leonardo Cortese, Alessandro Brissoni, Gianni Cajafa, Orazio Costa, Aroldo Tieri, Ave Ninchi.

Anche Vittorio Gassman, paradossalmente, rischia di non essere ammesso alla Silvio d'Amico: troppo alto accanto a "prime donne" di mediterranea statura medio-bassa, troppo ingombrante in scena, adatto solo al ruolo di protagonista. Guido Salvini, però, a quel tempo insegnante di regia dell'Accademia, vede nel giovane attore delle potenzialità ed insiste affinché venga scelto⁵³.

Salvini dimostra lungimiranza anche nel salvare Luciano Salce, che gli altri insegnanti non avrebbero ammesso a causa dell'irriducibile accento veneto.

Le corde vocali, invece, rappresentano per Monica Vitti lo spauracchio della mancata ammissione. Come tutti gli aspiranti allievi, deve sottoporsi alla visita di un medico specialista e il responso è inesorabile: con quelle corde vocali, non è adatta al teatro. La giovane Ceciarelli, presa dal panico, lo minaccia: «Senta, non solo io non

ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 38.

⁵³ Ivi, p. 105.

rinuncio all'Accademia, non rinuncio a recitare, ma se lei lo dice a Silvio d'Amico io mi butto sotto una macchina appena esco dal suo studio. Perciò la prego di stare zitto perché io farò la tragedia greca, soffierò, parlerò, urlerò con quel po' di voce che ho. Ma spero di recitare fino a novantanni⁵⁴».

Ma il caso più eclatante è quello di Franca Valeri: si presenta ai provini con un dialogo tratto dalle *Mosche* e come spalla ha Tino Buazzelli, allievo dell'Accademia. La sua audizione è in tarda mattinata, ha l'impressione che i professori in commissione siano stanchi e non la stiano a sentire, la resa scenica ne risente e non viene ammessa. Gli allievi, avendola sentita provare con Buazzelli e ritenendola bravissima, protestano e tentano di convincere il presidente a rivedere la sua posizione.

«Il povero d'Amico si rivoltò verso di me, che avevo un aspetto anche più infantile di quanto fossi in realtà, e guardandomi disse: certo non è Olga Villi. Ricordo sempre quest'espressione, perché avevo le scarpe basse, un cappottone blu e un cappello tondo. Il giudizio rimase

⁵⁴ *Ibidem.*

quello⁵⁵». Salvo poi riconoscere il proprio errore nel 1951, definendo «portentosa» la Valeri⁵⁶.

Talvolta fallaci, ma necessari: l'idea di scuola teorizzata da Orazio Costa, priva di esami di ammissione, può sussistere solo finché la finalità non è quella di creare attori, ma semplicemente di migliorare le capacità espressive di ciascuno⁵⁷.

2.3 FINALITÀ

C'è chi ritiene che ogni scuola debba avere una propria originalità e formare un certo tipo di attore. Secondo Alessandra Galante Garrone, un regista dovrebbe poter scegliere, per uno sceneggiato televisivo, «attori diversi da quelli che sceglierebbe se dovesse allestire un music-hall o uno spettacolo di animazione⁵⁸», ma è anche vero che gli attori diplomatisi presso l'Istituto del Dramma Antico non sono obbligati a recitare solo i classici greci per tutta la vita. «Oggi la definizione di attore è assolutamente più approssimativa – o estensiva – di quanto non fosse trenta, cinquanta o cento anni fa»

⁵⁵ Ivi, p. 106.

⁵⁶ Ivi, p. 107.

⁵⁷ Cfr. Lidia D'Espinosa e Francesca Gentile, *Dialogo sulla formazione al Piccolo di Milano: come preparare l'attore europeo*, in «Hystrio», 3, 1991, p. 56.

⁵⁸ Cfr. Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 20.

commenta Luca Ronconi «Oggi esistono tante forme diversificate di teatro (ed è bene che esistano), che richiedono ognuna tecniche e approcci differenti, e tutti quanti sono “attori”.

È attore chi interpreta una fiction televisiva, quasi totalmente priva di linguaggio parlato e dove tutto è azione; è attore chi racconta semplicemente qualcosa. Si tratta di tipologie del tutto diverse: rispetto a qualche decennio fa è assolutamente necessario, pur senza correre il rischio della specializzazione, che un attore sappia a quale tipo di teatro vuole indirizzarsi, e quanto sia adatto a quel tipo di indirizzo⁵⁹». Non, banalmente, per adeguarsi ad un certo genere, ad un certo mercato, ad un certo pubblico, ma piuttosto affinché si instauri un rapporto verticale tra allievi e maestri, il cui fine sia uno scambio reciproco e non la produzione di tanti cloni di Grandi Attori⁶⁰.

«Una cosa è certa» assicura Aldo Trionfo nel 1985, durante il suo periodo di direzione dell'Accademia d'Arte Drammatica Silvio d'Amico, «non vorrei mai che dalla Silvio d'Amico uscissero fuori tanti piccoli attori Tizio o Tal dei Tali: i distinti corsi di recitazione, cui presto sempre particolare attenzione, devono fornire altrettante

⁵⁹ Luca Ronconi, *Teatro della conoscenza*, GLF Editori Laterza, Roma, 2012, p. 38.

⁶⁰ Cfr. Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli : le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 6-7.

chiavi elastiche per affrontare ovunque bene il problema del repertorio, delle strutture, del mercato del lavoro⁶¹».

L'equilibrio degli apporti culturali ed artistici di varia estrazione è sempre stato un punto saldo della Silvio d'Amico, tanto da creare screzi tra d'Amico e Tatiana Pavlova, insegnante severissima e grande artista, allontanata dalla cattedra di regia dopo il terzo anno scolastico (1937-38) proprio a causa della sua tendenza accentratrice e soffocante⁶².

Quali obiettivi si pongono le dieci scuole da noi prese in esame? L'Accademia dei Filodrammatici⁶³ e la Civica Paolo Grassi⁶⁴ vogliono formare professionisti duttili, che attraverso l'analisi critica e la padronanza dei propri mezzi espressivi sviluppino la propria personalità artistica.

⁶¹ Ivi, p. 34.

⁶² Cfr. Silvio d'Amico, *Relazione all'Eccellenza Emilio Bodero, sopra la Compagnia dell'Accademia*, spedita al ministero dell'Educazione in data 10 marzo 1940, Archivio dell'Accademia, in Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 46-47.

⁶³ «Scopo dei corsi è stimolare gli allievi ad elaborare idee personali, fornendo loro gli strumenti adatti ad esprimerle nei contesti più diversi. La scuola deve dare delle basi tecniche che permettano all'allievo di conoscere e padroneggiare il proprio strumento fisico e vocale per essere realmente autonomo nella realizzazione del proprio fare artistico. Sono quindi curati tutti gli insegnamenti specifici (voce, canto, movimento, danza) che gli forniscano quanti più stimoli espressivi possibile». Cfr. <http://www.accademiadefilodrammatici.it>.

⁶⁴ «Il corso Attore Teatrale forma professionisti capaci di esprimersi nelle diverse specificità della prosa, del cinema, della radio e della televisione. Il percorso didattico è finalizzato alla scoperta e allo sviluppo della personalità artistica di ciascun allievo attraverso la conoscenza dei linguaggi dello spettacolo, l'analisi critica, l'affinarsi dell'immaginario teatrale e della padronanza dei propri mezzi espressivi, quali il corpo/movimento e la voce/parola». Cfr. <http://www.fondazionemilano.eu>.

La Silvio d'Amico⁶⁵ e la Nico Pepe⁶⁶ sottolineano il valore della pluralità delle metodologie pedagogiche: la scuola, attraverso sollecitazioni in forma laboratoriale e sperimentale, in continuo auto-rinnovamento, deve stimolare il senso critico, l'autonomia e la personalità dei suoi allievi, dando vita ad attori antidogmatici, flessibili e pronti a mettersi in gioco.

Per le scuole degli Stabili di Torino⁶⁷ e Genova⁶⁸ e per l'Accademia del Teatro Bellini⁶⁹ è fondamentale la conquista di una

⁶⁵ «Il suo progetto didattico è da sempre ispirato a un concetto di laboratorialità e sperimentazione che permette agli allievi di confrontarsi con diverse metodologie di grandi Maestri della scena italiana e internazionale. Un'offerta formativa che intende sviluppare nell'allievo un forte senso critico che gli permetta di scegliere in autonomia e costruire il proprio mondo espressivo elaborando le sollecitazioni che la Scuola gli offre». Cfr. <http://www.accademiasilviodamico.it>.

⁶⁶ «Non può esistere "una" tecnica, non c'è una sola via; per questo il metodo di lavoro è aperto e viene di volta in volta calibrato, adattato assieme ai docenti della Scuola, alle diverse esigenze di soggetti didattici: gli allievi attori, che di anno in anno compongono un tessuto umano sempre nuovo e diverso. La pedagogia dell'attore non si riduce dunque ad un programma preconstituito ma persegue un criterio metodologico fondamentale all'innescare di un continuo auto-rinnovamento, vitale per la professione. Obiettivo è un attore flessibile, sensibile, pronto a mettersi in gioco, antidogmatico, disposto a compiere un lavoro su se stesso per affinare la propria capacità di comunicare». Cfr. <http://www.nicopepe.it>.

⁶⁷ «Il progetto didattico del corso triennale per attori si connota attraverso alcuni indirizzi ben definiti, tesi a valorizzare e ad esplorare la ricchezza delle differenze di cui il teatro vive. Questo per dare la possibilità agli allievi di costruire un proprio percorso personale di ricerca espressiva, che possa portare ad una auspicata autonomia creativa, senza dimenticare tecnica e pratica quotidiana. Il tutto senza mai perdere di vista il futuro mondo professionale». Tra le linee guida della scuola compare «il consolidamento della base teorica, scientifica e drammaturgica sotto la guida di qualificati docenti universitari per costruire con gli allievi una sorta di storia dell'arte dell'attore e parallelamente uno sguardo consapevole e critico con una grande attenzione al presente». Cfr. <http://www.teatrostabiletorino.it>.

⁶⁸ «Al termine del corso il diplomato attore sarà in grado di sostenere ruoli di vario peso in produzioni teatrali, cinematografiche, televisive e radiofoniche; avrà sviluppato, se ne è in possesso, attitudini al canto e alla danza; saprà padroneggiare la lettura di poesie italiane e conoscerà i capisaldi della letteratura drammatica, della storia della regia teatrale e della sociologia dello spettacolo». Cfr. <http://www.teatrostabilegenova.it>.

⁶⁹ «L'obiettivo è stato ed è di formare, attraverso un tirocinio estremamente intenso e articolato, della durata di tre anni, nuovi giovani attori in grado di inserirsi, con una sicura padronanza degli strumenti scenici e solida preparazione culturale, sulla scena professionale [...] L'itinerario didattico è finalizzato allo sviluppo del talento e della personalità artistica di ogni futuro attore,

solida preparazione sia tecnica che culturale per diventare professionisti completi e versatili.

La scuola del Piccolo punta a liberare le capacità di allievi già dotati di attitudine alla mimesi e alla comunicazione, dando loro una solida base tecnica per intraprendere con sicurezza la professione, senza trascurare l'organicità dell'insieme delle materie⁷⁰. Interessante notare nella presentazione del Piccolo come in quella dello Stabile di Genova il presupposto secondo cui si può ottenere un buon risultato solo lavorando con allievi già in possesso di una predisposizione naturale⁷¹. Il talento, però, mette in guardia Luca Ronconi, non basta: «Sono convinto del fatto che per l'esercizio dell'arte scenica il cosiddetto talento sia necessario, ma non basti e che per chi voglia

attraverso l'affinarsi dell'immaginario teatrale e della padronanza dei mezzi espressivi del proprio corpo e della propria voce». Cfr. <http://www.teatrobellini.it>.

⁷⁰ «L'attività formativa della Scuola ha lo scopo di promuovere in alcuni giovani dotati di attitudine alla mimesi e alla comunicazione una disponibilità al teatro e di fornire loro una solida base tecnica che consenta loro di intraprendere con sicurezza la professione. Il progetto didattico della Scuola si basa sulla premessa che in qualunque tipo di teatro esistano tecniche similari indispensabili per agire in scena. Infatti confrontando nell'applicazione pratica teorie teatrali differenti si riscontrano criteri comuni per individuare la specificità del lavoro dell'attore. Tutti gli insegnamenti sono coordinati allo scopo di sviluppare il potenziale espressivo del futuro attore e di liberare le sue capacità. I docenti quindi evitano la specializzazione dell'allievo nella materia di loro competenza e collaborano all'integrazione fra i vari settori di studio». Cfr. <https://www.piccoloteatro.org>.

⁷¹ «Il talento nessuno sa cosa sia, certamente esiste, ma è misteriosissimo. Talvolta non appare subito evidente, magari non è visibile durante il test d'ammissione, ma si presenta all'improvviso, inaspettatamente, durante il lavoro sulla scena». Franca Nuti, *La ginnastica della parola*, in Luca Ronconi, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fionovelli, Torino 1997, p. 4.

intraprendere il mestiere dell'attore sia doveroso sottoporsi ad un serio apprendistato⁷²».

La Galante Garrone si vanta di offrire una pedagogia di assoluta originalità nel panorama italiano ed europeo, in grado di stimolare gli attori ad aprirsi a sollecitazioni diverse⁷³. L'Accademia Palcoscenico, nella persona di Alberto Terrani, punta sulla chiarezza comunicativa e sul pensiero dietro l'azione⁷⁴.

2.4 LE MATERIE E I DOCENTI

Parlando della sua esperienza come direttore della Silvio d'Amico, dal 1964 al 1974, Renzo Tian ricorda: «Quando ci arrivai l'Accademia era una specie di luogo di ritrovo per attori anziani che passavano il tempo a raccontare le loro memorie senza preoccuparsi d'insegnare. Cercai di ringiovanire questa situazione. In un primo momento sembrava che volessi assassinare i nonni. Ci furono anche delle reazioni molto violente: sembrava che avessi pugnalato alle spalle persone che avrebbero dovuto trascorrere lì ancora chissà

⁷² Cfr. Roberta Arcelloni, *Incontro con Enrico D'Amato*, in «Hystrio», 4, 2004, p. 13.

⁷³ <http://www.scuoladiteatrodibologna.it>.

⁷⁴ Sostiene Terrani: «Con i miei allievi io batto il ferro non tanto sulla dizione, quanto sull'importanza del pensiero. L'attore deve capire cosa dice e farlo capire al pubblico. Se non c'è comunicazione non c'è teatro. La chiarezza comunicativa deve caratterizzare ogni genere teatrale, anche l'avanguardia. E poi non devono mancare educazione, rispetto e bontà, tutte cose che non vanno di moda e che invece sono importanti». Cfr. Caterina Barone, *Accademia d'Arte Drammatica, aperte le iscrizioni*, in «Corriere del Veneto», 26 giugno 2014.

quanto tempo⁷⁵». Dal desiderio di ringiovanire questa situazione deriva la sua scelta di invitare Luca Ronconi ad insegnare.

Nonostante le resistenze da parte del Ministero della Pubblica Istruzione – legate a problemi burocratici, in quanto lo statuto della scuola impone che le lezioni di recitazione si svolgano in un certo numero di ore distribuite nell'arco della settimana e gli impegni di lavoro di Ronconi gli impediscono di rispettare quell'orario – Tian si impunta, minacciando di lasciare la direzione dell'Accademia. «Luca si trasformava letteralmente nel rapporto con i giovani attori. Aveva una straordinaria capacità maieutica, riusciva a estrarre da ognuno tutto quello che c'era da estrarre, cercava di rivelare a ciascuno le possibilità, le attitudini e gli indirizzi su cui poter lavorare⁷⁶».

La questione degli insegnanti è uno dei primi problemi posti da Silvio d'Amico nel momento in cui progetta l'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica: una scuola moderna necessita di insegnanti giovani, grandi artisti nel pieno della loro attività, non di vecchi attori ritirati dalle scene e in cerca di riposo. Ma per convincere un attore di successo ad allontanarsi dal palcoscenico per rinchiudersi in una scuola ad insegnare è necessario offrirgli non solo «una buona

⁷⁵ Luca Ronconi, *La ricerca di un metodo*, Ubulibri, Milano, 1999, p. 55.

⁷⁶ *Ibidem*.

situazione morale», riflette Silvio d'Amico nel 1935, nella relazione indirizzata al Ministro dell'Educazione Nazionale De Vecchi di Val Cismon, ma anche «una paga decente⁷⁷».

«Uno dei problemi più difficili è il reperimento del corpo insegnanti», conferma Alessandra Garrone una cinquantina di anni dopo: «è difficile trovare persone che siano disposte ad insegnare (e che ne siano in grado) che siano disponibili non solo per alcuni periodi ma per uno o più anni scolastici⁷⁸».

È importante, aggiunge, che i docenti siano professionisti affermati: non c'è nulla di più pericoloso di un insegnante frustrato, che sfrutta gli allievi come cavie per i suoi esperimenti, magari inutili.

Un bravo insegnante non deve nemmeno imporsi come modello da imitare, deve piuttosto sforzarsi di stimolare gli allievi a trovare un proprio modo di esprimersi. Lo scopo di un maestro non è addestrare pappagalli, né creare il grande attore, ammonisce Silvio d'Amico nelle sue *Istruzioni ai maestri*, ma spronare l'allievo a trovare se stesso: il

⁷⁷ Cfr. Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 29-30.

⁷⁸ Cfr. Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 103.

maestro, secondo la concezione di Silvio d'Amico, è paragonabile ad un ostetrico⁷⁹.

Sempre nelle *Istruzioni* affiora un concetto importante: per aiutare un allievo a recitare bene, bisogna invitarlo a contestualizzare ciò che sta interpretando⁸⁰. Non basta *dire*, bisogna *vedere*. Lo stesso metodo è adottato da Anna Lura Messeri e Massimo Mesciulam della scuola di recitazione dello Stabile di Genova, anche durante gli esami di ammissione: per valutare la capacità di un aspirante allievo di credere nella finzione scenica, gli viene chiesto di collocare nello spazio gli oggetti contenuti nel testo⁸¹. Un concetto simile a quello espresso da Luca Ronconi quando parla di necessità di *rilegittimare* la parola⁸².

Nelle sue *Lezioni per l'attore di teatro* del 1997, Ronconi accusa le scuole di teatro di essere tutte un po' generiche: «la

⁷⁹ «Si può insomma ripetere per il maestro la definizione che Dàncenko dava del regista, chiamandolo *l'ostetrico* dell'attore: il quale attore deve *partorire* da sé; l'ostetrico non può che assisterlo, aiutarlo nel parto». Silvio d'Amico, *Istruzioni ai maestri*, pubblicate sul Notiziario della pubblica istruzione nel dicembre del 1951, in Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 139-140.

⁸⁰ *Ibidem*: «Mi propongo di domandare [...] agli allievi che avrò ascoltato le ragioni della loro recitazione, anche dal punto di vista psicologico, o addirittura stilistico».

⁸¹ Simona Griggio, *AAA, aspiranti attori avanzano*, in «IL SECOLO XIX», 18 settembre 2002.

⁸² «I giovani, allievi o attori, che lavorano con me sanno che un mio presupposto è che non c'è una legittimità naturale del parlare o dell'agire in palcoscenico. Non è perché una battuta è stata scritta, che è legittimo ripeterla. Ogni battuta e ogni gesto devono in qualche modo essere rilegittimati. Questa necessità di rilegittimare parola, gesto e azione è alla base del nostro lavoro». Luca Ronconi, *La ricerca di un metodo*, Ubulibri, Milano, 1999, p. 58.

preparazione è generica perché rispecchia o risponde a una situazione confusa, a un confuso atteggiamento professionale nel mondo del teatro. Negli altri Paesi, in genere, la scuola di teatro è un luogo, una istituzione, dove si apprende una professione. In Italia, invece, le scuole hanno la tendenza a porsi, a organizzarsi, non come istituzioni professionali ma come un'estensione dell'esperienza universitaria⁸³».

L'opinione di Alessandra Galante Garrone in merito all'offerta didattica delle scuole di recitazione è che non sia tanto importante moltiplicare le materie, quanto piuttosto disporre la scuola di insegnanti che sappiano essere maestri, non limitandosi a trasmettere una tecnica, ma discutendo con gli allievi di questioni più ampie⁸⁴.

La Scuola di Teatro di Bologna di Alessandra Galante Garrone, non a caso, prevede, all'interno del Corso Superiore per Attore di Prosa, un numero di materie non particolarmente elevato: cinque sul corpo (Analisi e tecnica dei movimenti, Mimo, Pantomima, Lo spazio scenico, Acrobazia drammatica), quattro sulla voce (Impostazione della voce, Dizione, Recitazione, Canto), quattro sull'improvvisazione

⁸³ Luca Ronconi, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fiornovelli, Torino 1997, p.12.

⁸⁴ Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 103.

(Le Maschere nel Teatro, la Tragedia, il Coro, la Commedia dell'Arte),
più Storia dello Spettacolo, per un totale di quattordici insegnamenti.

Rientra nella media anche il numero di materie nei corsi dei
Filodrammatici, dove si può studiare Recitazione, Dizione, Tecnica
della voce parlata, Tecniche vocali, Grammatica dell'azione, Danza
contemporanea, Canto, Cultura teatrale, Storia del costume e trucco,
nei corsi del Piccolo, dove compaiono Teatralità e recitazione in versi,
Recitazione in dialetti veneti, Esercitazioni di recitazione, Canto,
Educazione della voce, Danza, Acrobazia e Cultura, nei corsi dello
Stabile di Torino, dove si seguono le lezioni di Storia del teatro e dello
spettacolo, Analisi ed interpretazione del testo, Recitazione, Dizione e
doppiaggio, Educazione del corpo, Mimo, Danza, Danza acrobatica,
Improvvisazione, Educazione della voce, Vocalità, Canto, Foniatria,
Tecniche interpretative del cinema.

I programmi più essenziali riguardano l'Accademia
Palcoscenico, con tre materie (Recitazione e Arte Scenica, Movimento
Scenico e Danza Contemporanea, Storia del Teatro e dello
Spettacolo), la scuola dello Stabile di Genova, con quattro materie
(Ortoepia e Dizione, Educazione della Voce e Canto, Tecniche
corporee e Danza, Storia del Teatro) e l'Accademia del Teatro Bellini

con cinque materie (Recitazione, Espressione corporea e danza, Canto, Pedagogia vocale, Verità e gioco).

Le scuole che offrono una maggiore varietà nella didattica sono la Paolo Grassi, con diciassette materie, e la Silvio d'Amico, con ben ventotto materie. La prima mette in programma Movimento, danza e teatro musicale, Commedia dell'arte, Recitazione, Movimento per l'attore, Laboratorio cinematografico, Tecnica vocale e ritmica, Canto corale, Canto e teatro musicale, Elementi di regia, Metodo Feldenkrais, Storia del teatro, Dizione poetica e lettura, Fonetica e dizione, Tecnica vocale, Recitazione cinematografica.

La seconda mira a creare professionisti autonomi, che non ignorino alcun aspetto della preparazione di uno spettacolo, e per questo motivo spinge i suoi allievi a studiare Tecniche dell'improvvisazione, Tecniche del training fisico, Tecniche del training vocale, Esercitazioni tecniche di lettura, Ortoedia della lingua italiana, Solfeggio e lettura dello spartito, Drammaturgia, Storia dello spettacolo, Tecniche della Recitazione, Recitazione in versi, Recitazione in lingua inglese, Recitazione cinematografica e televisiva, Canto, Educazione alla voce, Danza, Mimo, Trucco per il teatro, Arti marziali, Progettazione scenografica, Progetto luci,

Elementi di progettazione del costume per il teatro, Storia e metodologia della composizione della musica di scena, Storia del cinema e della televisione, Organizzazione e legislazione teatrale, Organizzazione di palcoscenico, Lingua inglese, Tecniche informatiche di base per il teatro, Recitazione su partitura musicale.

La Nico Pepe spazia dal Training di base dell'attore alla Dizione e Impostazione della Voce, dalla Danza Contemporanea al Mimo Corporeo, dalle Tecniche di Recitazione all'Improvvisazione Teatrale, dalla Storia del Teatro alla Musica attiva e al Canto, dal Tai Chi Chuan e Wu-shu allo Yoga, dalle Tecniche di Commedia dell'Arte alle Tecniche di uso della maschera, sempre nell'ottica di un programma pedagogico vitale e in continuo rinnovamento.

Una scuola di teatro, per conservare validi nel tempo i suoi insegnamenti, deve adeguarsi al tempo in cui vive, essere parte dell'incessante evoluzione del movimento artistico, senza cristallizzarsi, per non correre il rischio di diventare obsoleta⁸⁵.

D'altro canto, talvolta si teme il cambiamento come una potenziale minaccia della stabilità di un equilibrio. «L'Accademia non è un laboratorio», chiarisce Luigi Maria Musati, intervistato da

⁸⁵ Cfr. Giovanni Calendoli, *Attore domani: che fa la d'Amico?*, in «Hystrio», 3, 1991, p. 57.

Giovanni Calendoli nel 1991⁸⁶. È nata rivoluzionaria e si è aperta, soprattutto durante la direzione di Aldo Trionfo, a movimenti di rinnovamento, ammette Musati, ma resta una scuola inserita nel sistema dell'istruzione pubblica e deve mantenere un equilibrio tra tradizione e sperimentazione. È ancorata ad un teatro di parola, dunque alla nozione di testo e di regia, ma occorre rifondare un lessico per prendere atto delle trasformazioni in corso dagli anni Settanta.

Agli antipodi rispetto a Musati l'intervista rilasciata, nello stesso anno, a Carmelo Pistillo da Renato Palazzi, all'epoca direttore della Paolo Grassi, da lui intesa come una scuola-laboratorio, una scuola di ricerca, volta a studiare ipotesi per un nuovo teatro. Palazzi la definisce addirittura "l'anti-Accademia", in opposizione alla Silvio d'Amico⁸⁷.

Non ci si iscrive alla Paolo Grassi per acquisire schemi predefiniti e collaudati, adatti ad un teatro di mercato, avvisa Palazzi, ma per cercare nuove strade, non ancora esplorate.

A cosa serve, dunque, lo studio accademico? Indubbiamente a fornire una solida preparazione tecnica a chi già possiede una

⁸⁶ Ivi, p. 59.

⁸⁷ «Loro sono l'Accademia, noi l'anti-Accademia. Mi sembra che da quando siamo nati c'è sempre stata questa bipolarità storica, che poi è anche una bipolarità di fratellanza». Carmelo Pistillo, *Incontro con Palazzi direttore della Civica: la scuola Paolo Grassi dopo quarant'anni*, in «Hystrio», 3, 1991, p. 60.

predisposizione naturale. Il talento, da solo, non basta: ci vuole studio. Ma nemmeno lo studio accademico basta: deve essere considerato un punto di partenza, non di arrivo. Allo stesso modo, la tecnica non può essere il fine, ma solo il mezzo per esprimere delle idee. Quando si inizia un percorso di formazione, è bene porsi in una condizione di neutralità e disponibilità. Lo studio della tecnica consente di abbattere le sovrastrutture e i condizionamenti autobiografici affinché il corpo – attraverso la ginnastica – e la voce – attraverso gli esercizi fonologici – siano liberi di esprimersi creativamente⁸⁸.

Ugo Volli paragona la tecnica ad un prontuario di cucina, «di una cucina piuttosto insipida e ributtante, da mensa aziendale», che si trasmette e spesso si degrada da molte generazioni teatrali e che non basta a far arte⁸⁹. La tecnica è la base necessaria, ma se il compito di un'accademia si esaurisce nel fornire ai suoi allievi questa competenza artigianale, essa non è molto di più che una scuola d'arti e mestieri.

⁸⁸ «Non si tratta di imporre una norma – l'oggettività della voce e del gesto – quanto di aprire la persona e disporla al dialogo che è arte di interrogare e rispondere, attività di relazione, socialità, e di impegnarla ad applicare le convenzioni di gesto e linguaggio, cioè a usare un oggetto tecnico in modo consapevole». Luigi Ferrante, *L'educazione teatrale*, in Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 77.

⁸⁹ Ugo Volli, *Il bisogno di sapere: dieci anni di "pedagogia teatrale diffusa" in Italia*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984, p. 50.

Deve invece essere una palestra per persone consapevoli, che si interrogano sui motivi più profondi delle proprie scelte⁹⁰.

Ai giovani aspiranti attori, Luca Ronconi domanda «se considerano quello che andranno a fare un'arte, una professione oppure un lavoro». La domanda è provocatoria, ma aiuta a riflettere: «È necessario che abbiano consapevolezza dei propri obiettivi. Dico loro chiaramente che se vogliono fare “arte” ed essere “artisti”, allora dovranno contare solamente su se stessi, andando incontro a una serie di frustrazioni incredibili; potranno farcela (o non farcela) indipendentemente dalle loro capacità, in un rapporto tra essi stessi e il loro saper fare. Se vogliono farlo come un “lavoro” che presuppone una ricompensa, sappiano che l'arte non necessariamente viene ricompensata, l'artista può esserlo come può non esserlo, e il mercante può riconoscerlo o meno, e quindi pagarlo oppure no. È un rapporto col mercato. Se si fa un “lavoro”, si prende un compenso perché si svolge un servizio per gli altri. Altrimenti non si può chiamare lavoro: una cosa che serve solo a chi la fa può essere una gratificazione personale, ma non un lavoro. La gratificazione, a sua volta, può essere

⁹⁰ «Se si esaminano i programmi delle più serie e qualificate scuole esistenti in Italia ci si accorge che hanno in comune non soltanto alcune materie di base (educazione della voce, dizione, recitazione, mimica) ma uno spirito formativo che vorremmo definire *civile*». Paolo Emilio Poesio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986, p. 22.

un risultato, ma non l'obiettivo, che è invece quello di essere utile a qualcuno. Se poi vogliono fare la "professione", ebbene devono sapere che qualunque professione ha le sue regole. E bisogna conoscerle, belle o brutte, piacevoli o spiacevoli, e adattarvisi».

Sia Aldo Trionfo⁹¹ che Renato Palazzi⁹² invitano gli allievi diplomati a non disperdersi, al termine del percorso accademico, inseguendo provini per immettersi nel mercato: solo riunendosi in gruppi indipendenti e portando in scena lavori da loro ideati potranno davvero esprimere qualcosa e, nell'ottica di Alessandra Galante Garrone, inserirsi nella società «non per contemplarla o riprodurla, ma per osservarla e – possibilmente – per contribuire a modificarla»: accanto al «rigoroso professionismo» servono «vivacità di idee e fantasia⁹³». Non bisogna mai considerarsi arrivati, non bisogna mai accontentarsi di ciò che già si sa, bisogna sempre continuare a

⁹¹ «Generalmente consiglio agli attori uscenti dall'Accademia di non disperdersi in provini e audizioni: cerchino invece, li sollecito io, di costruire un proprio teatro, una compagnia». Aldo Trionfo, *Chi sarà di scena: curiosità e certezze*, in Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 34-35.

⁹² Cfr. Carmelo Pistillo, *Incontro con Palazzi direttore della Civica: la scuola Paolo Grassi dopo quarant'anni*, in «Hystrio», 3, 1991, p. 60.

⁹³ Cfr. Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 101.

cercare⁹⁴. Se non ci sono idee e se manca il bisogno di esprimersi, se non si ha niente da comunicare ad un pubblico, è inutile fare gli attori.

⁹⁴ «È sbagliato adagiarsi su quanto già si sa fare, su quanto tutti sanno fare; il bravo attore deve cercare continuamente di rinnovarsi, di percorrere vie inesplorate, oscure, insidiose. Grotowski ha detto una cosa giustissima in campo pedagogico: nel teatro convenzionale si continua ad utilizzare cose che già si sanno fare. Tutti tagliano gli alberi – continua Grotowski – perché li trovano già lì, ma pochi pensano a piantare alberi nuovi». Marco Merlini, *Come stare in scena*, in Luca Ronconi, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fionovelli, Torino 1997, p. 14.

Capitolo III

I percorsi extra-accademici

3.1 IL CONVEGNO DI IVREA PER UN NUOVO TEATRO

Sul numero 247 del novembre 1966 della rivista «Sipario» viene pubblicato, con le firme di Corrado Augias, Giuseppe Bartolucci, Marco Bellocchio, Carmelo Bene, Cathy Berberian, Sylvano Bussotti, Antonio Calenda e Virgilio Gazzolo, Ettore Capriolo, Liliana Cavani, Leo de Berardinis, Massimo De Vita e Nuccio Ambrosino, Edoardo Fadini, Roberto Guicciardini, Roberto Lerici, Sergio Liberovici, Emanuele Luzzati, Franco Nonnis, Franco Quadri, Carlo Quartucci e il Teatrogruppo Luca Ronconi, Giuliano Scabia e Aldo Trionfo, il manifesto di convocazione per il Convegno sul Nuovo Teatro. Nuovo rispetto a cosa? Rispetto ai «vecchi artifici dominanti⁹⁵», rispetto ad un teatro ben fatto, professionalmente ineccepibile, ma non in grado di stimolare e scuotere la collettività⁹⁶.

⁹⁵ AA. VV., *Ivrea 67. Convegno per un nuovo teatro. Il documento*, consultabile sul sito di Ateatro: <http://www.ateatro.org/mostranew.asp?num=44&ord=4>.

⁹⁶ «Il rischio incombente, non sempre evitato, era quello di un elegante accademismo. [...] L'obiettivo, esplicitamente espresso, era un teatro come luogo di grandi cerimonie laiche intorno alle quali si raccogliesse, contenta e commossa, un'intera collettività, o almeno quella sua minuscola frazione che frequentava le sale di spettacolo, per unirla, sia pure per lo spazio di una serata, e non per stimolarla a dividersi. Le eccezioni erano poche. Intanto il paese stava velocemente cambiando e il lungo dopoguerra, che sulle scene non accennava a finire, appariva sempre più lontano dalla realtà e dalla sensibilità contemporanee». Ettore Capriolo, *Un inizio anticipato. Il nuovo teatro in scena a Ivrea*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 13.

«Di solito si tende a ritenere in crisi la scena predominante di quegli anni. Niente di più falso: il teatro ufficiale della fine degli anni Sessanta e dell'inizio degli anni Settanta era in straordinaria salute» chiarisce Nicola Viesti in un intervento nell'ambito del Corso di Organizzazione ed economia dello spettacolo del DAMS di Bologna, nell'a.a. 2001-02, «Basti pensare agli inizi di Luca Ronconi e Massimo Castri, alla presenza di Franco Enriquez, Giancarlo Cobelli, Luchino Visconti, Paolo Poli, Aldo Trionfo e tanti altri. Una spettacolarità di altissimo livello, che utilizzava la scena all'italiana e il circuito “normale” con proposte sempre estremamente interessanti».

Nel mirino, quindi, non c'è la qualità artistica della tradizione teatrale, ma l'istituzione teatro stessa, colpevole di mortificare in una arretrata struttura «capocomicale» anche gli artisti straordinari che ne usufruiscono e di tarpare le ali ai nuovi afflatti attraverso una politica di distribuzione delle sovvenzioni iniqua⁹⁷.

I firmatari del manifesto accusano la produzione teatrale italiana di essere chiusa ai rinnovamenti espressivi già in atto negli altri paesi, nonché poco incline al ricambio e all'aggiornamento delle tecniche di recitazione. Vogliono rianimare il teatro, sostengono, e utilizzarlo

⁹⁷ Nicola Viesti, *Altri anni Settanta: luoghi e figure di un teatro irregolare. Il teatro delle cantine alla soglia degli anni Settanta*, intervento conservato nell'Archivio online dell'Università di Bologna: <http://box.dar.unibo.it/muspe/wwcat/period/pdd/2002-1/cantine.html>.

«per insinuare dei dubbi, per rompere delle prospettive, per togliere delle maschere, mettere in moto qualche pensiero⁹⁸».

L'idea di redigere un manifesto nasce da un incontro tra Ettore Capriolo e Corrado Augias. In un bar di Venezia parlano della loro comune insoddisfazione per gli spettacoli di teatro a cui assistono. Tornato a Milano, Capriolo riporta la conversazione a Franco Quadri e a Giuseppe Bartolucci, i quali sono dello stesso parere. Nasce l'idea di stilare il manifesto, che arriva alla stesura definitiva dopo una lunga serie, durata due mesi, di correzioni e riunioni. L'ipotesi di organizzare un convegno inizia a concretizzarsi e Ludovico Zorzi, all'epoca responsabile dei servizi culturali dell'Olivetti, propone come sede Ivrea.

Il Convegno ha luogo l'anno successivo, dal 9 al 12 giugno, tra Palazzo Canavese e Torino⁹⁹. Gli organizzatori Ludovico Zorzi, Edoardo Fadini, Giuseppe Bartolucci, Ettore Capriolo e Franco Quadri pianificano un programma strutturato in tre macrotemi: Teatro di laboratorio e teatro collettivo, Acquisizione e sperimentazione dei

⁹⁸ AA. VV., *Ivrea 67. Convegno per un nuovo teatro. Il documento*, consultabile sul sito di Ateatro: <http://www.ateatro.org/mostranew.asp?num=44&ord=4>.

⁹⁹ «Pur essendo passato alla storia come “il Convegno di Ivrea”, in realtà nessuno dei dibattiti e delle conferenze ebbe luogo nel comune eporediese. [...] L'unico appuntamento previsto dal programma a Ivrea, le proposte di spettacolo durante la sera dell'11 giugno, fu infatti spostato a Palazzo Canavese poiché la Biblioteca Centrale Olivetti, che doveva ospitare l'evento, si era rivelata troppo piccola per poter contenere tutto il pubblico». Francesco Bono, *Dossier Ivrea 1967. Il programma e la cronaca*, <http://www.ateatro.org/mostranew.asp?num=108&ord=7>.

nuovi materiali scenici, Acquisizione di un pubblico nuovo attraverso nuove strutture organizzative.

I dibattiti tendono a deviare dai confini proposti, fenomeno d'altronde inevitabile all'interno di un convegno sull'avanguardia, sull'innovazione e sul rifiuto delle regole¹⁰⁰. La discussione verte essenzialmente sul problema della ghettizzazione dei gruppi promotori di nuovi linguaggi e sulla distribuzione dei fondi ministeriali, allora destinati esclusivamente al teatro pubblico e alle compagnie private.

Si decide di costituire l'Associazione Nuovo Teatro, finalizzata ad ottenere maggiore visibilità e peso politico, ma il progetto di autofinanziamento non decolla a causa della mancata volontà, da parte della maggior parte dei gruppi, di contribuire economicamente. Fallisce, allo stesso modo, l'iniziativa di gestire un piccolo teatro a Milano¹⁰¹.

Tra i protagonisti del Convegno di Ivrea e della scena degli anni Settanta spiccano Aldo Trionfo, fondatore del caffè/teatro La Borsa d'Arlecchino a Genova nel 1957, Carmelo Bene, Mario Ricci e Leo de Berardinis, impegnati nell'articolata esperienza delle cantine

¹⁰⁰ *Ibidem.*

¹⁰¹ Ettore Capriolo, *Un inizio anticipato. Il nuovo teatro in scena a Ivrea*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 13.

romane¹⁰² e legati ai circuiti off, dove Carlo Quartucci, Rino Sudano e Claudio Remondi portano Beckett.

Claudio Remondi e Riccardo Caporossi, intervistati nel 1988 da Lia Lapini, raccontano la loro esperienza nelle cantine romane: «Abbiamo cominciato nel '70-'71, in un bugigattolo di 40 metri quadri al centro di Roma. [...] Alcuni giovani gruppi si esibivano in cantine per 15/20 spettatori, e l'incasso delle serate bastava. Si sopravviveva; avevi la forza e l'entusiasmo per andare avanti. Queste nuove esperienze attiravano pubblico, mentre i teatri di cassetta erano vuoti anche perché ormai si era arrivati alla saturazione del teatro tradizionale in seno al quale il provincialismo trionfava e spesso il mattatore continuava a dormire¹⁰³».

¹⁰² «Il teatro di cantina non espresse omogeneità artistica. [...] Se si conio la definizione di “Scuola romana” essa servì solo ad indicare i fermenti di quella particolare area geografica, un'insieme di esperienze accomunate da una stessa capacità produttiva. Tante realtà importanti dal cui confronto potevano trarsi nuove linee, assai diversificate, di strategia e ricerca teatrale». Nicola Viesti, *Altri anni Settanta: luoghi e figure di un teatro irregolare. Il teatro delle cantine alla soglia degli anni Settanta*, intervento conservato nell'Archivio online dell'Università di Bologna: <http://box.dar.unibo.it/muspe/wwcat/period/pdd/2002-1/cantine.html>.

¹⁰³ Lia Lapini, *Primi anni Settanta. Il sacco di Roma*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 23.

3.2 L'OCCUPAZIONE DELLA SILVIO D'AMICO

Molti artisti delle cantine hanno frequentato l'Accademia d'Arte Drammatica, spesso senza portare a termine il percorso perché, come nel caso di Carmelo Bene, annoiati da un sistema d'insegnamento ritenuto obsoleto. Alcuni di loro, dopo aver fatto esperienza negli stabili, abbandonano i circuiti ufficiali non sentendosi propensi verso un tipo di approccio classico al teatro¹⁰⁴.

D'altronde sono gli anni della contestazione, della descolarizzazione, e le accademie di recitazione vengono considerate «Palazzi d'Inverno da occupare¹⁰⁵». La contestazione non risparmia neppure gli allievi della Silvio d'Amico, i quali insorgono il 7 marzo 1967 a causa della mancata concessione di una assemblea da parte di Renzo Tian e Nicola De Pirro.

L'8 marzo 1967 gli studenti scrivono al Ministro Gui una lettera nella quale denunciano il fatto ed esprimono le loro esigenze. Nella lettera, diffusa tramite i giornali, viene presentata come prima necessità la riforma dello statuto. Poi mense, borse di studio in forma di presalario, assistenza sanitaria, corsi di mimo, di regia e recitazione

¹⁰⁴ Nicola Viesti, *Altri anni Settanta: luoghi e figure di un teatro irregolare. Il teatro delle cantine alla soglia degli anni Settanta*, intervento conservato nell'Archivio online dell'Università di Bologna: <http://box.dar.unibo.it/muspe/wwcat/period/pdd/2002-1/cantine.html>.

¹⁰⁵ Fabrizio Caleffi, *Un bilancio semiserio. Spaghetti al sugo e champagne molotov*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 32.

televisiva, modifica degli orari e del calendario ed altre richieste attuabili senza troppo sforzo e non particolarmente rivoluzionarie.

Il 10 dicembre 1968 gli allievi si riuniscono in assemblea e votano un documento con richieste ben più audaci, tra cui la soppressione dell'insegnamento di recitazione, da sostituire con una serie di insegnamenti di «tecnica teatrale» ed incontri con personaggi esterni alla scuola, chiamati dagli allievi. Chiedono, inoltre, spazi autogestiti destinati alla libera sperimentazione espressiva, dibattiti e conferenze. Al grido di «ridefinizione dei ruoli», molti allievi attaccano Orazio Costa e Paolo Giuranna, colpevoli di essere dei maestri¹⁰⁶.

Il 19 febbraio 1969 gli allievi occupano l'Accademia e il Teatro Studio. Il giorno seguente, Tian scrive una lettera al Ministero, allarmato per il rapido precipitare degli eventi. La situazione sembrava gestibile fino al giorno prima, assicura, grazie al dialogo costruttivo tra il corpo docenti e gli allievi, portato avanti dal mese di dicembre nel corso di una serie di assemblee autorizzate. Molte delle richieste studentesche, quelle riguardanti solo il consiglio dei professori, nel

¹⁰⁶ «Colpa non lieve per l'epoca, che rifiuta ogni principio autoritario, anche quello più temperato dalla passione e dall'intelligenza». Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 211.

febbraio del '69 sono già state accolte, sostiene Tian, e per le altre c'è massima apertura e disponibilità ad ascoltare le proposte degli allievi.

Ma la scintilla scocca ugualmente, con il pretesto dell'allontanamento, da parte della direzione scolastica, di tre allievi da molto tempo assenti, e probabilmente, secondo Tian, sotto «palesi e ben individuate pressioni politiche e sindacali esercitate dall'esterno e strumentalizzate da un gruppo di allievi che si sono arrogati la facoltà di decidere¹⁰⁷».

L'occupazione dura 55 giorni, senza atti violenti, e termina il 15 aprile con la mediazione del sottosegretario Michele Pellicani, il quale riceve una delegazione di allievi insieme a Tian e al presidente del consiglio d'amministrazione Vincenzo Torraca. Le istanze degli allievi vengono accolte ed essi ottengono la promessa di poter collaborare alla stesura di un nuovo statuto insieme agli insegnanti e ad esperti ministeriali.

Di primo acchito sembrerebbe una vittoria per gli studenti, eppure i tre saggi di quell'anno, «frutto della libera scelta degli allievi registi e degli allievi attori [...] di cui gli allievi hanno interamente

¹⁰⁷ Cfr. Maurizio Giammusso, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988, p. 212.

assunto la responsabilità¹⁰⁸», sono passati alla storia solo come una sperimentazione fallimentare e a tratti imbarazzante: grondano retorica e sono farciti «di quell'ambiguo sinistrese a effetto, che riempiva tutti i volantini e i comunicati politici del tempo¹⁰⁹». I tre allievi registi Branko Vatovec con *I fucili di madre Carrar* di Brecht, Ivana Mirra con *La Cantatrice calva* di Ionesco ed Ennio Scalercio con *Il messaggero dell'Assia* di Buchner ricevono dalla stampa lodi e critiche basate su giudizi ideologici, più che estetici. Ma l'esperienza davvero umiliante tocca all'allievo regista Fortunato Simone, il quale porta due atti unici di Brecht, *Il consenziente – Il dissenziente* e *L'accordo* alla Biennale di Venezia del settembre 1969. Durante il dibattito finale, il ragazzo viene aggredito da tutti, anche dal pubblico di sinistra, con l'accusa di mistificazione politica e di ignoranza.

C'è da chiedersi, insinua Maurizio Giammusso, se i ragazzi diplomatisi nell'anno dell'occupazione siano stati i protagonisti o piuttosto le vittime di «quel grande psicodramma generazionale che si è chiamato Contestazione¹¹⁰».

¹⁰⁸ Questo avviso, stampato sulla prima pagina del programma di sala per i saggi presentati al Teatro Studio di Via Vittoria a fine maggio '69, «è di una machiavellica ambiguità; ma è difficile dire se sono i contestatori ad essere riusciti così ad affermare ulteriormente la loro ribellione e autonomia; o non sia piuttosto la direzione ad avere prudentemente preso le distanze da tre prove piuttosto scadenti». Ivi, p. 213.

¹⁰⁹ Ivi, p. 217.

¹¹⁰ *Ibidem*.

3.3 RICORDI DEL '68, TRA DISILLUSIONE E NOSTALGIA

Cosa resta, dunque, della contestazione?

«La sperimentazione è diventata un'altra accademia in un paese di accademie» dichiara Massimo Castri nel 1988, intervistato da Mario Prosperi¹¹¹. Castri critica l'isolamento della sperimentazione, divenuta una sorta di riserva indiana, finalmente sostenuta dai finanziamenti pubblici, ma al contempo sempre più lontana dal pubblico. Emerge dai discorsi dei vecchi sessantottini il divario tra le speranze del passato e la disillusione del presente.

Intervistato dieci anni dopo da Lia Lapini, Castri ricorda il '68 come una fase di grande energia vitale, durante la quale «si aveva l'impressione di stare dentro qualcosa di vivo, anche se molto difficile e complicato¹¹²». Una fase durante la quale il teatro contava ancora qualcosa, prima che iniziasse l'agonia negli anni Settanta. Oggi, commenta Castri con amarezza, di fatto non conta più niente.

¹¹¹ Mario Prosperi, *I dialoghi di «Hystrio» dopo Ivrea. Avanguardia assistita e soddisfatta: ma muta*, in «Hystrio», 2, 1988, p. 9.

¹¹² Lia Lapini, *Incontro con Massimo Castri. Oggi il teatro è un museo e noi i suoi guardiani*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 21.

«L'onda è stata robusta, imponente. Poi, chissà, si è incappucciata, è tornata a ripiegarsi» gli fa eco Giancarlo Cobelli, intervistato nello stesso anno da Antonella Melilli¹¹³.

Sempre al 1998 risale l'intervista di Patrizia Rappazzo a Roberto Guicciardini, nella quale il regista ricorda il fervore con il quale lui e i suoi giovanissimi compagni credevano brechtianamente di poter cambiare il mondo attraverso il teatro e non nasconde il rimpianto di aver perso l'occasione di poter influire veramente sulla realtà sociale, «di non essere stati capaci di canalizzare in maniera autonoma il nostro lavoro», dice, «e di essere stati fagocitati dal potere¹¹⁴».

I più malinconici tra gli intervistati nel Dossier di «Hystrio» di ottobre-dicembre 1998 appaiono Italo Moscati e Fabrizio Caleffi. Dietro le loro descrizioni ironiche e dissacranti dei grandi personaggi che avevano amato – Julian Beck, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Carmelo Bene, Dario Fo – fa capolino, malcelata, la dolorosa nostalgia di quegli anni in cui si poteva credere ancora in qualcosa, in cui c'era il gusto dell'improvvisazione, della provocazione, del rischio, del gioco. Moscati tratteggia un ritratto di Beck, di Grotowski

¹¹³ Antonella Melilli, *Giancarlo Cobelli. Quando gli Uccelli entrarono in sciopero*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 22.

¹¹⁴ Patrizia Rappazzo, *Intervista a Guicciardini. Lezione di un capofabbrica*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 25.

e di Barba, inizialmente simboli, ai suoi occhi, di un altro mondo, più spirituale e lontano dal moralismo bigotto della società, e di un altro teatro possibile, libero dai canoni del teatro tradizionale. Ha l'impressione che questi tre personaggi possano saziare il suo bisogno fortissimo di vivere a teatro esperienze totalizzanti, capaci di smuovere cuore e cervello. Poi racconta del lento spegnersi dell'incanto: dopo i primi tempi e dopo una serie infinita di «similLiving, similGrotowski e similBarba¹¹⁵» sorti in Italia, il verbo diviene inflazionato ed emerge la «trappola di un teatro fatto da pseudocapi carismatici invasati¹¹⁶», vittimisti e narcisisti.

Caleffi ricorda con un sorriso le provocazioni di Carmelo Bene, che orinava sul pubblico, e gli spettacoli del Living, a Milano, in un tendone di periferia, «notte e nebbia, tutti nudi¹¹⁷», in quella «stagione cinica e speranzosa, pacifica e bellicosa, ingenua fino alla raffinatezza e rozza fino all'analfabetismo di ritorno¹¹⁸».

¹¹⁵ Italo Moscati, *Tre maestri. Quell'estrema, gloriosa magrezza*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 17.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Fabrizio Caleffi, *Un bilancio semiserio. Spaghetti al sugo e champagne molotov*, in «Hystrio», 4, 1998, p. 33.

¹¹⁸ *Ibidem*.

3.4 IVREA VENT'ANNI DOPO

Nel 1987, vent'anni dopo lo storico Convegno di Ivrea, gli stessi quattro promotori del convegno «Per un nuovo teatro» – Bartolucci, Capriolo, Fadini e Quadri – provano a rilanciare la riflessione sul teatro di ricerca in Italia. I due incontri, tenutisi ad Ivrea («Memorie e Utopie», 25-27 settembre) e a Bologna («Teatro e emergenza», 11-13 dicembre 1987) attirano centinaia di persone.

Tra i partecipanti troviamo Massimo Castri, Giovanni Testori, Giuliano Scabia, Leo de Berardinis, Mario Martone, Giorgio Barberio Corsetti, Claudio Remondi e Riccardo Caporossi, la Compagnia Lombardi Tiezzi, la Società Raffaello Sanzio, i Magazzini, le Albe di Verhaeren.

Assenti Carmelo Bene e Carlo Cecchi, probabilmente recalcitranti ad includersi in uno schieramento, nonché Memè Perlini, Dario Fo e Luca Ronconi. Sorprende l'assenza di Dario Fo, il quale, pur non essendo tra i firmatari del manifesto del 1967, aveva partecipato molto attivamente al primo incontro e aveva dato un'adesione di massima¹¹⁹.

¹¹⁹ Parlando di Vittorio Gassman e di Dario Fo, nel corso del convegno del 1987, Claudio Remondi dichiara: «Sono offeso dalla loro assenza, perché avrebbero potuto essere di grande aiuto per questo teatro e invece si limitano a messaggi carismatici, da lontano». Antonio Attisani, *A Ivrea e a Bologna due incontri sul «nuovo teatro». Bilanci dell'avanguardia fra nuove tensioni e qualche confusione*, in «Hystrio», 2, 1988, p. 7.

Non dovrebbe sorprendere, invece, l'assenza di Luca Ronconi, nonostante fosse tra i firmatari del manifesto: già dubbioso durante il primo convegno di Ivrea¹²⁰, dichiara di non sentirsi parte dell'Avanguardia¹²¹. Spicca l'assenza di alcune importanti compagnie considerate di ricerca, come Santagata e Morganti, il Teatro Valdoca, Fiat Teatro Settimo.

Si discute intorno alla rifondazione dell'Atisp (Associazione del Teatro di ricerca), alla necessità di una nuova drammaturgia, all'emarginazione del teatro sperimentale, alla distribuzione dei fondi pubblici, al rapporto col pubblico, al ruolo dell'attore.

«È necessario al teatro di oggi» dichiara Leo de Berardinis «un attore che non sia sicario del regista, ma semmai regista di se stesso, culturalmente consapevole quanto basta per pensare il proprio teatro e

¹²⁰ «Erano stati invitati a partecipare anche Ronconi, che aveva fatto un paio di spettacoli di cui il più importante era stato *I lunatici*, Trionfo, che faceva uno spettacolo ogni tanto negli stabili decentrati come quello di Trieste, e Luzzati, che faceva molte scenografie, era scontento, faceva ancora cose con materiale povero. Il progetto non coinvolgeva personalmente né Trionfo né Ronconi né Luzzati, e la loro risposta era: "Ma io cosa ci vengo a fare?"» racconta Ettore Capriolo intervistato da Alfredo Tradardi e Roberto Pellery nel 1987. In effetti «Una parte significativa della gente che aveva firmato non venne, e se venne stette zitta. Per esempio Ronconi venne, assistette a una giornata ma rimase al margine, più da turista curioso che da partecipe». Francesco Bono, *Dossier Ivrea 1967. Come è nato il manifesto "Per un nuovo teatro"*, consultabile sul sito di Ateatro: <http://www.ateatro.it/webzine/2007/04/26/dossier-ivrea-1967-come-e-nato-il-manifesto-per-un-nuovo-teatro/>.

¹²¹ Luca Ronconi chiarisce le sue posizioni in un'intervista rilasciata nel settembre 1987 ad Alfredo Tradardi, Roberto Pellery e Lorenzo Magno: «Non mi sono mai riconosciuto nei temi dell'Avanguardia. Firmai il manifesto perché, anche se non partecipavo a delle correnti teatrali dell'Avanguardia, ero e sono abbastanza in sintonia con quello che si affermava a Ivrea. Anche se in qualche modo ho sempre lavorato fuori dal teatro d'Avanguardia, e sono sempre stato abbastanza obiettivo rispetto al teatro ufficiale» Francesco Bono, *Dossier Ivrea 1967. Le opinioni di chi partecipò*, consultabile sul sito di Ateatro: <http://www.ateatro.it/webzine/2007/04/27/dossier-ivrea-1967-le-opinioni-di-chi-partecipo/>.

tecnicamente attrezzato per poterlo fare anche senza supporti tecnologici, senza veri e propri teatri, che al momento gli sono negati¹²²».

Franco Quadri ritiene che si debba rendere possibile un lavoro sul linguaggio teatrale in strutture di laboratorio, come quelle prefigurate, tra gli altri, dalla Società Raffaello Sanzio, dal Teatro Valdoca, dai Magazzini, da Giorgio Barberio Corsetti.

Lo supporta Claudio Remondi, ribadendo che «la ricerca non è un'anticamera del vero teatro, né una categoria dello spirito, bensì un modo concreto di fare teatro¹²³».

Quali differenze tra il Convegno del 1967 e quello del 1987? Negli anni Settanta il confine tra vecchio e nuovo è più facilmente identificabile, negli anni Ottanta le discriminanti si attenuano e il panorama diviene meno decifrabile. Tutti sono sovvenzionati e nessuno vuole o può liberarsi dal sussidio istituzionale. In questo modo «una spinta originariamente eversiva si ritrova, vent'anni dopo,

¹²² Antonio Attisani, *A Ivrea e a Bologna due incontri sul «nuovo teatro». Bilanci dell'avanguardia fra nuove tensioni e qualche confusione*, in «Hystrio», 2, 1988, p. 8.

¹²³ Ivi, p. 6.

intrappolata nella rete delle istituzioni, ridotta (o elevata) essa stessa al rango di piccola istituzione¹²⁴».

Ne consegue un problema non solo di coscienza, ma anche di risultato artistico: i potenziali eversori restano impantanati nell'oscura palude della burocrazia e intanto devono pagare il prezzo del compromesso: «è possibile rivendicare il diritto alla contestazione totale, la necessità di un teatro d'opposizione, e contemporaneamente farsi sovvenzionare dallo Stato? Quale prezzo si paga – anche in termini di creatività, di libertà – entrando in questo meccanismo? Fino a che punto è giusto subirlo?¹²⁵».

Il nuovo teatro è stato assorbito dal sistema teatrale, con la conseguenza che non costituisce più una zona franca, un'isola contrapposta e alternativa al vecchio, ma lo attraversa in tutte le sue articolazioni istituzionali: è possibile trovare il nuovo anche all'esterno del territorio della sperimentazione, che nel frattempo è in larga parte diventata vecchia.

La ghettizzazione, tuttavia, persiste. Non solo in termini di finanziamenti, ma anche in termini di pubblico, distribuzione e promozione. «Si tratta di una marginalizzazione certamente imposta e

¹²⁴ Gianfranco Capitta, Gianni Manzella e Oliviero Ponte di Pino, *Ivrea '87. Realtà e utopie*, consultabile sul sito di Ateatro: <http://www.trax.it/olivieropdp/mostranotizie2.asp?num=44&ord=5>.

¹²⁵ *Ibidem*.

subita, ma anche, in certa misura, accettata e spesso utilizzata come comodo, ma fuorviante alibi¹²⁶».

Rispetto al nuovo teatro, gli stabili hanno alternato un atteggiamento di rimozione assoluta e di strumentalizzazione¹²⁷. Per quanto riguarda la pedagogia, nessuna dignità è mai stata riconosciuta alle esperienze di formazione «dal basso» promosse dal nuovo teatro. Manca una politica di formazione teatrale.

Escludendo le scuole di lunga tradizione, come l'Accademia Drammatica di Roma e la Civica Scuola d'Arte Drammatica di Milano, le iniziative sono lasciate ai soggetti privati, con tutti i rischi che scuole ad esclusivo scopo di lucro comportano, oppure a strutture locali, controllate solo dalla burocrazia regionale¹²⁸.

Complice il declino generale della critica teatrale¹²⁹, vincolata a ritmi di lavoro che non lasciano spazio adeguato alla riflessione e alla sedimentazione, resta irrisolto un problema fondamentale del nuovo teatro italiano, ovvero quello della definizione del proprio pubblico:

¹²⁶ *Ibidem.*

¹²⁷ «Quando i “giovani” vengono chiamati in causa, si tratta in genere di operazioni di facciata (vedi Thierry Salmon assimilato a Arturo Brachetti) oppure si presentano secondo i modelli già omologati del teatro tradizionale (è il caso di Sciacaluga e Barbareschi a Genova, di Pagliaro a Milano)». *Ibidem.*

¹²⁸ *Ibidem.*

¹²⁹ «In un teatro che al 90% è morto, fatto cioè di abitudine e routine, accanirsi a evidenziare i difetti (che certamente esistono) dei pochi spettacoli vivi ancora in circolazione, di quegli spettacoli e artisti che hanno ancora qualcosa da dire, significa appiattire pericolosamente lo sguardo: il proprio e quello di tutto il pubblico». *Ibidem.*

«il teatro è vissuto dal suo stesso pubblico o come pura evasione (quindi agli antipodi di qualsiasi riflessione) o come museo o istituzione parascolastica (che trasmette quindi valori consacrati, da subire senza discutere)¹³⁰».

Un altro limite dell'Avanguardia, a detta di Massimo Castri, è l'incapacità di formare gli attori¹³¹. A tal proposito Gianni Manzella sottolinea l'impossibilità di trasmettere un'esperienza che si compone, anziché di testi e di tecniche, di processi e di modi di lavoro, poiché i processi e i modi di lavoro non restano immutati nel tempo, si trasformano attraverso i percorsi di ricerca e di scoperta di nuove possibilità espressive¹³².

«La ricerca è eresia continua», aggiunge Massimo Marino¹³³ ed è quindi inevitabile che sia inadeguata a trasmettere un'idea di arte e lavoro. Il nuovo teatro, però, necessita di un nuovo attore e dunque di una nuova pedagogia, che rifugge l'accademia e sceglie strade fuori dai canali pedagogici accreditati.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ «C'è una discontinuità fra la sperimentazione e il teatro costruito intorno alle parole. Occorrono attori nuovi ma tecnicamente capaci. Che occorre formare. Occorre gestire in modo credibile i contenuti. Invece l'avanguardia si attarda in un ambito esclusivamente dominato da materiali e luci: gli attori sono "corpi" e se parlano sono guai». Cfr. Mario Prospero, I dialoghi di «Hystrio» dopo Ivrea. Avanguardia assistita e soddisfatta: ma muta, in «Hystrio», 2, 1988, p. 9.

¹³² Gianni Manzella, *Maestri eretici*, in «Teatro in Europa», 14-15, 1995, pp. 104-110.

¹³³ Massimo Marino, *La formazione teatrale fuori dalle scuole. Asini per scelta*, in «Hystrio» 4, 2004, p. 25.

La validità delle tecniche di recitazione imparate a scuola, come la dizione e il mimo, viene messa in discussione e ritenuta appannaggio dell'attore borghese che concepisce lo spettacolo come intrattenimento, mistificando la complessità dell'arte in prodotti medi e di evasione. «Non bisogna “imitare” o “caratterizzare”, ma “essere”¹³⁴». Comincia ad affermarsi l'idea di un attore che non recita, che non finge, ma mette in gioco se stesso, e questa idea ruota attorno al concetto di presenza¹³⁵. Ma se l'attore deve limitarsi ad “essere”, a che serve la tecnica? «Cosa serve per essere? La domanda, nella sua paradossalità, mette in campo la questione della tecnica come fattore complesso che conduce a due soluzioni diametralmente opposte: l'azzeramento della tecnica e, viceversa, la sua iperfetazione.

Entrambe le soluzioni si pongono il problema non di cosa l'attore debba saper fare ma di cosa l'attore debba essere, di chi sia in relazione alla sua natura di essere umano: non la ‘copia’ ma la ‘sostanza’¹³⁶».

¹³⁴ *Ibidem.*

¹³⁵ «A voler, o dover, per l'ennesima volta ricorrere ad una schematizzazione drastica, potremmo dire che la presenza è un tratto specifico della recitazione che non recita in quanto segno attivo che significa di per sé. Indica [...] l'esser lì di qualcuno o qualcosa che agisce interagendo con gli altri segni della scena». Lorenzo Mango, *Studiare la recitazione nell'epoca delle avanguardie. Alcune questioni metodologiche*, in *Acting Archives Review*, 9, 2015, consultabile sul sito: <http://www.actingarchives.unior.it/Rivista/RivistaIframe.aspx?ID=e3e01fbe-2a01-4b49-ba00-07429861857a>.

¹³⁶ *Ibidem.*

Questa mentalità conduce quindi da un lato alla deriva dello spontaneismo, dall'altro al bisogno di una pedagogia alternativa, autogestita o affidata a «Maestri eretici¹³⁷».

Negli anni Ottanta continua l'onda dell'antipedagogia, della ricerca personale e di gruppo, che spesso risulta solo una piatta imitazione di modelli considerati alternativi. In un clima di rifiuto dei maestri acquista valore l'esperienza e sorgono anche nuovi gruppi di ricerca eretici rispetto alle esperienze dell'avanguardia, della postavanguardia e del terzo teatro.

Proliferano scuole e seminari di recitazione, di espressione del corpo, di mimo, di clownerie, di animazione, di costruzione delle maschere, di uso degli audiovisivi. I frequentatori dei seminari diffusi sono una tribù eterogenea: studenti, casalinghe, lavoratori, insegnanti in cerca di mezzi per vivacizzare il proprio mestiere, aspiranti attori respinti alle accademie: «nessuno sfugge al fascino discreto del seminario, o della scuola, che ti accetta senza valutarti, e che, anzi, maggiore è il numero degli allievi più incrementa i suoi affari». Per alcuni frequentare un corso di teatro è un'alternativa intellettuale alla palestra e dopo il saggio finale l'esperienza termina com'è cominciata.

¹³⁷ Cfr. Gianni Manzella, *Maestri eretici*, in «Teatro in Europa», 14-15, 1995, pp. 104-110.

Non mancano, tuttavia, gli «entusiasti a tutti i costi spesso pronti a passare da un seminario all'altro», votati a «diventare stagisti di professione, senza mai concludere niente¹³⁸». Secondo Maria Grazia Gregori, la convinzione che questi seminari cosiddetti non tradizionali siano fuori dall'istituzione è un'illusione ereditata dalla contestazione: «ormai istituzioni sono diventati anche loro, con tutto quello che consegue: bilanci, ecc.¹³⁹».

Le compagnie degli anni Novanta si autodefiniscono senza maestri. Pochi tra i loro componenti, in effetti, hanno frequentato scuole di teatro, e se le hanno frequentate ne hanno comunque presto preso le distanze. Molti, però, sono cresciuti all'interno di ambienti dinamici dal punto di vista culturale, dotati di una florida attività teatrale, e questo ha consentito che si manifestasse un fenomeno che Marino definisce «pedagogia del contagio¹⁴⁰».

Impossibile non notare l'humus fertilissimo della Romagna, dove coesistono, tra le altre, realtà di altissimo livello come la Società Raffaello Sanzio, con le scuole atipiche di Claudia

¹³⁸ Maria Grazia Gregori, *Teatro S.O.S. (il bisogno di fare teatro)*, in AA.VV., *Teatro / La stagione 78/79*, in AA.VV., *Il Patalogo due. Annuario 1980 dello spettacolo*, Milano, Ubulibri, 1980, p. 36.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ Massimo Marino, *La formazione teatrale fuori dalle scuole. Asini per scelta*, in «Hystrio» 4, 2004, p. 26.

Castellucci, il Teatro delle Albe, con l'esperienza della Non-scuola e il Teatro Valdoca, con la sua Scuola pellegrina.

La formazione cessa di essere considerata una zona circoscritta nella quale apprendere e trasmettere tecniche e competenze e diventa uno dei campi di una complessiva pratica artistica ed esistenziale¹⁴¹». La formazione permanente è finalizzata ad un lavoro di ricerca prima di tutto intorno alla propria identità. Il rischio di questa pratica è di trincerarsi in un universo autoreferenziale e di perdere il contatto col reale, che passa *anche* attraverso uno spettacolo¹⁴².

Anche molte scuole ufficiali, come la Civica Scuola d'Arte Drammatica Paolo Grassi durante la direzione di Renato Palazzi¹⁴³, hanno provato ad adeguare i propri programmi di studio ad una visione meno rigida e più aperta al confronto, dall'approccio tendenzialmente seminariale.

Il problema di fondo è capire come associare una formazione rigorosa, approfondita e versatile alla libertà creativa, trovando un compromesso tra l'esigenza di ricerca continua e le necessità del

¹⁴¹ Ivi, p. 27.

¹⁴² «Ai giorni nostri l'Europa è popolata di scuole, corsi, laboratori, *stages*: municipali, statali, della CEE. Un grande popolo di corsisti è in cerca di impiego. Allievi per disoccupazione, all'inseguimento di maestri anche loro in cerca d'impiego. La pedagogia come punto di incontro di due ansie impiegate». S. A., *Presentazione*, in «Drammaturgia», 5, 1988, p. 6.

¹⁴³ «Si cerca di bilanciare due modi di fare teatro, perché non voglio che si insegni un teatro che reputo vecchio. [...] Noi siamo orientati verso una scuola-laboratorio, di ricerca, che studia di proposito ipotesi di "nuovo" teatro». Carmelo Pistillo, *Incontro con Palazzi direttore della Civica: la scuola Paolo Grassi dopo quarant'anni*, in «Hystrio», 3, 1991, p. 61.

mestiere¹⁴⁴. In questo senso la «pedagogia selvaggia» risulta al contempo problema e soluzione: la sperimentazione permanente, che da un lato impedisce di predeterminare i tempi di prova e i relativi costi, dall'altro rappresenta una consistente fonte di reddito per molti artisti, attraverso laboratori, workshop, seminari e master in cui diffondere le nuove tecniche e al tempo stesso proseguire nel percorso di ricerca¹⁴⁵. Come sostiene Luca Ronconi in un'intervista rilasciata ad Ugo Ronfani nel 1999, la ricerca dovrebbe essere un metodo, non un genere¹⁴⁶.

Se la ricerca diventa stile, se procede per affermazioni dogmatiche, se ritiene di aver raggiunto dei punti di arrivo, può generare solo un teatro morto, fuori o dentro gli Stabili che sia.

¹⁴⁴ Massimo Marino, *La formazione teatrale fuori dalle scuole. Asini per scelta*, in «Hystrio» 4, 2004, p. 27.

¹⁴⁵ Oliviero Ponte di Pino, *L'alternativa c'è: ricominciare dalle "scuole elementari di teatro"*, in «Hystrio», 3, 2011, p. 40.

¹⁴⁶ «Se [...] la ricerca diventa stile, cliché o galateo allora diventa condizionante quanto uno spettacolo che si ispiri alla più vieta tradizione. Se un teatro è vivo, non può prescindere da una sperimentazione continua» Cfr. Ugo Ronfani, *Il nuovo direttore del Piccolo. Ronconi: parliamo di me e del Piccolo*, in «Hystrio», 2, 1999, p. 8.

Appendice

Le scuole di Claudia Castellucci

LA SOCIETAS RAFFAELLO SANZIO

Nel 1981 Romeo Castellucci, sua moglie Chiara Guidi, sua sorella Claudia Castellucci e suo cognato Paolo Guidi fondano la Società Raffaello Sanzio, condividendo un'idea di teatro dalla scena prevalentemente visiva e plastica ed un legame familiare fondamentale anche dal punto di vista della creazione scenica¹⁴⁷.

«Lo scatto, la molla» racconta Romeo Castellucci «l'avemmo vedendo *Punto di rottura* dei Magazzini: pur facendolo a pezzi come spettacolo, nel senso che non ci piacque affatto, fu scatenante. È stato allora che ci siamo battezzati Società Raffaello Sanzio, per contrasto¹⁴⁸».

Nel 1990 “Società” diventa “Societas”, nome che rimanda ad un'istanza comunitaria, ma con un'impronta sobria e immanente, da intendersi come «una comunità di estranei di cui e tra cui non c'è niente da dire, se non che il loro legame è, per un attimo, indissolubile

¹⁴⁷ Oliviero Ponte di Pino, *Una conversazione con Romeo Castellucci, Paolo Guidi e Claudia Castellucci (1988)*, in *Il nuovo teatro italiano 1975-1988*, consultabile sul sito di Ateatro: <http://www.ateatro.org/mostranotizie2bis.asp?num=0&ord=20>.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

e carnale ed è, nello spazio di un secondo, soteriologico e necessario¹⁴⁹».

Romeo Castellucci è autore di teatro e regista, cura le scene, i costumi, le luci degli spettacoli e la grafica di tutti i libri e i programmi autografi. Chiara Guidi si occupa del ritmo drammatico e della vocalità di quasi tutti gli spettacoli, lavora nell'ambito della composizione sonora e musicale con Scott Gibbons e ha ideato una Scuola Sperimentale di Teatro Infantile grazie alla quale ha ricevuto il Premio speciale Ubu nel 1998 e nel 2013 per il Teatro Infantile. Claudia Castellucci, oltre che interprete della Società come Paolo, è decoratrice e autrice di alcuni testi drammatici, ma soprattutto è una didatta.

Nel 1988 nasce la Scuola Teatrale della Discesa, diretta da Claudia Castellucci presso la Casa del Bello Estremo, fondata nello stesso anno. Questa scuola viene definita dalla sua fondatrice una esperienza ciclica di filosofia e prassi del teatro: un gruppo di giovani si incontra regolarmente per tre anni unendo alla ginnastica una pratica filosofica. Dal 1992 al 1999 si svolgono altri cicli triennali di libera scuola, sempre improntati sulla ginnastica e sulla filosofia.

¹⁴⁹ Romeo Castellucci, *Romeo Castellucci a Belpoliti: 23 gennaio 1995*, in «Riga», 8, 1995, p.149.

Non è annunciata da programmi stampati o trasmessi e «non c'è niente da dire o da scrivere, oltre alle pubbliche sue rappresentazioni¹⁵⁰». Non è stata fatta alcuna selezione, la Scuola non pone limitazioni di tipo biografico, non esige pre-condizioni di appartenenza, in quanto non si basa su qualifiche o pre-qualifiche da parte dei suoi scolari, ma solo sul fatto fondante di essere tali e quali si è. «Questa è la sua 'difficoltà', data dall'estremismo della semplicità.

La Scuola è anti-professionale: non si insegna una tecnica, ma ciò che viene prima e la smentisce. È veramente un problema di riconquista del corpo dell'attore¹⁵¹». Il termine «discesa», presente nel nome della Scuola, allude «all'esperienza che l'attore compie nell'intimo materialismo della propria manifestazione sino al punto che vergognosamente si nasconde dietro il linguaggio¹⁵²».

È questo il motivo per cui non sono previsti provini: non è questione di bravura, dichiara Claudia Castellucci, ma di quanto uno

¹⁵⁰ Claudia Castellucci e Romeo Castellucci, *Il teatro della Societas Raffaello Sanzio. Dal teatro iconoclasta alla super-icona*, Milano, Ubulibri, 1992, p.183.

¹⁵¹ *Ibidem.*

¹⁵² *Ibidem.*

riesce a discendere, a lasciarsi andare nella via dell'esercizio, perché non esiste un metodo, ma una metodica del cambiamento¹⁵³.

Quest'ottica di scuola senza esami di ammissione potrebbe ricordare il Centro di Avviamento all'Espressione di Costa, fondato a Firenze nel 1978. Nella scuola di Costa non ci sono limiti di età, né numero chiuso. Possono prendervi parte persone dall'età scolare, senza esclusione per adulti e anziani. Il Centro ha dei punti di contatto con l'idea di scuola di Claudia Castellucci anche per quanto riguarda la sua caratteristica saliente, che è quella di non porsi come organismo scolastico di formazione, bensì come palestra di avviamento a una valorizzazione dei processi mimici degli allievi che poi, ma non necessariamente, si possono candidare sotto la guida stessa di Costa o altrove per una pratica più specifica e diretta della scena¹⁵⁴.

«Alla scuola della mimica che cosa imparo? Imparo l'infinità delle strutture, dei pesi, dei ritmi, delle tensioni... e l'imparo, a tutti i fini immaginabili, nella loro essenza analogica, come schemi disponibili di pensieri, di macchine, di leggi, di poesie, di preghiere...

¹⁵³ Cfr. Massimo Marino, *La formazione teatrale fuori dalle scuole. Asini per scelta*, in «Hystrio» 4, 2004, p. 26, dove viene citata un'intervista di Claudia Castellucci pubblicata sul numero 0 di «Art'o», nell'aprile 1998.

¹⁵⁴ Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985, p. 112.

Imparo l'infinità dei modi di nascere, di vivere e di rinascere, di far parte della realtà e di contenerla, di dare ad ogni attività le infinite probabilità d'ogni colore e d'ogni timbro, mediante una o più altre... Imparo il moto, il gesto, la voce, il silenzio di tutto... Imparo sentimenti, affetti, passioni – che non posso illudermi di provare al magro stato delle mie possibilità – a tutti i livelli che voglio propormi, del soffio d'una piuma, del cataclisma vulcanico...¹⁵⁵».

Altri punti di contatto tra la scuola di teatro di Costa e la pedagogia di Claudia Castellucci sono l'interesse per la danza¹⁵⁶ e la propensione multidisciplinare.

Da questo punto di vista si può scorgere anche una certa somiglianza con il *Vieux Colombier* di Jacques Copeau, finalizzato al libero sviluppo della personalità degli allievi attraverso una educazione completa fisica e spirituale. In questa scuola, ubicata in un paesetto della Borgogna di nome Pernad, Copeau non parte dalla recitazione, bensì dall'educazione fisica: «ginnastica pura e semplice;

¹⁵⁵ Tratto da un estratto dalla prassi dei seminari di divulgazione del metodo mimico di Orazio Costa finalizzati ai corsi per insegnanti della scuola materna e dell'obbligo (modello-base anche per destinatari adulti), cfr. *ivi*, p. 114.

¹⁵⁶ «La mimica è soprattutto danza» sostiene Costa «L'uomo ha imparato a danzare perché il suo sogno è sempre stato il volo». Cfr. Alessandra Ghiglione, *La scomparsa di Orazio Costa. Un maestro dimenticato*, in «Hystrio» 1, 2000, p. 14.

poi danza, poi azione drammatica muta¹⁵⁷». Gradualmente accompagna gli allievi in un percorso di studio dei sentimenti umani via via più complesso, fino a che non sono pronti ad esprimersi anche attraverso le parole, solitamente non prima del terzo anno di scuola¹⁵⁸. Nelle scuole di Claudia Castellucci, la ginnastica e la danza hanno un ruolo fondamentale.

Nel 1990 maggio a Modena si svolge la prima festa drammatica della Scuola Teatrale della Discesa, che rappresenta in pubblico *Voce dell'animale* dopo due anni di atti custoditi in silenzio. L'anno successivo, dall'8 al 10 febbraio, *Voce dell'animale* va in scena presso la Casa del Bello Estremo.

Nel 2003 nasce Stoa, anch'essa dedicata al movimento ritmico, al ballo, alla danza intesa come movimento ritmato dal tempo musicale. Ha luogo presso il Teatro Comandini di Cesena, sede della Compagnia, ed è scandita da incontri regolari lungo tutte le stagioni, per cinque anni.

¹⁵⁷ Cfr. Franca Angelini, *Teatro e spettacolo nel primo Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 1991, p. 86.

¹⁵⁸ «Ma quando cominciano a recitare?» chiede Silvio d'Amico a Jacques Copeau. «Lei vuol dire: cominciano a parlare. Piuttosto tardi: il corso completo dura tre anni. E non con scene drammatiche, in cui potrebbero esser tentati a riprodurre le comuni intonazioni teatrali; ma con letture di brani classici». Cfr. Ivi, p. 87.

Dal 2009 Claudia Castellucci divarica la propria arte in due rami: uno approfondisce il ballo, come disciplina del tempo praticata da danzatori esperti, l'altro prosegue l'idea di scuola come opera fatta di relazioni. Il primo si realizza con la fondazione di Mòra, una compagnia composta da danzatori di formazione classica, che esegue il ballo *Homo Turbae*. Il secondo si realizza con Calla, un'altra scuola di ginnastica e di filosofia, i cui partecipanti, nel 2011, interpretano *Nascita del Clan, Zarathustra invita alcuni viandanti a passare la notte da lui*¹⁵⁹.

Attualmente Claudia Castellucci ha appena rilanciato il progetto Mòra come proposta di studio e di esercizio rivolta ai danzatori, dal 9 aprile al 4 giugno 2015, con frequenza settimanale, presso il Teatro Comandini di Cesena.

Si tratta di esercitazioni ritmiche finalizzate ad approfondire il concetto di “durata”, «il senso di una presenza continua nel tempo e, soprattutto, durante il passaggio tra una posizione e l'altra [...] il momento trapassante come “solido” e strutturante, anziché secondario e utilitario». Si tratta di «abitare pienamente il “negativo” gestuale

¹⁵⁹ Cfr. <http://www.festivaldellecolline.it/edizione/showView/319>.

rappresentato dal passaggio tra due momenti di “primo piano”; dare importanza al concetto di “salto” tra due fuochi della percezione¹⁶⁰».

Si è appena conclusa anche la Scuola Cònia, corso estivo di Tecnica della rappresentazione svoltosi dal 13 al 25 luglio 2015 tra il Teatro Comandini e Palazzo Nadiani, a Cesena.

Fulcro della poetica della Societàs Raffaello Sanzio sono l’iconoclastia, l’esplorazione e la distruzione di miti contemporanei, la lotta ai luoghi comuni, al peso della tradizione, al reale deludente, alle convenzioni della lingua¹⁶¹.

Il 1984 è un anno significativo per la riflessione sulla lingua portata avanti dai membri della compagnia. Desiderando una lingua non sedimentata, e dunque non storica, ne inventano una a partire dallo studio delle lingue pidgin e creole, della *Pansofia* di Comenio, della *Caratteristica Universale* di Leibniz e delle Ruote della Memoria di Giordano Bruno e di Raimondo Lullo. Consta di 500 parole suddivise in quattro livelli: quattrocento parole nel primo, ottanta nel secondo, sedici nel terzo e quattro – agone, apotema, meteora e block – nell’ultimo.

¹⁶⁰ Cfr: <http://www.raffaellosanzio.org/>.

¹⁶¹ Cfr. Claudia Castellucci e Romeo Castellucci, *Il teatro della Societàs Raffaello Sanzio. Dal teatro iconoclasta alla super-icona*, Milano, Ubulibri, 1992, pp. 9-10.

La chiamano “Generalissima”, serve per esprimere qualsiasi concetto, ma il significato di ogni frase cambia a seconda delle intonazioni¹⁶². Nello spettacolo *Kaputt Necropolis* del 1984 viene assunta la lingua “Generalissima” e in *Santa Sofia, teatro khmer* del 1985 prendono forma drammatica le riflessioni della compagnia.

Lo spettacolo del 1986 *I miserabili* mostra il corpo gettato sul palco come condizione prima dell’essere attore. «Quando si sale su un palcoscenico si è, all’inizio, brutti. Stare su un palco significa ricevere, masochisticamente, una punizione; stare su un palco è già uno stato di meraviglia e di vergogna: la vergogna di esser colti lì. Potevo non esserci. Un teatro che sia degno di vergogna. Che ne sia capace. È la vergogna, infatti, il nodo essenziale dell’esposizione. L’ostensione è già lapidazione di sguardi. [...] Sul palco l’attore è il lapidato dagli sguardi¹⁶³».

Con lo spettacolo *Alla bellezza tanto antica* del 1987 si apre il discorso sull’animale in scena, fondamentale nella poetica della Società: seguiranno i babbuini urlanti ne *La discesa di Inanna* del 1989, i due cani in *Gilgamesh* nel 1990, i maiali di *Iside e Osiride*

¹⁶² Stefania Chinzari e Paolo Ruffini, *Nuova scena italiana: il teatro dell’ultima generazione*, Roma, Castelvecchi, 200, pp. 88-89.

¹⁶³ Romeo Castellucci, Chiara Guidi e Claudia Castellucci, *Epoepa della polvere. Teatro della Società* Raffaello Sanzio, Milano, Ubulibri, 2001, p. 79.

nello stesso anno, la scimmia e il cavallo nero degli episodi sette e dieci della *Tragedia Endogonidia* nel 2003 e nel 2004, solo per citare alcuni esempi.

Che sia cavallo, capro, scimmia, cane, pitone, pecora o giumenta, l'animale affianca l'attore come deuteragonista e mistagogo, guida suprema del dramma. L'attore deve imparare dall'animale l'occhio «divino, piatto, terribile e insieme pieno di pietà e di dolcezza, capace, in quanto occhio animale, di giudicare la forma e leggere la superficie¹⁶⁴». L'animale non ha ruolo decorativo, ma attoriale, e allo stesso tempo è attore che non recita, si limita ad essere se stesso e ad occupare lo spazio e il tempo della rappresentazione, è pura presenza¹⁶⁵.

Del 1988 è *Il gran reame dell'adolescenza*, suddiviso in *La cripta degli adolescenti*, *L'adolescente sulla torre d'avorio* e *Oratoria n. 5: Sono consapevole dell'odio che tu nutri per me*. Nello stesso anno si svolge la *Disputa sulla natura del teatro* tra Giuseppe Bartolucci, Claudia Castellucci, Romeo Castellucci, Rubina Giorgi, Raimondo Guarino, Renata Molinari, Mario Perniola.

¹⁶⁴ Ivi, p. 90.

¹⁶⁵ «Quella degli animali di Castellucci è un'ulteriore testimonianza di come il teatro delle avanguardie vada a cercare una recitazione che non recita forzando i limiti di ciò che istituzionalmente definiamo attore». Lorenzo Mango, *Studiare la recitazione nell'epoca delle avanguardie. Alcune questioni metodologiche*, «Acting Archives Review», 9, 2015, p.48.

Il 12 settembre 1990 si tiene presso la Casa del Bello Estremo un'assemblea politica dal titolo *Il controllo della cultura da parte delle potenze statali e industriali in Italia*. Il 15 dicembre segue la *Disputa sull'atto di creazione* tra Marco Belpoliti, Claudia Castellucci, Paolo Virno e Chiara Zamboni. Dal 20 al 29 settembre 1991, nei vecchi Laboratori Meccanici dell'Istituto Comandini di Cesena, ora Teatro Comandini¹⁶⁶ e sede della Societas, va in scena *Ahura Mazda*, a conclusione del ciclo dedicato ai miti dell'antichità.

Del 1992 è uno spettacolo che radicalmente rifonda la ricerca nel teatro italiano¹⁶⁷: si tratta di *Amleto, la veemente esterioresità della morte di un mollusco*, rappresentato dal 10 al 16 al Comandini. La Societas sceglie il Libro per antonomasia e usa Amleto come «crocevia su cui pensare il mito dell'attore¹⁶⁸». L'azzeramento del

¹⁶⁶ «Il rapporto del Teatro Comandini con la città di Cesena si è profondamente modificato negli ultimi anni. Fino al 2004 il Teatro ha aperto solo episodicamente le proprie porte al pubblico ed esclusivamente in occasione delle rappresentazioni della Societas. A partire dal 2004 la direzione artistica della Raffaello Sanzio ha avvertito l'esigenza di aprire le porte del Teatro Comandini alla città, iniziando una riflessione sull'identità di questo spazio a Cesena, riflessione ancora oggi assai viva sulla scorta delle diverse manifestazioni sperimentate in questi anni. Nel 2005/2006 è nata così la Prima Stagione di Teatro Contemporaneo, nel 2008, "Astratto", sorta di ibridazione tra le giornate di studio e il festival, con appuntamenti concentrati e scanditi durante tutta la giornata, tra seminari, lezioni, conferenze e spettacoli. Nel 2008 è nato "Mantica", che coniugava l'idea del festival e quella dell'accademia, proponendo una serie di laboratori di pratica vocale accanto a sessioni di ascolto, spettacoli, concerti, dj set, da cui trarre un disegno generale, ovvero una dichiarazione artistica su un'idea di rapporto tra musica e voce». Cfr. <http://www.comune.cesena.fc.it/cesenacultura/istituticulturali-raffaello sanzio>.

¹⁶⁷ Stefania Chinzari e Paolo Ruffini, *Nuova scena italiana: il teatro dell'ultima generazione*, Roma, Castelvecchi, 200, p. 87.

¹⁶⁸ Claudia Castellucci e Romeo Castellucci, *Il teatro della Societas Raffaello Sanzio. Dal teatro iconoclasta alla super-icona*, Milano, Ubulibri, 1992, p. 186.

testo, l'uso del corpo e la concezione inusuale dello spazio lo rendono una fonte a cui attingerà tanto teatro degli anni Novanta¹⁶⁹.

Segue, nel 1993, *Masoch. I trionfi del teatro come potenza passiva colpa e sconfitta*. Del 1994 sono i due spettacoli per bambini *Hänsel e Gretel* e *Buchettino. Oresteia (una commedia organica?)*, del 1995, vince nel 1997 il Premio Masque d'Or come miglior spettacolo straniero dell'anno al Festival de théâtre des Amériques, Montréal, Québec.

Nel 1996 la Societàs, esclusa dal contributo pubblico per il teatro di ricerca da parte del Ministero del Turismo e dello Spettacolo, riceve il Premio speciale Ubu per la resistenza. Arriva un altro Premio Ubu, l'anno successivo, per *Giulio Cesare*, miglior spettacolo dell'anno. Del 1998 è *Pelle d'asino*, del 1999 *Voyage au bout de la nuit*. Nel 1999 viene conferito alla Societàs il Premio Europa Nuove Realtà Teatrali, a Taormina. *Genesi* nel 1999 vince l'Ubu come miglior spettacolo dell'anno, il Premio Migliore Produzione Internazionale al Dublin Theatre Festival e il Gran Prix de la Critique-Paris per la scenografia.

¹⁶⁹ Stefania Chinzari e Paolo Ruffini, *Nuova scena italiana: il teatro dell'ultima generazione*, Roma, Castelvecchi, 200, p. 87.

Romeo Castellucci nel 2002 viene eletto “Chavalier dans l’ordre des Art set des Lettres” dal Ministro della Cultura della Repubblica Francese, Catherine Tasca.

Tra il 2002 e il 2004 si svolgono gli 11 episodi della Tragedia Endogonidia, Premio speciale Ubu 2004, ciascuno legato a una città europea (C.#01 Cesena, A.#02 Avignon, 2002; B.#03 Berlin, BR.#04 Bruxelles/Brussel, BN.#05 Bergen, P.#06 Paris, R.#07 Roma, 2003; S.#08 Strasbourg, L.#09 London, M.#10 Marseille, C.#11 Cesena, 2004).

Nel 2003 Romeo Castellucci è nominato Direttore della sezione Teatro della Biennale di Venezia per l’anno 2005. Per la sua Direzione, con il programma “Pompei. Il romanzo della cenere”, vince il Premio speciale Ubu nel 2006. Seguono *The cryonic chants* nel 2005 e *Hey girl!* nel 2006. L’Alma Mater Studiorum dell’Università di Bologna il 9 giugno dello 2006 assegna alla Società Raffaello Sanzio il Premio speciale “Interdisciplinarietà”.

Nel 2007 Romeo Castellucci è designato “Artist associé” per il Festival d’Avignon 2008 insieme a Valérie Dréville e la compagnia presenta *Vexilla regis prudent inferni* e *Madrigale appena narrabile*, nel 2008 l’epica trilogia *La divina commedia: Inferno, Purgatorio e*

Paradiso, che si avvale di una grandiosa scenografia, di artifici tecnici e del lavoro sonoro di Gibbons. Nel 2010, in una scena iperrealistica, si muove il protagonista del discusso *Sul concetto di volto nel Figlio di Dio*, cui sono seguiti nel 2011 *Parsifal*, che ha segnato il debutto come regista d'opera di Castellucci, e *Il velo nero del pastore*, ispirato a una novella di Nathaniel Hawthorne, un pretesto per proseguire la ricerca duplice tra lo svelare e il celare¹⁷⁰.

SETTA: SCUOLA DI TECNICA DRAMMATICA

Setta è un manuale empirico¹⁷¹ scritto da Claudia Castellucci e pubblicato dalla Casa Editrice Quodlibet nel 2015. Contiene cinquantanove giorni, diciotto materie, trecentonovantasei esercizi e ventinove discorsi.

Le materie sono Catalettica, Combinatoria, Coreutica, Critica, Disegno e scrittura, Drammatica, Fantasia, Gnosi Topica, Melodia, Metronomia, Miodinamica, Psicologia della durata, Recitazione, Ritmo, Rivelazione, Sinapsi, Telestesia, Vocalità.

¹⁷⁰Cfr. [http://www.treccani.it/enciclopedia/societas-raffaello-sanzio_\(Lessico-del-XXI-Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/societas-raffaello-sanzio_(Lessico-del-XXI-Secolo)/).

¹⁷¹ «I manuali empirici sono i più esposti alle ingiurie del tempo, cioè all'invecchiamento, al superamento; ma è come se mi fidassi, ora, solo di ciò che è passabile di morte, perché la scrittura manualistica non è creativa, bensì creatrice. È qualcosa di vivente, e perciò di personale e perituro, che viene al mondo. La manualistica empirica è la sola forma di scrittura che in questo momento mi attragga». Claudia Castellucci, *Setta. Scuola di tecnica drammatica*, Macerata, Quodlibet, 2015, p.13

I discorsi si intitolano *Il giorno* (1° giorno), *Psicologia dei caratteri* (2° giorno), *Religione. Cardinale invenzione dell'umanità* (3° giorno), *In due* (8° giorno), *Attacco. Impatto di dono e di violenza* (10° giorno), *Analitica* (11° giorno), *Il lavoro «L» della scuola* (12° giorno), *La moda* (13° giorno), *L'accadimento della ripetizione* (14° giorno), *La stanchezza* (18° giorno), *Il denaro e la calunnia* (19° giorno), *Il matrimonio* (20° giorno), *Gli assenti* (21° giorno), *L'ala pesante della noia e il problematico amore* (22° giorno), *Separazione e spettacolo* (23° giorno), *La dottrina del silenzio* (25° giorno), *L'abitudine* (26° giorno), *Il ritmo congenito e la gelosia della morte* (27° giorno), *Ginnastica medulla* (29° giorno), *La scacchiera oleosa* (32° giorno), *Occupazione idro-geologica del ballo* (33° giorno), *Esercizio Fisico e Filosofia. Due forze parallele cospiranti* (35° giorno), *L'assolutismo della realtà. Lettura di Hans Blumenberg* (39° giorno), *Gemme senza rami* (40° giorno), *Modulo, Modello e Libertà* (41° giorno), *L'amicizia* (42° giorno), *Il giro della terra. Angolo retto e salto* (43° giorno), *Lo spavento della quantità* (48° giorno), *Uniforme e mimetismo nei traslochi* (51° giorno).

La sua finalità è invitare alla prassi, non proporre un metodo, e lo fa presentando un eserciziario giornaliero per una scuola che sia

una dimensione della conoscenza, non uno snodo nella trasmissione della stessa.

«Fin da ora diffido chiunque pratichi questi esercizi a citarli come parte di un mio presunto “metodo”. Benché si tratti di una ipotesi ridicola, devo prevedere anche questo. Sebbene abbia scritto questi esercizi affinché potessero essere praticati, dico che disconosco fin d’ora chiunque usi espressioni come “metodo”, perché sono false¹⁷²».

La tecnica drammatica, dunque, è soltanto un mezzo e non lo scopo di questa scuola. La scuola non è finalizzata alla formazione di attori, ma alla conoscenza agonistica della realtà. Si mantiene in un regime non-professionista, è un insieme di persone che fanno tutti i mestieri per mantenersi, non è una compagnia di giro composta da attori¹⁷³.

Il libro si rivolge a «chi ha fame¹⁷⁴», in particolare ad una ragazza di quattordici anni e ad un ragazzo di quindici anni, perché «in quelle ore, cariche di ansia costruttiva, in cui occorre cambiare

¹⁷² Ivi, p.14.

¹⁷³ «Questo fatto allude alla fine dell’arte come specialità barocca del pensiero, che è l’esatto opposto dell’insopportabile romanticheria di quell’artista che riteneva che tutti i mestieri fossero artistici e tutti gli uomini artisti. Questi artisti hanno veramente stancato. È ora di dare credito a chi compie l’arte nella congerie del tempo. È lì che si mina il tempo e il suo ritmo scadente». Ivi, p. 157.

¹⁷⁴ Ivi, p. 13.

immediatamente il mondo assieme a due o tre altri compagni, qualcosa o tutto possa cominciare¹⁷⁵».

Cosa occorre per cominciare a fare gli esercizi? Prima di tutto essere minimo in tre e non più di ventiquattro¹⁷⁶. Occorre qualcuno che prenda l'iniziativa e che faccia cominciare. Claudia Castellucci chiama questo qualcuno "scolarca". Non serve un maestro, lo (o la) scolarca è il vero principiante, perché è quello che comincia per primo una cosa. Occorre una stanza "neutralizzata", deprivata di influenze, vale a dire di tutto ciò che provoca effetti automatici. Occorre eliminare sedie, tavoli, letti, stereo, manifesti, librerie. Occorre che sia anonima e scollegata, che non vi siano telefoni o citofoni, scritte, stili ereditati. Occorre che sia divisibile in piccoli "appartamenti", che sia riscaldata in inverno, che il pavimento e le pareti siano un fondo neutro¹⁷⁷, che sia oscurabile, che abbia una porta che si chiuda. Occorre che nessuno possa vedere, da fuori, ciò che accade dentro, e che non siano ammessi spettatori. È importante, dopo averla trovata,

¹⁷⁵ *Ibidem.*

¹⁷⁶ «Il numero ideale è quello che soddisfa le seguenti caratteristiche: a) è superiore a tre; b) è divisibile in insiemi di due; c) è divisibile in insiemi di tre; d) è minore o uguale al numero di figli umanamente generabili da una donna». Ivi, p. 14.

¹⁷⁷ «È didascalico, per noi, avere un fondo. Solo in questo modo riusciremo a capire la figura». Ivi, p. 21.

che sia “quella” e che non venga condivisa con persone esterne alla scuola.

È bene evitare di parlare in giro di ciò che si fa a scuola, perché le parole sono in grado di squalificare ogni fatto in un detto. «Non è questione di mistero o di società segreta, ma di bellezza. È dolce non dire niente. Cosa c'è di bello da dire? La scuola si fa. Non è interessante né dire né sapere¹⁷⁸».

La scuola deve essere aperta almeno venti minuti prima dell'inizio degli esercizi. Gli scolari hanno a disposizione, sul pavimento, coperte, libri e illustrazioni di fiori, un thermos pieno di the, bicchieri di vetro e biscotti. «È bello scivolare nel lavoro in un crescendo. È bello lasciare le frasi fuori dalla porta e incominciare nel silenzio neghittoso di una lettura singolare. Ognuno prende il libro che vuole, o il fiore che vuole, e per nessuna ragione dovrà parlare¹⁷⁹».

Tra la vacanza di lettura silenziosa e l'inizio degli esercizi, occorre che tutti, con una scopa in mano, spazzino il pavimento intonando elementari melodie. Qualcuno deve innaffiare il pavimento

¹⁷⁸ Ivi, p. 151.

¹⁷⁹ «Prima degli esercizi, questa intercapedine di silenzio deve dividere i climi. È un silenzio tecnico. È importante inclinare il nostro corpo verso questa disposizione, anche facendo violenza sul nostro naturale modo di fare. Ma noi non siamo qui per essere naturali». Ivi, p. 22.

con una bottiglia d'acqua contenente gocce di sapone alla rosa, per evitare che la polvere si sollevi.

È fondamentale che gli abiti siano avulsi dalla foggia del tempo, anonimi, severi, vecchi. Un paio di pantaloni e una maglia attillata di colori vecchi, categoricamente senza scritte o disegni naturalistici. Vanno bene, invece, i disegni geometrici¹⁸⁰. Le scarpe devono essere di cuoio, per via del suono, vecchie e possibilmente appartenenti ai propri antenati.

Mangiare carne è un principio indispensabile per questa scuola. «È un problema di pietas universale per il corpo di tutti gli animali e per tutti i sarcofagi, che l'attore è chiamato a volere, se vuole, con la sua arte, rivivere e fare rivivere, a cominciare dal punto più aderente alla terra. Il punto peggiore, che dobbiamo comprendere dal profondo¹⁸¹».

Questa scuola è intesa come uno spazio collettivo ma non comunitario, ovvero non affettivo. Non sono ammissibili scolari occasionali, chi comincia deve farlo dall'inizio della scuola e non può

¹⁸⁰ «La geometria rappresenta l'indipendenza storica del pensiero, e averla sotto gli occhi e sopra il nostro corpo, giova». Ivi, p. 23.

¹⁸¹ I ragazzi vegetariani possono limitarsi a ingurgitare parti del corpo animale formate da cheratina: unghie, peli, penne e squame, destinati alla perdita e alla crescita naturale, come una fontana. «Basta un capello: ma lo devi mangiare. Hai presente il ciclo dell'acqua? Questo è il ciclo della carne, che deve comprendere tutta la vita animale su questa terra [...] Non te la senti? Va bene così. Io non ti voglio convincere, e più di questo non posso dire». Ivi, p. 24.

fare assenze¹⁸² e chi termina prima del tempo deve andarsene senza dare alcuna spiegazione. Non c'è alcun bisogno di giustificarsi o di salutare, non occorrono cerimonie. La scuola non ha come base la cordialità, ma la solitudine¹⁸³. Questa scuola respinge qualsiasi pressione o ricorso alla biografia dei partecipanti, ai quali non viene chiesto nulla all'inizio del percorso, neppure il nome. Evitare la curiosità biografica può risultare poco cordiale, ma è utile agli scolari per decidere se continuare o no la scuola¹⁸⁴.

Non è lo/la scolarca a scegliere gli scolari, ma il contrario. Non sono previsti esami di ammissione, all'ingresso non vengono chiesti nomi, motivazioni, curriculum, soldi, fedina penale. La scuola è descritta come una *familia contra naturam*, in cui i figli scelgono la propria madre e la generano, affinché lei insegni loro a generare¹⁸⁵.

¹⁸² «Non esiste alcuna giustificazione per l'assenza di uno scolaro, anche se dovesse spaccarsi una gamba. È bello e giusto considerare grave un'assenza. Ed è brutto e giusto che vada pagata con i soldi, che non c'entrano con la scuola, ma che richiamano immediatamente la realtà mondiale. Ogni persona che sia stata assente deve riscattare in denaro la sua assenza. Due assenze consecutive, invece, comportano l'esclusione. Questo lo dico considerando la scuola simultaneamente come seria e come poco importante. La scolarca deve rimproverare l'assenza, ma deve allo stesso tempo affermare che per la scuola è ipostaticamente indifferente che uno sia presente o assente». Ivi, p. 146.

¹⁸³ «Se avesse come base la cordialità, la nostra scuola avrebbe tutt'altre caratteristiche, che minerebbero il rapporto – fondamentale – con la nostra solitudine, il vero cardine della nostra applicazione. La solitudine la si istituisce con gli altri, non è un problema da fuggire con il contorno degli altri. È una dimensione di verità che si prova con gli altri, i quali non sono più gli artefici della sua eliminazione, bensì i complici della sua manifestazione». Ivi, p. 17.

¹⁸⁴ Ivi, p. 305.

¹⁸⁵ Ivi, p. 297.

«La scolarca, o lo scolarca, è mater. Questa madre non ha figli, ma fratelli. Ciò nonostante è la loro madre. Non è una generica profilassi egualitaria l'origine della fraternità, ma un matrimonio. Abbiamo una madre, sorella di figli, che stringono con lei un matrimonio. Questa è l'esattezza dei rapporti¹⁸⁶». Questa madre non è selettiva, prende tutti. Il vincolo è di tipo utilitario, non affettivo¹⁸⁷.

La madre deve farsi sfruttare come una leva, affinché venga messo in moto un processo di generazione, poi la sua personalità evapora¹⁸⁸. «Non è possibile una scuola non dialogica. È come una leva: per potersi muovere necessita del contrappeso, altrimenti si ha la stasi¹⁸⁹».

Di fondamentale importanza, in questa scuola, è lo studio del ritmo e della ginnastica – intesa come arte dei movimenti volontari – vincolato alla riflessione sulla solitudine che attraversa tutto il libro.

¹⁸⁶ Ivi, p. 138.

¹⁸⁷ «Se mi ccorgessi che qualcuno mi ammira, dovrei, in coscienza, fare di tutto per rovinare questa disposizione, perché essa determinerebbe una condizione di prefigurazione delle forze, un elemento di rigidità nella mobilità delle forze, tale da ostacolare il funzionamento della scuola. Io ho sempre esasperato e frustrato gli ammiratori, fino a spingerli ad abbandonare la scuola». Ivi, p. 16.

¹⁸⁸ Ivi, p.297.

¹⁸⁹ Michele Pascarella, *Claudia Castellucci: la mia opera è creare scuole*, in «Artribune», 2013, intervista consultabile sul sito: <http://www.artribune.com/2013/12/claudia-castellucci-la-mia-opera-e-creare-scuole/>.

«Immergersi nello stesso tempo è credere alla promessa che non moriremo soli. Questa è la felicità del ballo¹⁹⁰».

La scuola teorizzata in *Setta* non è un luogo in cui ritemprarsi dalle fatiche del mondo per poi ritornarvi con rinnovato zelo¹⁹¹. Non è l'ambito della libertà personale¹⁹² e rifiuta lo spontaneismo¹⁹³.

La scuola interrompe ciò che si sa¹⁹⁴, induce continuamente allo stupore e alla messa in discussione, percorre la distanza dalla realtà e inventa figure reali¹⁹⁵, dunque è adatta a chi non si accontenta del reale, rifiuta il «Niagara di forme colorate», ovvero gli stimoli del reale, attraverso l'apatia¹⁹⁶.

Attraverso la pratica di temi di estetica e la problematizzazione metodica dell'orizzonte estetico e rappresentativo, la scuola si ribella agli automatismi e ai moti meccanici della psicologia umana¹⁹⁷.

Setta è scritto per qualcuno che abbia voglia di inventare un altro tempo¹⁹⁸.

¹⁹⁰ Claudia Castellucci, *Setta. Scuola di tecnica drammatica*, Macerata, Quodlibet, 2015, p. 185.

¹⁹¹ «La liberazione del tempo non è quella vacanza condizionata chiamata tempo libero. Qui si organizza in maniera circostanziata un esercizio». Ivi, p. 139.

¹⁹² Ivi, p. 297.

¹⁹³ «I pedagoghi che dispensano spontaneità me che concedono una libertà di espressione a buon mercato dissimulano un potere personalistico ignobile. La spontaneità non si può dispensare. La libertà non si può concedere». Ivi, p. 87.

¹⁹⁴ Ivi, p. 134.

¹⁹⁵ Ivi, p. 146.

¹⁹⁶ Ivi, p. 156.

¹⁹⁷ Ivi, p. 305.

LA MIA SCUOLA È UNA DANZA.

INTERVISTA A CLAUDIA CASTELLUCCI

D: Chi sono stati i tuoi maestri?

R: Mi viene da dire subito: gli antichi. Perché questa, cioè la scuola, è innanzitutto una relazione. Una forma della relazione umana che storicamente si ha avuta nell'antichità, presso quei popoli, presso quelle genti, che hanno forse per primi immaginato una relazione così. Una relazione che aveva come scopo quella di conoscere, di sapere, di trovare altre cose oltre a quelle date dalla realtà e questa relazione è specifica perché è una relazione di studio, di conoscenza, prima ancora di essere altro, come, ad esempio, una relazione di amicizia. L'amicizia può certamente intervenire, ma è del tutto secondaria, nel senso temporale del termine e anche, direi, nel senso morale. All'orizzonte di questa relazione tipica scolastica non c'è l'amicizia. Lo scopo non è quello di essere amici, lo scopo è quello di studiare e di provare. Lo devo specificare, questo, perché non è molto comprensibile. Non è comprensibile l'idea di mettersi assieme a delle persone che umanamente possono anche non stimarsi, possono anche non essere amiche eppure comportarsi, di fatto, da amiche, perché

¹⁹⁸ Michele Pascarella, *Claudia Castellucci: la mia opera è creare scuole*, in «Artribune», 2013, intervista consultabile sul sito: <http://www.artribune.com/2013/12/claudia-castellucci-la-mia-opera-e-creare-scuole/>.

condividono profondamente, fino in fondo, una certa via. Ma questa relazione, quindi, per rispondere alla tua domanda, l'ho trovata soprattutto nell'antica Grecia, tramite questi maestri che avevano con gli scolari una relazione dialogica e quindi non di maestri come li intendiamo noi, come distributori di istruzioni, ma erano maestri perché per primi cominciavano a domandare. E domandavano non le cose che loro già sapevano per mettere in castagna gli scolari, ma domandavano cose che essi stessi probabilmente avevano bisogno di risentirsi domandare, per restare nella domanda, per ampliare la domanda, per quindi conquistare una risposta che abbracciasse molte vedute, molti occhi. Questo è il rapporto scolastico, poi nella storia si è avuta questa relazione, naturalmente in sottotraccia la si può percorrere fino ai giorni nostri, però certamente non in senso istituzionale, perché chiaramente in senso istituzionale questo è pressoché impossibile, perché appunto in una dimensione standardizzata, in una dimensione economica, economicistica della formazione...

D: Possiamo dire accademica, anche?

R: Accademica, anche, sì. Nella formazione che serve per preparare i ragazzi al mestiere o al ruolo della vita, beh, questa

relazione dialogica fa perdere troppo tempo. Quindi la relazione scolastica che abbiamo conosciuto tutti noi nella modernità è una relazione sicuramente utile. Certamente è importante la scuola come la abbiamo conosciuta noi, però la scuola che ho ripreso io non fa parte di questo orizzonte. Fa parte dell'orizzonte più antico che ha percorso tutta l'umanità, anche fino ai giorni nostri, certo, anche se c'è da dire che recentemente non è una pratica molto in auge, ecco.

D: A tal proposito: la scuola di cui parli in Setta non è finalizzata, dici tu, alla formazione di attori. Se tu dovessi suggerire ad un giovane che ti è caro che strada intraprendere per studiare come attore, non gli consiglieresti, quindi, un percorso accademico?

R: Gli chiederei cosa vuole fare, cosa pensa di fare. Se questa persona mi dicesse: «io vorrei recitare Shakespeare secondo la tradizione», io gli consiglieri un'accademia di recitazione tradizionale. Quindi bisogna sempre circoscrivere la domanda. Se, invece, un ragazzo mi dicesse: «io voglio conoscere l'arte, la tecnica drammatica, la tecnica della rappresentazione e quindi voglio praticarla come invenzione, come qualcosa che risorge e che si rinnova e quindi non qualcosa che è legata al repertorio», io gli suggerirei di fondare una scuola o, forse, ancora più semplicemente,

gli direi di trovare due o tre altri compagni e di mettere su una compagnia, di buttarsi subito nell'arte della rappresentazione, nella tecnica della rappresentazione.

D: La scuola da te teorizzata non è uno spazio di libertà creativa, è una scuola in cui ci sono degli esercizi precisi da svolgere, in modo tale da evitare l'approssimazione e lo spontaneismo. Mi vuoi dire come hai messo in pratica questo anti-spontaneismo nelle varie scuole che hai fondato fino ad ora?

R: Sì. Tramite gli esercizi. Tramite, quindi, la costrizione degli esercizi. Non già perché io costringa le persone a fare questi esercizi, non ho mai costretto nessuno a farli, ma ho fatto presente che chi frequenta una scuola di questo tipo è qualcuno che desidera fare ciò che non conosce. Gli esercizi, dunque, sono una costrizione necessaria alla conoscenza. Sono una prova che serve per la propria creazione personale, certamente. Quindi si tratta di passaggi parametrici che servono a mettere in relazione e a vedere stagliato in maniera più chiara il proprio lavoro, il proprio lavoro personale, che ha bisogno di essere ripreso, veduto, secondo questo controllo, che è dato dagli esercizi. Il fatto, appunto, di dichiarare apertamente che questa scuola non è una scuola di una libertà facile, di una libertà fittizia, che è

quella che dice: «fate quello che volete», ma che persegue una libertà, cionondimeno, una libertà che viene raggiunta attraverso il confronto, necessario, a mio parere, e che risponde a un bisogno di confrontazione nel vero senso della parola: mettere di fronte alla mia mente, alle mie mani, ai miei occhi, mettere di fronte un prodotto, cioè qualcosa da vedere, qualcosa di tangibile, qualcosa che esce dalla mente e che viene fatta, viene fatta inizialmente tramite l'esercizio, quindi qualcosa di circoscritto nel tempo, qualcosa di abordabile, qualcosa di immediatamente suscettibile di essere analizzato, qualcosa che obbliga alla precisione, sia nel farlo, sia nel commentarlo, qualcosa che induce alla pazienza del trovare le parole giuste per poter far sì che possiamo comprenderci un poco.

D: E anche qualcosa di ripetibile, vero? Tu insisti sul concetto di ripetizione, di riproducibilità, nel tuo libro.

R: L'esercizio va distinto rispetto al discorso della riproducibilità. È un nome, questo, che non mi torna, francamente. Casomai ripetizione, ripresa. Riproducibile è un vocabolo che non riguarda il teatro, riguarda il mezzo meccanico. La rappresentazione è un'altra cosa, la rappresentazione non è una replica, non è una copia, non è un calco. È una rielaborazione. Di che cosa? Della realtà, certo,

questo sì. L'esercizio veramente, quindi, è qualcosa che generalmente non viene ripetuto. L'esercizio in sé è qualcosa che viene fatto o immediatamente, il che significa che immediatamente ci si mette in gioco e si prova su di sé la durata delle cose, la durata delle azioni e dei gesti richiesti, perché è essenziale provare il tempo, è essenziale provare la durata dei gesti, nel teatro, perché il teatro è veramente un'arte plastica, per quel che riguarda il tempo, perché occorre riproporre un tempo che abbia un suo ritmo, per far sì che lo spettatore viva in quel ritmo e non viva un conflitto di tempo, per cui il tempo della sala, per intenderci il tempo cronologico, confligge con il tempo della rappresentazione teatrale, perché vuol dire che allora non riesco ad essere inserita in questo tempo plasmato da chi propone questo spettacolo. Quindi il concetto di ripresa è un concetto che riguarda certamente il teatro, è un concetto essenziale per quel che riguarda il teatro, non fosse altro che già il primo gesto è una ripresa: della realtà. Poi succede che nella tecnica teatrale c'è una specificità che riguarda appunto la ripresa dello spettacolo, però bisogna specificare: un conto è la ripresa dello spettacolo, che è appunto una caratteristica del teatro, un conto è la ripresa dell'esercizio che invece è più rara, in genere non

lo riprendiamo l'esercizio, si fa una volta e poi basta, se ne fanno altri. Gli esercizi si avvicendano.

D: In un'intervista del 2014, rilasciata a Michele Pascarella per «Artribune», ti definisci una didatta e sostieni che la tua opera è creare scuole. Da dove proviene questa esigenza?

R: Probabilmente viene dalla danza. Esigenza è un termine che faccio fatica a pronunciare, veramente, perché non credo sia giusto associarlo all'arte, non credo che l'arte sia un'esigenza, francamente. È piuttosto il contrario. Esigenza vuol dire che io ho bisogno di qualcosa, e quindi rispondo a questo bisogno, con un'altra cosa. L'arte, a mio parere, non è un'esigenza. L'arte, a mio parere, risponde senza avere domande, oppure domanda senza avere risposte, scardina, cioè, il meccanismo della causa e dell'effetto, bisogno-risposta, perché se fosse così sarebbe qualcosa di molto semplice, tanto semplice da essere meccanico: io ho una domanda alla quale rispondo. Beh, sarebbe una risposta molto corta, perché risponde a quel tipo di domanda. L'arte non è una risposta a un tipo di domanda. L'arte inventa le domande mentre dà una risposta, l'arte è una risposta senza sapere a cosa risponde e mentre dà questa risposta crea altre domande, in pratica è infinita. Certamente non sto parlando di tutta l'arte, sto

parlando dell'arte riuscita. E quindi, per tornare al discorso della didattica, io francamente e umilmente dico che l'arte nella quale sono riuscita è la didattica. Strano definire la didattica un'arte, molto strano. Strano perché in genere la didattica è associata sempre a un concetto di causa-effetto, a un concetto legato a qualcuno che somministra delle notizie, delle nozioni, a chi ne ha bisogno, ma l'origine delle mie scuole, torno a dire, non ha mai risposto a un bisogno come quello di avere un diploma, per esempio. Probabilmente risponde senz'altro a dei bisogni, ma dei bisogni non francamente e completamente definiti, un bisogno vago, posso dirlo? Questo sì, risponde a dei bisogni vaghi, tanto è vero che poi le persone capiscono nel primo giorno di scuola se quel loro vago bisogno s'aggancia a quello che io propongo. Se s'aggancia, si crea una concrezione di attenzione che fa sì che poi venga proseguito questo giorno, ma se non avviene questo aggancio le persone non tornano più. Ma, per tornare alla domanda di prima, l'impulso alla risposta è stato danza perché credo che la danza sia l'arte che più si avvicina a quello che vorrei e quindi si avvicina ad un'arte che stringe insieme realtà e finzione e mimesi. Perché la danza è rappresentazione certamente e quindi, come tale, è mimesi, quindi è rappresentazione della realtà, è trattazione della realtà, ma è al tempo

stesso realtà, perché la danza implica una attività corporea che è reale, nel senso che io posso unire insieme nella danza rappresentazione e sforzo fisico, che è, nel momento in cui lo eseguo, lo attuo, lo compio, uno sforzo che stringe insieme la rappresentazione con la realtà. Mi spiego meglio. Nella rappresentazione teatrale in senso stretto, l'attore quando recita riesce ad avere quel tempo diacritico per cui mentre recita riesce a giudicarsi, riesce a correggersi, riesce a capirsi, si getta in avanti nella recitazione, ma rimane sempre e comunque attento al modo in cui si abbandona, anche. Poi ci sono qui diverse forme di teatro, diverse scuole, diverse attitudini: quelle più fredde, quelle più appassionate... adesso non stiamo ad analizzare nella specificità tutte le scuole cosiddette di teatro, no? Però, in generale, la caratteristica della recitazione dell'attore è appunto questa capacità diacritica di recitare e insieme giudicarsi per correggere il tiro, per così dire. Ora, anche nella danza occorre recitare, perché la danza è una recita, è una rappresentazione, né più né meno di quella teatrale, ma a differenza del teatro non è possibile avere questa distanza diacritica, perché nel momento stesso in cui io eseguo un movimento lo posso sbagliare, in maniera esiziale, cioè in una maniera distruttiva. Mi si dirà: «Beh, anche nel teatro questo può avvenire, attraverso l'errore». È un'altra

cosa, perché nel teatro, seppure esista questo margine dell'errore, appunto perché c'è questa possibilità, questo margine, seppure minimo di tempo, ho la possibilità di dissimularlo. Ma nella danza – intendo la danza canonica, certamente, non la danza spontaneistica, ma neanche la danza moderna, dove di fatto l'errore non esiste, nel senso che anche lì essendo preponderante l'aspetto teatrale rispetto all'aspetto ginnico io posso recuperare l'errore, ma l'errore è un discrimine essenziale che distingue la danza dal teatro, perché in base all'errore cambia veramente la disposizione dell'artista nei confronti dell'arte che pratica con le mani e l'artista della danza è un artista veramente, non voglio esagerare, ma è un artista della biologia nel senso che regola la sua fisicità, la sua muscolatura, le sue articolazioni con un tipo di critica e di memoria che è insita nel corpo stesso, quindi non c'è questo distacco tra mente e corpo, è un tutt'uno stretto. Ecco perché la danza è vicina alla didattica: a mio parere la scuola, se vogliamo fare una sintesi estrema, è una danza, è una forma di danza, ecco perché io la assimilo a un'arte.

D: Nello statuto della Società Raffaello Sanzio si legge
“L'Associazione si propone come scopo primario di svolgere un lavoro di riflessione, elaborazione dell'arte del teatro in diretto

riferimento al contesto sociale nel quale essa è inserita”: in quale contesto è nata la Società, nel 1981? O meglio, se questa domanda è troppo vasta, come ti sei posta in relazione alla Società nel periodo in cui sorgeva?

R: Dove lo hai preso questo? Mi interessa!

D: L’ho trovato nel vostro sito internet.

R: Ah, ho capito! Lo ignoravo, pensa un po’! Allora, innanzitutto è bene circoscrivere gli ambiti anche linguistici: questo è un ambito linguistico di tipo civile, quindi bisogna porre delle distinzioni tra il linguaggio critico, il linguaggio civile, nel senso di legale, per non dire legalistico, e altre forme di linguaggio. Tuttavia non ho difficoltà a risponderti, nel dirti che questo rapporto diretto con la società non è nient’altro che un linguaggio legale che descrive nella sua forma legale né più né meno che lo statuto dell’arte. Nel senso che l’arte si pone nei confronti della realtà, e della società, in relazione. Semplicemente l’arte ha una relazione con la realtà, sempre. Quindi anche nel caso del surrealismo è comunque una relazione con la realtà e con la società. Anzi, proprio in campo surrealistico.

D: Che rapporto hanno avuto le tue scuole con le istituzioni e con il territorio, se lo hanno avuto?

R: Con le istituzioni mai. Per la semplice ragione che appunto non era possibile conformare una scuola di questo genere con le altre scuole, che richiedevano tutt'altre cose. Richiedevano i registri, richiedevano le assenze, richiedevano gli esami, richiedevano i piani di studio. Allora, è evidente che io il piano di studio, se vogliamo chiamarlo così, ce l'ho, ma ce l'ho per offrirlo in pasto al dialogo. Il che significa che io ho il dovere di prepararmi. Sempre, soprattutto il primo giorno. Di conseguenza innesco un movimento dialogico che ha bisogno di una relazione continua che muta e metamorfosa la mia preparazione, ogni volta. Ecco perché è impossibile, letteralmente impossibile un piano di studio, oltretutto in una scuola pluriennale come le facevo io. Perché c'è da dire che io in questi giorni sto facendo scuola Conia, ma a dire il vero è un nome leggermente usurpato: non è una scuola, è un corso. La scuola, o perlomeno la scuola che io sento di potere definire tale, è una scuola che dura molto, è una scuola periodica, quindi di frequenza ciclica, è una scuola sedimentante, se così si può dire, per questo ha una cadenza settimanale, perché è importante incontrarsi ciclicamente e quindi una volta alla settimana ma per sedimentare, anche. Che cosa? Proprio gli argomenti. Io mi devo preparare, devo avere il tempo di prepararmi.

Invece in queste scuole qui, che sono ugualmente interessanti, sennò non le farei, visto che oltretutto ci guadagniamo veramente pochissimo, anzi no, siamo fortunati se riusciamo a pareggiare i conti perché appunto in questo caso, per esempio, io ho chiamato altri insegnanti, per questo sono particolarmente costose, perché io non sono da sola. Però la chiamo scuola ugualmente perché vorrei conferire una indole consimile alle scuole di cui abbiamo parlato fino adesso, perciò, ad esempio, la chiamata degli insegnanti è per me veramente come comporre un quadro, è come sistemare un'armonia e oltretutto quest'armonia si differenzia di anno in anno, visto che ho concepito questo corso come distribuito in tre anni o, per meglio dire, distribuito in tre estati. Quindi c'è quest'idea di progressione scolastica, certo con questo distacco annuale, nel senso che noi ci incontriamo per tutti i mesi di luglio per tre anni. E ogni volta gli insegnanti cambiano, mutano, perché magari nel primo anno abbiamo avuto modo di affrontare certi argomenti, che hanno suggerito a me la chiamata di alcuni insegnanti. Quindi, per tornare alla domanda, io ho... noi, non io, noi abbiamo sempre avuto relazioni con le istituzioni locali e soprattutto a dire il vero da quando abbiamo cominciato... come si può dire? Non ad essere noti – seppure dentro al piccolissimo

mondo del teatro contemporaneo, eh, non diciamo sciocchezze. All'inizio è stato molto duro, quando eravamo giovanissimi è stato molto duro rapportarsi con le istituzioni, comunali anche, però, tutto sommato, onestamente parlando, secondo me qui abbiamo incontrato un certo dialogo. Faccio un esempio: se tu vai in un comune e chiedi un posto per provare, il comune difficilmente dice di sì, perché non li ha i posti oppure, se li ha, non se li ricorda. Allora, nel nostro caso, eravamo giovanissimi, abbiamo noi girato per la città e anche fuori, nella campagna, per trovare posti comunali abbandonati, come soprattutto le scuole. Di conseguenza abbiamo chiesto al comune e il comune ci ha chiesto di redigere un progetto, cosiddetto, noi lo abbiamo redatto e il comune ci ha accordato una occupazione di questo luogo a scadenza, cioè quando questo progetto avesse esaurito la sua gittata avremmo dovuto riprodurre un'altra domanda, per intenderci. Però per quel che riguarda specificatamente le scuole non ho mai avuto rapporti con le istituzioni.

D: È necessario, sostieni in *Setta*, che scolarca e scolari ad un certo punto escano per mettersi di fronte ad estranei con uno spettacolo pubblico. Perché questo bisogno della scuola di trasferirsi all'esterno?

R: Sempre per queste ragioni parametriche. Sempre per il fatto che, cioè, la scuola non è un'enclave, è un luogo di studio e di prova. Di che? Di una tecnica artistica. Ora, la tecnica artistica – che è, in questo caso, la rappresentazione, in senso lato; infatti c'è da dire che ultimamente io mi sono molto legata al ritmo e al movimento e alla danza, ma inizialmente non era così, era più teatrale. Dicevo che c'è, da parte scolastica, il doppio bisogno di chiusura e di concentrazione, l'esigenza quindi di essere separati, da qui Setta, dal catalogo delle immagini, dal catalogo delle parole, che sono tutte parole fatte, che sono tutti modi di dire, che sono tutte immagini viste e riviste, ecco, separazione. Separazione per inventare. Ma perché tu inventi, se non per esporre quello che tu hai prodotto? Quello che tu hai prodotto, quello che tu hai espulso dall'invenzione, dalla mente, quello che tu hai realizzato, perché lo hai fatto, se non per essere visto? Quindi essere visto significa aprire la scuola verso l'esterno, verso l'estraneo. O uscire noi o far entrare, dipende. Ci sono tutte e due le esigenze: uscire, oppure aprire le porte e far entrare non i parenti – ma certo, anche i parenti, perché no – o gli amici, ma veramente persone estranee, che si imbattono in un oggetto preparato, provato, che è stato realizzato, o meglio che è sorto, nel caso scolastico, nel privilegiato

modo di un tempo di maturazione non legato a scadenze di commissione. Nel senso che la scuola, non essendo una compagnia di giro, una compagnia professionale, non obbedisce a contratti, siamo liberi in questo senso. E quindi certamente arriveremo alla formazione di un oggetto, di una danza o di uno spettacolo, certamente ci arriveremo, ma ci arriveremo per caduta, quasi: ci arriveremo quando sarà il tempo. Questo è un privilegio tipico della scuola, caratteristico della scuola, che non è detto sia di per sé vantaggioso nei confronti dell'arte, voglio dire che bisogna specificare che l'arte, quindi i prodotti che sorgono da un'attività artistica, vanno benissimo d'accordo con esigenze contrattuali, con contratti capestro, con esigenze di consegna, tutta la storia dell'arte è costellata da queste esigenze. Bisogna separare questa idea romanticheggiante del dire: «Ah! Ho tutto il tempo a mia disposizione». Ecco, non è per questo che dico privilegio. Intendo privilegio veder sorgere le cose e vederle maturare quando è ora.

D: In un'intervista rilasciata nel 2009 a Renzo Francabandera per *Klpteatro*, dichiarai che la tua non è una scuola di formazione, ma di ricerca e in *Setta* sostieni che il maestro è il vero principiante, perché è quello che comincia per primo una cosa. Leggendo le tue

parole mi è venuta in mente una riflessione di Roland Barthes: “Vi è un’età in cui s’insegna ciò che si sa; ma poi ne viene un’altra in cui s’insegna ciò che non si sa: questo si chiama cercare”. Senti di condividere la posizione di Barthes?

R: Certamente. Certamente, lo condivido in pieno.

D: Cosa hai imparato grazie alla tua attività di scolarca, se lo sai e se lo puoi dire?

R: Ho imparato tantissime cose, che coincidono con le giornate proprio, quindi è fatica sintetizzare, forse non ha neanche molto senso, non posso sintetizzare il mio imparare con un atteggiamento, con un modo, con qualcosa di specifico, questo no. Però posso dire certamente di imparare quello che non so, appunto condividendo un tempo, soprattutto, con altre persone, in cui vige un patto che è un patto di gioco, per cui è come se ci accordassimo su chi, a chi tocchi la parte di insegnare e a chi tocchi la parte dello scolaro, ma in verità è senz’altro indispensabile questa partizione, cioè da una parte l’insegnante e dall’altra parte gli scolari, ma bisogna immediatamente aggiungere che questa partizione si ribalta, veramente, non è un modo di dire.

D: Ritieni di poter accostare la tua idea di scuola ad altre esperienze di pedagogia? Penso, per esempio, ad alcuni pedagoghi del Novecento.

R: Purtroppo non conosco molti pedagoghi, ma può darsi di sì. Tu a chi pensi?

D: Per esempio ad Orazio Costa, per quanto riguarda l'assenza di finalità professionali nelle sue scuole, oppure a Copeau per l'importanza della ginnastica e della danza nel suo Vieux Colombier e per il fatto che nei primi due anni di scuola si evita di usare le parole per recitare, per evitare...

R: Le chiacchiere.

D: Sì.

R: O il linguaggio purché sia, che fa finta di capirsi e invece no. Ecco, io ti confesso che questi pedagoghi non li conosco, ma se tu vedi queste connessioni, perché no?

(Cesena, 21 luglio 2015)

Bibliografia

- ◆ Amara, Lucia, *La capanna dei bambini. Note di teatro infantile e di gioco mimetico secondo il metodo Chiara Guidi*, Edizioni Societàs Raffaello Sanzio, Cesena, 2014.
- ◆ Angelini, Franca, *Teatro e spettacolo nel primo Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 1991.
- ◆ Arcelloni, Roberta, *Incontro con Enrico D'Amato*, in «Hystrio», 4, 2004.
- ◆ Artaud, Antonin, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino, 1968.
- ◆ Attisani, Antonio, *A Ivrea e a Bologna due incontri sul «nuovo teatro»*. *Bilanci dell'avanguardia fra nuove tensioni e qualche confusione*, in «Hystrio», 2, 1988.
- ◆ Attolini, Giovanni, *Storie e uomini di teatro*, Progedit, Bari, 2003.
- ◆ Barba, Eugenio, *La lunga iniziazione*, in Nicola Savarese, *Il teatro al di là del mare*, Studio Forma, Torino, 1980.

- ◆ Barba, Eugenio; Savarese, Nicola, *L'arte segreta dell'attore: un dizionario di antropologia teatrale*, Edizioni di Pagina, Bari, 2011.
- ◆ Barone, Caterina, *Accademia d'Arte Drammatica, aperte le iscrizioni*, in «Corriere del Veneto», 26 giugno 2014.
- ◆ Battistini, Fabio, *Schede informative sulle scuole teatrali: i centri di formazione degli attori di domani*, in «Hystrio», 3, 1991.
- ◆ Brecht, Bertolt, *Scritti teatrali*, Einaudi, Torino, 1962.
- ◆ Brockett, Oscar G., *Storia del teatro*, Marsilio, Venezia, 1990.
- ◆ Caleffi, Fabrizio, *Un bilancio semiserio. Spaghetti al sugo e champagne molotov*, in «Hystrio», 4, 1998.
- ◆ Calendoli, Giovanni, *Attore domani: che fa la d'Amico?*, in «Hystrio», 3, 1991.
- ◆ Capriolo, Ettore, *Un inizio anticipato. Il nuovo teatro in scena a Ivrea*, in «Hystrio», 4, 1998.
- ◆ Castellucci, Claudia, *Setta. Scuola di tecnica drammatica*, Quodlibet, Macerata, 2015.

- ◆ Castellucci, Claudia; Castellucci, Romeo, *Il teatro della Societàs Raffaello Sanzio. Dal teatro iconoclasta alla super-icona*, Ubulibri, Milano, 1992.
- ◆ Castellucci, Romeo, *Romeo Castellucci a Belpoliti: 23 gennaio 1995*, in «Riga», 8, 1995.
- ◆ Castellucci, Romeo; Guidi, Chiara; Castellucci, Claudia, *Epopea della polvere. Teatro della Societàs Raffaello Sanzio 1992-1999: Amleto, Masoch, Oresteia, Giulio Cesare, Genesi*, Ubulibri, Milano, 2001.
- ◆ Chinzari, Stefania; Ruffini, Paolo, *Nuova scena italiana: il teatro dell'ultima generazione*, Castelvechi, Roma, 2000.
- ◆ Cruciani, Fabrizio, *I Padri Fondatori e il teatro pedagogia nel Novecento*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984.
- ◆ Cruciani, Fabrizio, *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento (e scritti inediti)*, E & A, Roma, 1995.
- ◆ d'Amico, Silvio, *Per un teatro degli autori*, in «Rivista Italiana del Dramma», 1, 1937.

- ◆ D'Espinosa, Lidia; Gentile, Francesca, *Dialogo sulla formazione al Piccolo di Milano: come preparare l'attore europeo*, in «Hystrio», 3, 1991.
- ◆ di Giammarco, Rodolfo, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985.
- ◆ Engel, Johann J.; Riccoboni, Louis, *Lettere intorno alla mimica. Versione dal tedesco. Aggiuntovi i capitoli sei sull'arte rappresentativa di Luigi Riccoboni*, Giovanni Pirotta, Milano, 1819.
- ◆ Ferrante, Luigi, *L'educazione teatrale*, in Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie, gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia*, Teatro di Pisa, Pisa, 1985.
- ◆ Gassman, Vittorio, *Intervista sul teatro*, Sellerio, Palermo, 2002.
- ◆ Ghiglione, Alessandra, *La scomparsa di Orazio Costa. Un maestro dimenticato*, in «Hystrio», 1, 2000.

- ◆ Giammusso, Maurizio, *La fabbrica degli attori*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Direzione generale delle informazioni dell'editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma, 1988.
- ◆ Gregori, Maria Grazia, *Teatro S.O.S. (il bisogno di fare teatro)*, in AA.VV., *Teatro / La stagione 78/79*, in AA.VV., *Il Patalogo due. Annuario 1980 dello spettacolo*, Ubulibri, Milano, 1980.
- ◆ Griggio, Simona, AAA, *aspiranti attori avanzano*, in «Il Secolo XIX», 18 settembre 2002.
- ◆ Guazzotti, Giorgio, *Teoria e realtà del Piccolo Teatro di Milano*, Einaudi, Torino, 1965.
- ◆ Guidi, Chiara, *Diario della scuola sperimentale di teatro infantile*, Edizioni Casa del Bello Estremo, Cesena, 1996.
- ◆ Guidi, Chiara, *Scuola sperimentale di teatro infantile*, Edizioni Casa del Bello Estremo, Cesena, 1996.
- ◆ Lapini, Lia, *Incontro con Massimo Castri. Oggi il teatro è un museo e noi i suoi guardiani*, in «Hystrio», 4, 1998.
- ◆ Lapini, Lia, *Primi anni Settanta. Il sacco di Roma*, in «Hystrio», 4, 1998.

- ◆ Lenti, Maddalena, *Luca Ronconi: un'idea di teatro*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2011.
- ◆ Lunari, Luigi, *Introduzione a La bottega del caffè* di Carlo Goldoni, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1984.
- ◆ Mango, Lorenzo, *Studiare la recitazione nell'epoca delle avanguardie. Alcune questioni metodologiche*, in «Acting Archives Review», 9, 2015.
- ◆ Manzella, Gianni, *Maestri eretici*, in «Teatro in Europa», 14-15, 1995.
- ◆ Marino, Massimo, *La formazione teatrale fuori dalle scuole. Asini per scelta*, in «Hystrio», 4, 2004.
- ◆ Melilli, Antonella, *Giancarlo Cobelli. Quando gli Uccelli entrarono in sciopero*, in «Hystrio», 4, 1998.
- ◆ Merlini, Marco, *Come stare in scena*, in Luca Ronconi, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fionovelli, Torino, 1997.
- ◆ Molinari, Cesare, *L'attore e la recitazione*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari, 1992.
- ◆ Morrocchesi, Antonio, *Lezioni di declamazione e d'arte teatrale*, Tipografia all'insegna di Dante, Firenze, 1832.

- ◆ Moscati, Italo, *Tre maestri. Quell'estrema, gloriosa magrezza*, in «Hystrio», 4, 1998.
- ◆ Nuti, Franca, *La ginnastica della parola*, in Luca Ronconi, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fionovelli, Torino, 1997.
- ◆ Pietrini, Sandra, *L'arte dell'attore*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari, 2009.
- ◆ Pistillo, Carmelo, *Incontro con Palazzi direttore della Civica: la scuola Paolo Grassi dopo quarant'anni*, in «Hystrio», 3, 1991.
- ◆ Poesio, Paolo Emilio, *Ragioni (e interrogativi) di una pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *Passaporto per il palcoscenico. Ministoria delle scuole di teatro in Italia*, 32, 1986.
- ◆ Ponte di Pino, Oliviero, *L'alternativa c'è: ricominciare dalle "scuole elementari di teatro"*, in «Hystrio», 3, 2011.
- ◆ Prospero, Mario, *I dialoghi di «Hystrio» dopo Ivrea. Avanguardia assistita e soddisfatta: ma muta*, in «Hystrio», 2, 1988.
- ◆ Rame, Franca; Fo, Dario, *Una vita all'improvvisa*, Guanda, Parma, 2009.

- ◆ Rappazzo, Patrizia, *Intervista a Guicciardini. Lezione di un capofabbrica*, in «Hystrio», 4, 1998.
- ◆ Ronconi, Luca, *Lezioni per l'attore di teatro*, Fionovelli, Torino, 1997.
- ◆ Ronconi, Luca, *La ricerca di un metodo*, Ubulibri, Milano, 1999.
- ◆ Ronconi, Luca, *Teatro della conoscenza*, GLF Editori Laterza, Roma, 2012.
- ◆ Ronfani, Ugo, *Il nuovo direttore del Piccolo. Ronconi: parliamo di me e del Piccolo*, in «Hystrio», 2, 1999.
- ◆ Scala, Flaminio, *Prologo a Il finto marito*, In Venetia: appresso Andrea Baba, Venezia, 1619.
- ◆ Taviani, Ferdinando, *Schemi di riflessione su alcuni problemi di pedagogia teatrale*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984.
- ◆ Tessari, Roberto, *Commedia dell'Arte: La Maschera e l'Ombra*, Mursia, Milano, 1981.
- ◆ Trionfo, Aldo, *Chi sarà di scena: curiosità e certezze*, in Rodolfo di Giammarco, *Prima del teatro: sette scuole per sette modelli: le storie, le prospettive, i maestri, i metodi, le materie*,

gli spazi, gli strumenti e un'analisi comparata di alcuni aspetti dell'educazione teatrale in Italia, Teatro di Pisa, Pisa, 1985.

- ◆ Vicentini, Claudio, *L'arte di guardare gli attori*, Marsilio, Venezia, 2007.
- ◆ Vicentini, Claudio, *La teoria della recitazione*, Marsilio, Venezia, 2012.
- ◆ Volli, Ugo, *Il bisogno di sapere: dieci anni di "pedagogia teatrale diffusa" in Italia*, in «Quaderni di teatro» *La trasmissione dell'esperienza a teatro*, 23, 1984.

Sitografia

Tutti i bandi delle scuole prese in esame si riferiscono all'ammissione ai corsi che avranno inizio nell'a.a. 2015-16, fatta eccezione per quello della Scuola del Piccolo Teatro di Milano, quello dell'Accademia d'Arte Drammatica del Teatro Bellini di Napoli e quello dell'Accademia di Arte Drammatica Palcoscenico del Teatro Stabile del Veneto, che si riferiscono all'a.a. 2014-15.

- ◆ http://accademiadeifilodrammatici.it/download/Bando_Ammissioni_biennio_2015.pdf <http://www.accademiasilviodamico.it>
- ◆ http://www.fondazionemilano.eu/teatro/sites/all/files/documenti_iscrizione.pdf
- ◆ <http://www.nicopepe.it/public/allegati/178.pdf>
- ◆ http://www.piccoloteatro.org/uploads/foto/2014-15/bozza1BANDO_loghi.pdf <http://www.scuoladiteatrodibologna.it>
- ◆ <http://www.teatrobellini.it/uploads/Bando-di-concorso.pdf>
- ◆ http://www.teatrostabilegenova.it/wp-content/uploads/2015/06/BANDO_2015.pdf

- ◆ http://www.teatrostabiletorino.it/wp-content/uploads/2015/03/Bando-scuola-attori-2015-2018_def1.pdf
- ◆ <http://www.veninc.it/cgibin/8020/BANDO%20Accademia%20Palcoscenico.pdf>

Informazioni in merito alla Società Raffaello Sanzio:

- ◆ <http://www.raffaellosanzio.org/>
- ◆ [http://www.treccani.it/enciclopedia/societas-raffaello-sanzio_\(Lessico-del-XXI-Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/societas-raffaello-sanzio_(Lessico-del-XXI-Secolo)/)
- ◆ <http://www.festivaldellecolline.it/edizione/showView/319>
- ◆ <http://www.comune.cesena.fc.it/cesenacultura/istituticulturali-raffaellosanzio>

Archivio online dell'Università di Bologna

- ◆ Viesti, Nicola, *Altri anni Settanta: luoghi e figure di un teatro irregolare. Il teatro delle cantine alla soglia degli anni Settanta*: <http://box.dar.unibo.it/muspe/wwcat/period/pdd/2002-1/cantine.html>

«Artribune»

- ◆ Pascarella, Michele, *Claudia Castellucci: la mia opera è creare scuole*: <http://www.artribune.com/2013/12/claudia-castellucci-la-mia-opera-e-creare-scuole/>

«Ateatro»

- ◆ AA. VV., *Ivrea 67. Convegno per un nuovo teatro. Il documento*:
<http://www.ateatro.org/mostranew.asp?num=44&ord=4>
- ◆ Bono, Francesco, *Dossier Ivrea 1967. Il programma e la cronaca*:
<http://www.ateatro.org/mostranew.asp?num=108&ord=7>
- ◆ Bono, Francesco, *Dossier Ivrea 1967. Come è nato il manifesto “Per un nuovo teatro”*:
<http://www.ateatro.it/webzine/2007/04/26/dossier-ivrea-1967-come-e-nato-il-manifesto-per-un-nuovo-teatro/>
- ◆ Bono, Francesco, *Dossier Ivrea 1967. Le opinioni di chi partecipò*: <http://www.ateatro.it/webzine/2007/04/27/dossier-ivrea-1967-le-opinioni-di-chi-partecipo/>

- ◆ Capitta, Gianfranco; Manzella, Gianni; Ponte di Pino, Oliviero, *Ivrea '87. Realtà e utopie:*
<http://www.trax.it/olivieropdp/mostranotizie2.asp?num=44&ord=5>
- ◆ Ponte di Pino, Oliviero, *Una conversazione con Romeo Castellucci, Paolo Guidi e Claudia Castellucci (1988)*, in *Il nuovo teatro italiano 1975-1988:*
<http://www.ateatro.org/mostranotizie2bis.asp?num=0&ord=20>

Ringraziamenti

Grazie alla mia relatrice, la prof.ssa Maria Grazia Porcelli, per l'entusiasmo, la dolcezza e la fiducia con cui ha sostenuto il mio percorso, dentro e fuori dal contesto universitario.

Grazie al mio relatore, il prof. Roberto Ricco, per i preziosi consigli.

Grazie a Claudia Castellucci, Michele Pascarella e Nicola Viesti, per la gentilezza, la disponibilità e l'indispensabile aiuto.