

Daniele Seragnoli e Giuseppe Lipani

*Oltre lo specchio. Percorsi di laboratorio attorno alla
drammaturgia classica al CTU di Ferrara*

Abstract

This paper examines how the adaptation of a classical play can be introduced into a theatre workshop, becoming a key tool for the person's pedagogy. The author analyses the performances of *Lysistrata*, *Ecclesiazusae* and *The Trojan Women* at the University Theatre Centre (CTU) of Ferrara in the years 2006-2008.

L'articolo esamina attraverso quali dinamiche un lavoro di riadattamento a partire dalla drammaturgia antica possa essere inserito nei percorsi di laboratorio teatrale, divenendo materiale privilegiato per la pedagogia della persona. Vengono analizzate le messe in scena presso il Centro Teatro Universitario di Ferrara di *Lisistrata*, *Ecclesiazuse* e *Troiane*, nel triennio 2006-2008.

1. *Teatro e sperimentazione nelle stanze universitarie*
di Daniele Seragnoli

Ancora oggi, dopo decenni di lavoro e di studi sul teatro, quando mi chiedono «cos'è un laboratorio teatrale?» mi trovo imbarazzato nel rispondere.

È questione, come sempre, di assunzione di punti di vista: uno storico, radicato nei percorsi novecenteschi, che impone un certo tipo di riflessione in parte obbligata; un altro consolidato nel presente, con molteplici risposte possibili, in rapporto a campi di applicazione diversi, per i quali, al di là di matrici comuni, contano le differenze connaturate alla varietà delle esperienze. Ma può esservi anche una risposta di taglio problematico e una più nettamente dettata o ispirata dalla pratica, senza escludere, in questo secondo caso, quanto di teorico la civiltà teatrale del XX secolo ci ha consegnato. Di teorico, ma non di astratto, poiché non può esistere un laboratorio semplicemente come concetto, come idea.

Nel tentare di esaudire la domanda c'è sempre anche un po' di pudore dettato dall'imbarazzo, se si pensa alle molte esperienze progettate, fatte, vissute, e di conseguenza al laboratorio come un atto d'amore. E parlare dell'amore o, peggio, concettualizzarlo, lo isterilisce e lo fa morire. Per altro all'eventuale domanda «cos'è un atto d'amore?» esiste una sola possibile risposta?

Preferirei non mi venisse posta la richiesta. Tuttavia bisogna sforzarsi di appagare l'interlocutore e in genere dico: «prova, entra in sala, fai un percorso di laboratorio e cerca la *tua* risposta, privata, personale, intima».

Ma superare la soglia, quella soglia che dalla vita di ogni giorno ti fa entrare in un ambiente che non è un luogo qualunque ma l'anticamera di un viaggio, non è per tutti semplice. Perché di un viaggio si tratta, appunto. Ma dove, con quale meta, verso quale scoperta?

Non è il caso qui di ripercorrere le tappe del Novecento storico e i passaggi fondamentali per il definirsi del concetto di laboratorio. Basti solo fare riferimento alle istanze degli uomini di teatro dei primi decenni del XX secolo (dalla Russia di Stanislavskij alla Francia di Copeau) e al desiderio di progettare un individuo-attore formandolo in quanto *persona*, quindi sotto ogni sfaccettatura, dalle emozioni alla cultura del corpo, fino alla creatività e oltre, e non semplicemente tramite convenzionali tecniche da "scuola di teatro". Con l'utopia, anche, di contribuire a progettare un nuovo individuo sociale.

Il laboratorio, appunto, ben diverso dalla didattica teatrale: un lavoro sull'interiorità e sul rapporto corpo-mente, luogo della "verità" e della "sincerità" teatrale, all'opposto dell'obsoleto concetto di "finzione" connesso tradizionalmente all'immagine del "recitare": ricerca di se stessi, non un semplice "saper fare", o, come dice acutamente Enzo Vetrano, attore, regista e pedagogo, "essere e non fare", vivere e non apparire.

Nei percorsi della pedagogia teatrale tutto, o gran parte di ciò, viene messo al servizio dell'individuo per educarlo in quanto attore.

In una pratica e all'interno di percorsi universitari dove non si creano attori (almeno in Italia), cerchiamo di mettere a frutto la straordinaria risorsa e ricchezza del laboratorio per orientare le persone tramite il "gioco" del teatro (studenti e non studenti che siano), con la consapevolezza della difficoltà e della delicatezza del compito. Non possiamo infatti disgiungere, almeno a Ferrara e nell'ambiente del Centro Teatro Universitario attivo dal 1993, l'esperienza del laboratorio dall'idea stessa di "università" come luogo di incontro, di dialogo, di scambio, di acquisizione di capacità critiche e di educazione e di formazione della persona, non supermercato di titoli di studio acquisiti per somma di crediti e punti.

Il laboratorio di teatro ha dunque una sua ben precisa fisionomia radicata in una pratica creativa che le relative zone novecentesche hanno chiaramente tracciato, ben lontano dunque da tutto ciò che oggi viene spesso spacciato per tale (corsi di teatro di svariata natura, esperienze di breve respiro, weekend del benessere, etc.). Il termine stesso di laboratorio in senso esteso non dovrebbe del resto lasciare dubbi sulla sua natura di luogo privilegiato per la ricerca e la sperimentazione, che si tratti di materiale scientifico o umano. In ogni caso occorre maneggiare con cautela.

Nel panorama odierno possiamo individuare esperienze di laboratorio teatrale in svariate situazioni. Mi limito ad alcune accezioni positive, tralasciando volutamente i frangenti che presentano aspetti di criticità, vuoi per incoerenza, vuoi per predominio del lato economico su quello formativo a dispetto di chi partecipa all'esperienza (subendola, nel peggiore dei casi).

Proprio per la sua natura relazionale il laboratorio è infatti asse portante di molte esperienze di cosiddetto "teatro sociale", vale a dire l'utilizzo dell'arte teatrale, proprio per la sua autonoma capacità di sondare ogni aspetto della persona, come emancipazione e liberazione di coloro – singoli o comunità – che vivono in situazione di separazione o negazione: detenuti, portatori di handicap, emarginati sociali, anziani, malati mentali, extracomunitari, ragazzi di strada, etc. Una nuova cultura del vivere civile dunque che il teatro contribuisce ad alimentare pilotando verso la scoperta delle zone d'ombra dell'individuo, delle risorse "diverse" che la quotidianità "normale" non riconosce o sottopone al silenzio, del valore di sé in relazione con gli altri.

Una sostanza, dunque, solidamente pedagogica che ha consentito di identificare in un concetto di laboratorio di analoga portata, e non nella creazione di una compagnia amatoriale studentesca, la sostanza del centro teatrale dell'Ateneo di Ferrara all'atto della sua progettazione quasi un ventennio fa.

Mi affiorano sempre alla mente due nomi di riferimento che riconducono costantemente alla persona in senso globale, proprio per la loro non appartenenza al mondo del teatro: Carlo Collodi e Célestin Freinet.

La storia di Pinocchio è universalmente nota, ma vale la pena ricordare come all'inizio del libro si determini il conflitto tra mastro Ciliegia e il pezzo di legno. Il falegname ha infatti un suo disegno strategico: fare una gamba di tavolino con un legno non di lusso ma da catasta, di quelli che si usano per accendere il fuoco e riscaldare la stanza, sbatacchiandolo e tirando colpi d'ascia tanto più forti quanto più dal ciocco esce il lamento della a noi ormai ben nota vocina. «Che sia per caso questo pezzo di legno che abbia imparato a piangere e a lamentarsi come un bambino?», sono gli interrogativi di mastro Ciliegia. «O dunque? Che ci sia nascosto dentro qualcuno? Se c'è nascosto qualcuno, tanto peggio per lui. Ora l'accomodo io!».

Inutile raccontare il seguito, ma va segnalato l'aspetto per noi utile in quell'inizio di romanzo. Mastro Ciliegia, chiuso nel suo programma di lavoro, non sa intendere ciò che la vocina nascosta in realtà chiede, ha un progetto autoritario che non gli fa ascoltare l'altro. Al contrario Geppetto, per quanto ingenuamente, sa che dal pezzo di legno si può fare uscire un burattino: inizialmente ribelle, come ci narrano le vicissitudini della nascita, da formare ed educare dunque, per dargli compiutamente vita. Potremmo dire: un progetto di pedagogia contro un disegno didattico preordinato che non tiene conto delle domande mediante le quali l'interlocutore si manifesta.

Non troppo diversamente Freinet chiedeva di non ostinarsi nell'errore di "una pedagogia del cavallo che non ha sete", a favore, come è ben noto, di una formazione libera, senza imposizioni dall'alto, rovesciando il ruolo del maestro da didatta a guida. E tra i "detti di Matteo", il contadino filosofo che dà voce alle idee del pedagogista francese, troviamo proprio il racconto del giovane cittadino che anziché lasciare libero il cavallo di andare verso il prato si ostina a condurlo all'abbeveratoio: «"Ma da quando in qua le bestie comandano? Tu verrai a bere; te lo dico io!..."» E il campagnolo novizio tira la briglia, poi va dietro il cavallo e lo picchia. Finalmente! La bestia avanza, è vicina all'abbeveratoio... "Forse ha paura... Se l'accarezzassi?... Vedi, l'acqua è chiara! Prendi! Bagnati le froge... Come! Non bevi?... Prendi..."» E l'uomo spinge bruscamente le froge del cavallo nell'acqua dell'abbeveratoio. "Tu berrai ora!" La bestia storce il muso e soffia ma non beve. Il contadino sopraggiunge ironico. "Oh! Credi che un cavallo si tratti così! È meno bestia di qualche uomo lo sai? Non ha sete... Tu potrai ucciderlo ma lui non berrà. Potrà fare finta, forse, ma l'acqua che avrà inghiottito la rigetterà... Tempo perduto vecchio mio!..." "Come fare allora?" "Si vede bene che tu non sei un contadino! Non hai capito che il cavallo non ha sete nelle ore mattutine e ha invece bisogno di buona erba medica fresca. Lasciagli mangiare a sazietà l'erba medica. Dopo avrà sete e tu lo vedrai galoppare allora verso l'abbeveratoio. Non aspetterà che tu gli dia il permesso. Ti consiglio anche di non metterti troppo di traverso... E quando berrà potrai ben tirare la cavezza; continuerà a bere". Quando si pretende di cambiare l'ordine delle cose e si vuole far bere chi non ha sete si sbaglia sempre. Educatori, siete al bivio. Non ostinatevi nell'errore di una "pedagogia del cavallo che non ha sete"; orientatevi coraggiosamente e intelligentemente verso "la pedagogia del cavallo che galoppa verso l'erba medica e l'abbeveratoio"»¹.

Sono gli esempi con i quali cerco di spiegare in che cosa consista un laboratorio teatrale universitario quando mi viene richiesto: la vocina nascosta e il cavallo che galoppa libero verso il prato sono sempre immagini pilota verso la definizione di un'esperienza che concepiamo come viaggio e scoperta di se stessi, dei propri bisogni e delle proprie urgenze. Per questo spesso è complicato oltrepassare la soglia della sala laboratorio, come dicevo. Ben più che una metafora: si parte non quando lo decidono gli altri ma quando si è pronti a mettersi in gioco, senza una meta prestabilita e senza aspettative, ma per un'esplorazione di quanto più ci è ignoto, noi stessi.

Laboratorio come fantasia, scoperta e invenzione, dunque, ricerca di sé, del proprio vissuto, delle proprie sensibilità ed emozioni.

Uno spazio da creare di volta in volta, una risorsa inestimabile, poiché è un luogo libero e di liberazione, del corpo, della mente, delle possibilità emotive, di

¹ FREINET (1973, 8).

allontanamento dai condizionamenti e dal giudizio: separazione dalla “maschera” sociale.

Non è un caso se nella lingua italiana per definire il lavoro dell’attore si utilizza il verbo “recitare”, riempiendolo come si diceva di ogni banalità collegata al “fingere”, “mentire”, etc. In sostanza: senso di allontanamento, poiché normalmente si dovrebbero prendere le distanze da chi inganna.

Mentre molto più opportunamente in altre lingue europee si utilizza la radice del “giocare”: *to play, jouer, spielen*. Il gioco come possibilità di stabilire legami coinvolgenti e come dimensione tipica dell’essere umano, giocare per scaricare energie nervose ed esprimere gioia, per riattivare l’individuo e valorizzarne l’espressione personale. O, come accade nel gioco infantile, personalizzare l’oggetto con cui si interagisce, animarlo, proiettarvi se stessi, farlo vivere senza subordinazioni e pregiudizi, renderlo “sincero” nella più assoluta libertà di potervi riversare la propria autenticità priva di mascheramenti e autocostrizioni, se non vere e proprie censure: «è nel giocare che l’individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell’intera personalità, ed è solo nell’essere creativo che l’individuo scopre il Sé»².

Dunque davvero non può essere questione di tecniche ma di osservazione della persona e di ascolto, dove trova significato la capacità del conduttore, non per conoscenza di “regole” ed esercizi, ma perché sa guidare il gruppo: guida e maieuta appunto. Poiché oltre la soglia del laboratorio non si “recita” ma si viene educati ad approfondire e sviluppare competenze espressive legate all’uso del corpo, della voce, della creazione drammaturgica.

Sotto questa linea di condotta l’avvicinamento alla cosiddetta “cultura classica” è stato un percorso naturale per il CTU di Ferrara. Lo è sempre implicitamente, anche quando non si utilizza direttamente come pretesto per il laboratorio il patrimonio del teatro o di qualche altra traccia della classicità.

Crediamo nella dimensione mitica dell’individuo, crediamo nel patrimonio di simboli che gli antichi miti incarnavano, crediamo che siano ancora dentro ognuno di noi come una ricchezza per lo svelamento di misteri e interrogativi, anche se ne abbiamo perso la consapevolezza. Rivelano e svelano: ciò che è accaduto, stati d’animo, e ciò che accadrà. Un “gioco” di laboratorio può fare emergere qualcosa di insospettabile e di sopito dentro di noi, e di cui un piccolo gesto, uno sguardo, un movimento del corpo palesa il risveglio.

Emozionare/*ex-movere*: ‘fare emergere’, ‘tirare fuori’, ‘risvegliare e riattivare’ gli “antichi dei” per arrivare a una conoscenza superiore di sé, del nostro personale progetto, non quello imposto o voluto dall’esterno.

² WINNICOTT (1974, 102s.).

Rielaborare gli archetipi attraverso le manifestazioni di immagini simboliche che il corpo custodisce e che nella dimensione del laboratorio può manifestare.

“Togliere la polvere” e liberare le emozioni per ritrovare gli dei e riconquistare il valore della persona, tramite il linguaggio del teatro e della sua insopprimibile volontà di “entrare dentro” e di scavare fino in fondo, più di ogni altra attività creativa.

Perché abbiamo in mano un’arte sociale e collettiva per eccellenza, e nel laboratorio si gioca insieme e il percorso lo si fa insieme, guardandosi negli occhi e toccandosi con i corpi, “parlando” ben oltre l’espressione verbale quotidiana.

E perché, non dimentichiamolo, è “semplicemente” e autenticamente teatro, non psicologia o terapia di gruppo. Dunque è vita.

2. Il classico come pre-testo

di Giuseppe Lipani

L'attualità [...] non diventerà mai eterna. Oggi è viva domani può essere benissimo dimenticata. Ecco perché i capolavori classici, per quanti accorgimenti inventino i registi, o gli attori [...], non possono mai aver molto a che fare con l'attualità.

Kostantin S. Stanislavskij

Il concetto di laboratorio teatrale è divenuto ormai una nebulosa semantica. Dentro vi si scorgono lineamenti variegati e talvolta vere e proprie proiezioni di poetiche particolarissime, se non speciose. In fin dei conti questo è un bene, nella misura in cui non fossilizza una pratica aperta, quale l'esperienza laboratoriale, in una struttura fissa, specchio di una presunta, e presuntuosa, *scienza* del teatro. Inevitabilmente, però, il dilatarsi di un concetto comporta sclerosi pericolose. Tuttavia, quale che sia l'impostazione, non si può celare il punto centrale che accomuna le diverse pratiche di laboratorio, il cuore pulsante di quella nebulosa che rimane il percorso pedagogico dell'allievo: percorso attivo, non mera acquisizione di tecniche. Tanto più è necessaria una tale via, se a proporre il percorso è un ente formativo come l'Università.

Questa dimensione pedagogica, come già spiegato in queste pagine da Daniele Seragnoli, è stata la scelta di fondo e di senso del Centro Teatro Universitario di Ferrara, che negli anni ha offerto dei percorsi di pratica sui linguaggi attorici, condotti da Michalis Traitsis, attore e pedagogo greco che da anni opera nella stessa città.

I laboratori del CTU, ovviamente, non si sono mai prefissati una tematica drammaturgica di lavoro, elaborandola solo a partire dal materiale esperienziale e creativo che il gruppo andava proponendo. Per tre anni consecutivi (2006, 2007, 2008), queste proposte hanno incrociato la drammaturgia antica, nello specifico Aristofane (*Lisistrata*, 2006 e *Le donne all'assemblea*, 2007) ed Euripide (*Le Troiane*, 2008).

Il laboratorio del CTU si snoda lungo un percorso annuale – da ottobre a giugno – durante il quale l'attenzione è posta sulla «ricerca dell'espressività e della creatività personale attraverso i molteplici linguaggi del teatro: conoscenza del corpo e del movimento, lavoro sulla voce, respirazione, rilassamento, controllo delle emozioni, esercizi di osservazione e di improvvisazione orientati a migliorare le possibilità di scambio e di inter-relazione sociale, comunicazione in pubblico»³.

³ <http://www.unife.it/centri/ctu/laboratori/linguaggi-dellattore-e-del-teatro>, consultato il 24/5/2011.

Il percorso annuale è grossomodo divisibile in tre momenti principali. Un primo momento – da ottobre a dicembre/gennaio – in cui le direttrici del lavoro si concentrano su due aspetti essenziali: la costruzione del gruppo, con esercizi studiati per favorire una dimensione corale del lavoro, e lo sviluppo di una *disciplina di presenza*, tesa a fornire agli allievi gli strumenti indispensabili della presenza scenica: la concentrazione e la respirazione, la consapevolezza di sé e degli altri nello spazio. Pertanto, si va dal *sipario*, vero e proprio momento liminale che sta a margine tra il tempo quotidiano e il tempo extra-quotidiano del lavoro laboratoriale⁴, alla concentrazione delle energie in un cerchio di attenzione⁵, volto ad evitare implosioni in se stessi e ad inglobare al proprio interno lo spazio e le presenze circostanti. Questa disciplina della presenza, che è anche, in una accezione allargata, pulizia ed etica del lavoro attoriale, necessita pure di una attenzione specifica alle sensibilità nonché concretamente alla percettività dell'allievo. Gli esercizi in questa fase dunque si prefiggono di sviluppare le capacità percettive del singolo e del gruppo nel suo insieme, sia su un piano propriamente sensoriale, come appena detto, sia su un piano qualitativo: saper cogliere l'energia, il *mood*, di una determinata situazione.

Acquisito un metodo di lavoro, o almeno un principio di metodo, si passa alla seconda fase – che normalmente dura da gennaio/febbraio fino ad aprile/maggio – durante la quale ci si mette in gioco su una dimensione propriamente creativa attraverso la pratica dell'improvvisazione fisica. A partire da un dato esercizio, in cui si mette a nudo un aspetto fondamentale del lavoro (per es. l'impulso del movimento, la presenza nello spazio, la visione periferica, etc.), si giunge senza soluzione di continuità ad una elaborazione creativa, che permette all'allievo di produrre materiali personali. Si ritiene essenziale in questa fase che l'esercizio fluisca direttamente nell'improvvisazione: non lavorando con attori professionisti, che hanno introiettato in maniera approfondita alcuni principi base del lavoro, si rende necessario esplicitare questi principi attraverso gli esercizi, cosicché l'improvvisazione possa avere una sua forma minima entro cui dispiegarsi. Altrove, il separare in maniera netta il momento dell'esercizio dal momento dell'improvvisazione può dar spazio ad una progettazione concettuale dell'improvvisazione che tradisce gli obiettivi del percorso. «Pensare con il corpo» è il fine di tale lavoro, ma, per scongiurare che ciò rimanga un semplice slogan, bisogna mettere il corpo in condizioni di pensare!

L'improvvisazione non è mai verbale, anche se può essere affiancata da un brano testuale che l'allievo ha precedentemente imparato a memoria. Il lavoro sul testo tuttavia non va nella direzione interpretativa, ma nella direzione “oggettiva” di materiale vocale da elaborare in maniera creativa. Il brano diviene un oggetto da utilizzare, uno

⁴ Il parallelo tra laboratorio e riti di passaggio è di BERNARDI (2004, 81).

⁵ Coerentemente alle indicazioni stanislavskiane. Si veda a questo proposito STANISLAVSKIJ (1996, 93ss.), ma più in generale tutto il capitolo V *Attenzione scenica*.

strumento fisico di lavoro. In questa maniera si destruttura la rigidità del testo, che viene scomposto e riemesso come pura voce. È importante che l'allievo si renda conto delle proprie possibilità più che dei limiti semantici del testo.

Agli allievi viene chiesto di conservare i propri materiali, vale a dire, dopo il momento vero e proprio dell'improvvisazione, di ripulirli, compattarli e in qualche modo cristallizzarli nella memoria. Le partiture così elaborate possono sfociare nella terza fase del processo laboratoriale, quella, eventuale, di produzione, di cui ci accingiamo a parlare più diffusamente a proposito degli studi teatrali del triennio 2006-2008.

Bisognerebbe chiedersi innanzitutto perché un percorso di laboratorio basato principalmente su un lavoro fisico incontra la drammaturgia classica ed attraverso quali vie si è giunti a questo incontro. È ovvio che il lavoro avrebbe potuto indirizzarsi verso qualunque altro materiale, anche non propriamente drammaturgico, come peraltro è già avvenuto. Tuttavia alcune caratteristiche, talune generalissime, talaltre precipue, hanno reso queste *pièces* particolarmente idonee al lavoro laboratoriale.

Una prima particolarità riguarda i contenuti propri della drammaturgia prescelta: il tema del conflitto, tema che in qualche modo è geneticamente drammatico, ma che nel percorso laboratoriale assume una coloritura affatto particolare.

L'allievo viene guidato a cercare i nodi conflittuali, a misurarcisi, ad affrontarli. Questo sia in una accezione del conflitto minima, quale confronto con le difficoltà che un qualunque esercizio fisico pone al corpo, il quale scopre le proprie risorse quando più si approssima ai propri limiti; sia in una accezione intermedia, quale conflitto emotivo ed interiore che deve oggettivarsi in una forma estetica⁶; sia infine nella dimensione massima di conflitto con l'altro, necessario perché il gruppo trovi un suo equilibrio creativo. Il passo dal conflitto laboratoriale alla drammaturgia che il CTU in quei tre anni ha affrontato si fa allora più breve e più comprensibile, sebbene necessiti di una ulteriore specificazione. Non si tratta infatti semplicemente e banalmente di prossimità terminologica tra conflitti drammaturgici e conflitti laboratoriali, ma di nodi drammatici che favoriscono la ricerca di soluzioni creative da parte dell'allievo e che lo impegnano in una lotta contro quei blocchi fisici, psichici e culturali che impediscono il processo creativo. Si tratta, insomma, attraverso gli spunti offerti da quella drammaturgia, di adire ad una formazione attraverso quella «via negativa», per dirla con Grotowski (1970, 23), che non consiste in «una somma di perizie tecniche, ma [nel]la rimozione di blocchi psichici».

Il conflitto drammaturgico diviene allora essenziale non in una chiave interna alla stessa drammaturgia, per le soluzioni che questa ne propone, ma in una prospettiva di approfondimento laboratoriale. Su questi nodi viene concentrata l'attenzione del lavoro,

⁶ Nel suo senso etimologico di sensibile, percettibile.

al fine di muovere verso una ricerca di soluzioni fisiche concrete che manifestino sia il conflitto che il tentativo del suo superamento. Questo grazie alla mediazione di un contesto motivazionale, il *perché si*⁷, che usi la drammaturgia quale pretesto per la ricerca di soluzioni creative. Un esempio potrà meglio chiarire il nostro discorso. Lo deduciamo dallo studio sulle *Troiane*. Taltibio deve comunicare ad Andromaca la decisione dei capi dell'esercito vincitore di uccidere Astianatte. La titubanza di Taltibio, che suo malgrado deve farsi annunciatore di sventure, diventa il terreno fertile da dissodare con il lavoro dell'allievo-attore. Il passo diventa laboratorialmente cruciale. Le otto battute dell'araldo, dal v. 709 al v. 725, vengono ridotte ad una, che vive però di tre momenti diversi. In questi tre momenti all'allievo viene proposto in un crescendo conflittuale di mostrare tre passaggi da una ferrea e militaresca volontà ad una sorta di pianto per l'ingiustizia di cui si rende complice. Il conflitto interiore deve tuttavia farsi fisico, visibile e così condivisibile con lo spettatore. I tre momenti diventano allora un passaggio graduale da una posizione di immobilità, all'aprirsi della scena, ad un lento e non lineare percorso verso Andromaca, fino ad un veloce ed immediato avvicinamento ed una concitata colluttazione appena dopo l'annuncio della sentenza, che nel testo originale corrisponde al verso 725. La struttura emotiva dell'attore diventa partitura fisica e questa permette l'emergere di quella. Il personaggio e le sue parole sono il pretesto: ciò che lo spettatore sa; il mondo emotivo e motivazionale dell'allievo è il contesto: ciò che lo spettatore sente; la partitura fisica e il suo svolgersi spaziale il vero e proprio testo: ciò che lo spettatore legge.

A tal fine il lavoro di riduzione testuale, di cui si approfondirà più avanti, non consiste in una *semplificazione* per la messa in scena, ma in una operazione di scarnificazione del nodo drammaturgico: una segmentazione del dato autoriale per una messa in evidenza del dato attoriale.

Si veda il passo appena menzionato. Che da così⁸:

Taltibio: Sposa di Ettore, del troiano più grande, non mi guardare con questo ribrezzo. Non vengo a te di mia volontà messaggero di un ordine dei Danai e dei Pelopidi.

Andromaca: Una sciagura si introduce così. Che cos'è?

Talt.: Questo fanciullo... hanno stabilito... come dirti ora...

Andr.: Deve essere affidato a un altro padrone? Non anche lui al mio?

Talt.: Non avrò padroni.

Andr.: E allora? Resterà forse qui? Unico avanzo dei Frigi?

Talt.: Non so... non è facile a dirti una cosa terribile.

Andr.: Il tuo esitare mi piace, se nulla dirai di buono.

Talt.: Uccideranno tuo figlio.

⁷ CZERTOK (1999, 151ss.).

⁸ Citiamo dall'edizione della Biblioteca Universale Rizzoli, con introduzione di DI BENEDETTO (1982) e la traduzione di E. Cetrangolo, che è stata l'edizione di riferimento – sebbene non l'unica – per il lavoro di riadattamento.

viene ridotto in questi termini:

Taltibio: Donna di Ettore, donna dell'uomo più valoroso di Troia, non odiarmi.
Involontariamente vengo ad annunciarti che l'esercito e i suoi capi hanno deciso
che il tuo bambino... Tuo figlio morirà.

Il primo momento fino al «non odiarmi» corrisponde alla fase dell'immobilità con lo sguardo fisso in avanti verso Andromaca. Subito dopo l'allievo toglie lo sguardo e comincia il suo percorso di avvicinamento alla verità del proprio personaggio, il motivo della sua presenza drammaturgica – l'annuncio che deve portare –, su cui si innesta il lavoro personale dell'allievo, il suo *perché sì*, che si rompe e si manifesta al momento culminante quando confessa: «Tuo figlio morirà!». Su questa struttura si inserisce la costruzione della relazione con l'allieva/Andromaca, che su quegli stessi tre momenti ha costruito il suo essere sulla scena, con la difficoltà ulteriore della eliminazione delle sue battute, che devono mostrarsi ora come pura presenza. La relazione/conflitto tra i due si gioca prima e più che nel momento della breve colluttazione, nei momenti precedenti in cui agli impulsi che muovono Taltibio, rispondono e corrispondono gli impulsi che bloccano Andromaca.

Tutto ciò rende necessario un lavoro preliminare sulla relazione, che prescinde dalla messa in scena ma che si esplica già nella fase di laboratorio. Al fine di evitare psicologismi, infatti, costruendosi mentalmente una idea di relazione a partire da un testo e dalle sue circostanze, questa viene costruita a partire da esercizi: ad esempio, due allievi devono colpirsi vicendevolmente la nuca, evitando di essere colpiti a loro volta; alla dimensione ludica dell'esercizio l'allievo deve aggiungere una sua personale e privata motivazione, costruire un setting, lavorare con delle immagini mentali. Da ciò viene creata una qualità della relazione che potrà eventualmente caratterizzare una scena. Si può dire che il lavoro viva di due momenti separati, che solo in un secondo stadio verranno ricomposti. Da un lato il lavoro proprio di laboratorio, il quale declina diversamente il concetto stanislavskiano di *circostanze date*, spostandole dall'esterno, per esempio da un testo – e quindi dalla vita del personaggio – all'esercizio – e dunque al corpo vivo dell'attore⁹. Dall'altro lato, nel momento della messa in scena, il lavoro sul personaggio recupera l'approfondimento contestuale a partire dalla parte, senza però obliterare il materiale che l'allievo ha elaborato durante il laboratorio.

Da queste considerazioni emerge in maniera netta come il tema del conflitto non sia in realtà un problema della dimensione drammaturgica del testo, ma un materiale di

⁹ Possibili reminiscenze testuali possono emergere non dal montaggio del lavoro produttivo dell'allievo ma dal momento fruitivo, quale input per quello spettatore particolarissimo che è il conduttore del laboratorio. Scegliere un tema di lavoro a partire dai materiali di laboratorio, in fondo, significa proprio questo: assecondare in qualche modo la memoria culturale a partire da ciò a cui si sta assistendo.

lavoro per l'allievo, un ostacolo oggettivo che indirizza l'espressione attorica. Il fatto che la drammaturgia classica ponga in maniera esemplare il tema del conflitto, e che questo sia uno dei motori del laboratorio, lo rende dunque un punto di incontro e di fusione tra le scelte drammaturgiche e le pratiche di pedagogia teatrale, come conferma Michalis Traitsis: «il parallelismo tra il testo e la pratica teatrale ha avuto nell'elemento del *conflitto* uno strumento di unità»¹⁰. Ciò dimostra che la scelta di questa drammaturgia non può rispondere semplicemente a motivazioni di ordine intellettuale, che pure esistono e sono rilevanti, ma deve più concretamente essere coerente con gli sviluppi e le necessità del lavoro.

Altro aspetto importante che influenza le scelte drammaturgiche consiste nel peso della cultura materiale sulle dinamiche di produzione teatrale. Se ogni testo teatrale nasce in funzione di un contesto materiale di produzione, e su quel contesto misura le sue possibilità di enunciazione, non si può prescindere dal laboratorio come effettivo contesto produttivo. E dunque la dialettica tra contesto proprio di quella drammaturgia e nuovo contesto non può che orientare il lavoro. Il laboratorio si caratterizza proprio come ambiente di gruppo, che nella dimensione corale esprime i processi e le strade che gli allievi hanno provato e trovato. In questa direzione, fatte salve le incomparabili differenze tra un coro ed un gruppo, il fatto stesso di dover lavorare su una dimensione corale non può che incrociare la drammaturgia antica. Ad uno sguardo complessivo sui tre anni di lavoro, ma forse più generalmente sul laboratorio tutto, il senso del percorso pare essere proprio questo: trasformare un gruppo disomogeneo di persone in una unità corale, una comunità teatrale, la cui presenza e relazione spaziale è già a proprio modo teatro¹¹.

Adattarsi alle determinazioni della cultura materiale significa anche dover fare i conti con una maggioritaria presenza femminile nei gruppi di lavoro: non tanto ne *Le donne all'assemblea* in cui la composizione era abbastanza omogenea – 7 donne e 7 uomini –, quanto, piuttosto, in *Lisistrata* – 10 donne e 5 uomini – e, ancor di più, nelle *Troiane* – 19 donne e 6 uomini –. La composizione del gruppo è dato costitutivo della sua identità. Una scelta drammaturgica coerente deve quindi farsi carico di codesta identità, assecondarla, creare e cercare gli spazi e le modalità affinché emerga.

Abbiamo quindi tracciato alcune delle motivazioni che hanno portato il percorso di laboratorio ad incrociare la drammaturgia classica. Alcune di ordine pedagogico, altre endogene alla natura del gruppo e del lavoro. Infine vanno ricordate anche le scelte poetiche che orientano il percorso del conduttore.

Nel caso di un laboratorio teatrale non si può parlare di una poetica prescindendo da una visione della pedagogia teatrale, né la si può misurare solo sull'esito degli

¹⁰ Intervista rilasciata allo scrivente il 16 maggio a Ferrara.

¹¹ Non si vuole perentoriamente indicare una genesi del teatro, ma più dimessamente dare risalto ad una dinamica di produzione che è propria del laboratorio teatrale.

spettacoli. Questi sono rilevanti laddove permettono l'emersione e la condivisione del percorso pedagogico. Poetica diventa così non tanto una visione del proprio lavoro teatrale, di regista e di attore, ma l'attitudine ad adattare e modificare la propria riflessione estetica in chiave pedagogica, adattarsi a quel preciso gruppo in quel preciso momento, non per mere necessità artistiche, ma in funzione della crescita del gruppo.

Da questa particolare visuale si può dire che il lavoro di Traitsis muova proprio secondo una poetica della sottrazione, che influenza sia la composizione drammaturgica (e di questo riparleremo a breve) sia il lavoro con gli allievi-attori. «Niente fare, grande fare» è uno dei motti che spesso si ripetono durante il lavoro, sulla scorta dell'insegnamento di Stephan Schulberg, attore del Living Theatre scomparso pochi anni fa nonché uno dei maestri di Traitsis. Il motivo fondante di una tale scelta è forse semplice, ma essenziale: gli allievi tendono a fare tante cose e non riescono a fare nulla con precisione, l'invito pedagogico è quello di raccogliere in qualche modo la propria presenza. Una seconda ragione sta nel fatto che questa sottrazione riesce a togliere le pre-condizioni del corpo, socialmente determinate, e in qualche modo elimina le barriere e favorisce la creatività libera da un lato e l'incontro non mediato, non condizionato, dall'altro.

La dimensione pedagogica rimane forte anche in relazione alle domande capitali, di senso, sul proprio lavoro; domande personalissime, che pertengono alla sensibilità artistica del conduttore. Quanto più il cammino laboratoriale è stato dialogico, e di conseguenza quanto più il conduttore oltre che proporre ha saputo cogliere i *feedback* che il gruppo ha lanciato, tanto più si è creata una sintonia sulle scelte poetiche, sull'urgenza di dire qualcosa e di dirla in quel preciso modo. L'urgenza di riflettere sulla guerra, in questo secolo lungo di guerre mai finite, ma solo esportate; di riflettere sul valore dell'impegno politico, che troppo spesso si coniuga perversamente in soddisfazione dei propri bassi bisogni; di riflettere sulla condizione femminile in un momento storico in cui la richiesta di emancipazione è stata ribaltata in istanza di mercificazione del corpo della donna. A più di 2000 anni di distanza le parole dei classici sono sembrate le più contemporanee, ma anche le meno transeunti, parole che non si perdono in una perenne e vuota attualità, destinata, come ricorda Stanislavskij, ad essere immediatamente dimenticata.

Ci pare, infine, essenziale un'ultima precisazione sulle ragioni, variegata come si è visto, che hanno portato al lavoro sulla drammaturgia classica. Questa forse più evidente nel caso delle due messe in scena aristofanee. Come si è già detto parte del lavoro degli allievi si misura proprio sulla dialettica con l'altro da sé, il lavoro sul personaggio appunto. Questo lavoro di approfondimento viene sviluppato primariamente come elaborazione dell'allievo, più che accettato come predeterminazione autoriale. Ragion per cui, la non definitezza caratteriale degli eroi di Aristofane, quell'essere insomma molto poco personaggio e molto più materiale attorico

da plasmare e da dominare¹², a discapito di ogni coerenza psicologica, permette all'allievo uno spazio maggiore di ricerca e di costruzione dell'identità altrà, e ne permette una polivalenza antinaturalistica che mette in gioco tutte le sue risorse.

La pluralità di motivazioni sulla scelta del materiale drammaturgico risponde, in definitiva, alla pluralità dei soggetti coinvolti nelle attività del Centro Teatro Universitario, dagli allievi, al regista, alla direzione.

Per quanto riguarda il come si sia lavorato su quei testi, senza pretendere di soffermarci su ogni singola operazione di riduzione e di messa in scena, ci limiteremo a fare degli esempi paradigmatici, che rivelino la metodologia di lavoro.

Come si sarà già intuito, l'operazione di messa in scena si è prefissata obiettivi diversi che non la resa filologicamente fondata del testo drammatico. Per questo si è potuto lavorare alquanto liberamente rispetto all'unità letteraria delle opere, preferendo a suo scapito un lavoro di segmentazione e di successiva ricompattazione, sulla base delle risorse umane e del materiale creativo che il laboratorio offriva. La poetica della sottrazione si è resa operante anche in questo caso, nella misura in cui il riadattamento non si è limitato ad essere una riduzione semplificatrice bensì una ricerca del nucleo forte della *pièce*, del massimo dell'energia racchiusa nel minimo del testo.

In parte, nell'esempio tratto dalle *Troiane*, si è già visto come questa scelta si sia messa in atto. Aggiungiamo solo qualche altro caso che possa meglio evidenziare la metodologia di lavoro.

Una modalità di intervento sul testo, che ci pare essenziale, consiste nella traduzione visiva della situazione in sequenze di azioni fisiche. Il testo viene ricomposto a sola partitura fisica. Questo approccio si mantiene sia per la riduzione di un'intera scena o di un brano, sia per la creazione *ex-novo* di una scena inserita per rendere esplicito un nodo drammaturgico sottinteso nel testo. Alcuni esempi illustrano i due diversi procedimenti.

Il primo riguarda l'ingresso del *proboulos* (Ar. *Lys.* 387-429), fortemente ridicolizzato da Aristofane, che già nella prima battuta mette in evidenza «la sua macroscopica incomprendimento della realtà»¹³. La sequenza si risolve con una caratterizzazione caricaturale dell'atteggiamento del commissario, che assume pose tronfie e vanagloriose, atteggiamento aggravato dai tratti ridicoli del suo costume, da soldato con un elmetto/scolapasta in testa (**Foto 1**). Le battute e il dialogo con il coro di vecchi vengono tagliati e la resa della scena, giocata sulla presenza fisica dell'allievo-attore, diventa esclusivamente visiva, priva della sua dimensione verbale.

¹² Si cela un vero e proprio problema di ricezione dello spettacolo nella nostra tendenza a voler riconoscere personaggi, «laddove il pubblico antico riconosceva in scena [...] l'attore e la sua abilità istrionica nel sostenere la parte» (CAPRA [2010, 47]).

¹³ PADUANO (1998, *ad Ar. Lys.* 387).



Foto 1

Un meccanismo simile, ma con esiti parzialmente diversi, è, invece, quello che porta alla creazione di scene non previste nella drammaturgia originale, ma che si vogliono rappresentare per la loro esemplarità. In un certo senso è come se in alcuni momenti si volessero palesare alcune forze latenti che operano come motore drammaturgico. In tutti e tre gli studi un meccanismo del genere si presenta innanzitutto all'inizio dello spettacolo, quasi fosse l'annuncio dell'argomento, oltre che in altri momenti *climax* del lavoro.

La dialettica nella *Lisistrata* tra la pace desiderata dalle donne e la guerra perenne degli uomini viene esplicitata, ancor prima dell'ingresso in scena della protagonista, attraverso una sequenza di azioni che contrappone sulla scena il gruppo degli uomini al gruppo delle donne, con presenze giocate su qualità energetiche contrapposte: violenta ed agitata l'una, serena e docile l'altra (**Foto 2-3**). Nei termini dell'antropologia teatrale questa opposizione potrebbe definirsi secondo i termini balinesi di *keras* e *manis*: duro, vigoroso contro delicato, soffice¹⁴.

¹⁴ Barba in BARBA – SAVARESE (1998, 11).



Foto 2



Foto 3

Ne *Le donne all'assemblea* sono invece l'inettitudine politica degli uomini e la loro accidia ad essere visualizzate in apertura, con una immagine corale di indolenza, alla cui composizione ha lavorato ogni singolo allievo per quanto riguardava la propria figura, in risposta ai suggerimenti del regista, che poi le ha composte insieme (**Foto 4**).



Foto 4

È ancora la guerra degli uomini, la loro violenza, ad aprire le *Troiane* attraverso una partitura fisica elaborata lungamente nel corso del laboratorio. Un allievo compone una sorta di coreografia sul posto, sulla musica *The end* dei Doors, mentre ai suoi piedi giacciono ammucchiate una sull'altra le donne (**Foto 5** e **Video 1**).



Foto 5

Le forze nascoste del testo, veri e propri motori dell'azione, diventano immagine, visione, carne viva dell'allievo che proclama sulla scena la propria privata verità.

Questi esempi ci permettono di rilevare alcuni altri aspetti salienti del tipo di lavoro che si è operato sulla drammaturgia classica. Lavoro che si organizza secondo due direttrici principali orientate alle immagini e al corpo.

In un percorso di laboratorio teatrale, il lavoro sulle immagini non può esaurirsi nel momento della messa in scena come precondizione necessaria alla visualità dello spettacolo, ma deve essere anche questo un cammino di ricerca e scoperta dell'immaginario dell'allievo, ancor prima che ci si orienti verso il momento produttivo. Questo compito consta di due parti complementari: la costruzione di immagini mentali e la ricerca di immagini corporee. Nel primo caso l'allievo viene stimolato a creare sempre, sia durante gli esercizi che durante le improvvisazioni, un mondo personale dentro cui muoversi, che giustifichi la sua presenza sulla scena e motivi il suo atteggiamento e le sue azioni. Tuttavia questo mondo immaginario deve essere dislocato nello spazio, affinché sia reale, preciso ed efficace. E sarà reale proprio nella misura in cui l'allievo lo vede attorno a sé, vi si muove dentro, ne scorge i dettagli e li identifica ad uno ad uno. In questo modo l'immagine avrà effetto sulla presenza dell'allievo e connoterà il suo esserci nello spazio. Altre volte l'input iniziale viene da alcune indicazioni del conduttore, che per orientare un determinato esercizio, ne suggerisce il setting. Questo caso di spazializzazione, a partire da una pre-condizione, già va nella direzione di una vera e propria messa in scena. Se questo approccio all'immaginario sostanzia tutto il percorso, è però nel passaggio tra il secondo periodo, quello creativo fondato sulle improvvisazioni, e il periodo eventuale dell'allestimento, che si compatta maggiormente, allorquando gli input del conduttore si fanno più definiti. Questo fluire da una fase all'altra del laboratorio, infatti, non è mai netto, ma graduale, fatto di passi avanti e puntate all'indietro. Il conduttore esplicita l'eventuale intento di messa in scena solo in uno stadio avanzato, quando ha già lavorato con esercizi organizzati ed orientati in funzione dello studio teatrale che si dovrà allestire. Le suggestioni figurative che il testo suscita al conduttore vengono dunque, oltre che elaborate in una visione registica, proposte e condivise con gli allievi, non come idea di scena ma nella pratica del laboratorio. Sarà dalle loro rielaborazioni che prenderà forma la figurazione teatrale. Si osservi, pertanto, come ad orientare il lavoro di produzione sia sempre una prospettiva maieutica e come, in nessun momento, le motivazioni pedagogiche abdichino alle istanze estetiche. Strettamente correlato a questo lavoro di costruzione di un immaginario è l'altro versante: quello dell'elaborazione di immagini corporee. La via è però in qualche modo inversa, dal momento che non si lavora su un'immagine interiore al fine di produrre un'espressione, ma si segue il percorso a partire dalle azioni fisiche¹⁵,

¹⁵ È impossibile parlare di laboratorio senza usare i termini che alcune delle esperienze più significative novecentesche hanno coniato. Così è anche nel caso del lavoro sulle "azioni fisiche", che caratterizza l'ultima fase della ricerca di Stanislavskij e che viene poi ripreso con esiti diversi da Grotowski. Ma la ricerca sulle azioni fisiche è in qualche modo un sostrato comune alle esplorazioni del Novecento teatrale (cf. DE MARINIS [2000, 188]). Tuttavia ogni percorso di laboratorio cerca e trova un suo metodo di

lasciando che sia il corpo a proporre e a trovare le sue espressioni. Come abbiamo già accennato, questo lavoro si inserisce sempre nel flusso degli esercizi, innestandosi direttamente sul processo di training. Essendo anche questo momento slegato dal processo produttivo, il fine non è quello della creazione del personaggio¹⁶, quanto la ricerca per l'allievo di una propria lingua attorica. Con questa grammatica personale l'allievo creerà i materiali che possono eventualmente, e solo successivamente, definire i tratti del personaggio. Ciò sgancia la ricerca della immagine fisica o di una sequenza di immagini da obiettivi naturalistici, indirizzandola verso l'astrazione della figura e la stilizzazione del gesto, operata come processo di artificializzazione del corpo. I materiali così trovati vengono compattati in una forma definita, che confluisce in un personaggio solo a seguito di un'operazione di montaggio del regista in prima istanza – lo spettatore primo – e degli altri spettatori successivamente.

Caratterizza tutto il percorso lo sforzo continuo verso una sincerità dell'azione¹⁷, che consiste in una fusione dei due momenti: cosicché l'immagine esteriore di un corpo è organica proprio perché internamente esso è presente a se stesso. Precisione esterna e coerenza interna¹⁸ sono il fine del percorso laboratoriale, che attraverso questi elementi, trascende il contesto teatrale e si fa pedagogia della persona.

Il lavoro su una sequenza fisica, precisa e coerente, opera dunque su entrambe le direttrici succitate: le immagini e il corpo, anzi e più precisamente il corpo come creatore di immagini. Le visioni di queste messe in scena sono infatti sempre e primariamente visioni di corpi in relazione nello e con lo spazio, il cui dato è primario rispetto all'allestimento, in tutti i casi ridotto ad un fondale e pochi oggetti (**Foto 6 -7**).

lavoro, che per quanto si ispiri a quello dei maestri, deve umilmente ma decisamente ambire ad una propria via, che lo renda onesto nel metodo, coerente negli obiettivi.

¹⁶ Mentre è proprio a questo fine che mira il metodo delle azioni fisiche in Stanislavskij, cf. RUFFINI (2005, 79).

¹⁷ Azione reale, azione credibile, azione fisica sono state tutte varianti terminologiche di una ricerca continua sulla verità della scena, che ha avuto esiti disparati ma esigenze comuni lungo tutto il secolo scorso.

¹⁸ DE MARINIS (2000, 192).



Foto 6



Foto 7

C'è una dimensione di coerenza, se si vuole, rispetto alla drammaturgia classica, anche in questo aspetto. La datità del corpo in scena, nella sua duplice dimensione di corpo del personaggio e corpo dell'attore è inferita, quando non riportata esplicitamente, da svariati luoghi della drammaturgia classica, e ha nella danza dei coreuti il suo punto di visione manifesta, rimanendo questa, come annota Angela M. Andrisano, un «codice espressivo primigenio» del teatro, pur nel mutare temporale delle sue condizioni enunciative¹⁹.

¹⁹ ANDRISANO (2006, 15).

L'elemento coreutico è stato un altro punto centrale delle messe in scena. La composizione di una danza è sempre partita dal lavoro di improvvisazione ed ha seguito le modalità che già abbiamo messo in luce parlando delle sequenze fisiche. Anche attraverso la danza si è data compattezza ed energia alla messa in scena e, come per alcune partiture fisiche, intere scene sono state ridotte ad una danza. Nella *Lisistrata*, ad esempio, l'ingresso del coro di vecchi (vv. 254-318) è condensato in una coreografia (**Foto 8**), mentre il conflittuale scambio di battute tra il coro di vecchi e il coro di donne (vv. 614-705) viene tagliato e sostituito da una danza di un'allieva che introduce la scena successiva (**Foto 9**), illustrando coreuticamente lo scoramamento delle donne, che ardono dalla voglia. Un esempio analogo si potrebbe fare per le *Donne all'assemblea*, dove l'uscita dei vv. 285-312 viene danzata senza testo. L'azione ed il movimento scenico degli allievi, che nella danza hanno trovato una loro struttura densa ed omogenea, sono stati, in qualche modo, speculari alla consistenza e alla tensione della drammaturgia.



Foto 8



Foto 9

Il movimento coreutico oltre che azione scenica è stato anche tratto specifico di alcuni personaggi, che sono stati caratterizzati dagli allievi proprio attraverso una danza. È il caso dell'entrata in scena di Elena, nelle *Troiane* (vv. 895). L'autodifesa di Elena, il suo tentativo di convincere Menelao, il suo stesso presentarsi bella e ornata di fronte al suo sposo, tutto ciò viene annunciato dalla danza dell'allieva/attrice, nata anche questa da una improvvisazione, danza che si fa carico di rendere evidente il fine drammaturgico della presenza del personaggio (**Video 2**). Movimenti di danza, infine, hanno quasi sempre caratterizzato l'ingresso del coro in scena, nei tre allestimenti. In fondo è proprio il coro che danza il motore primo del teatro antico, e nelle sue figurazioni orchestriche si fondono la dimensione visiva e quella fisica che il percorso laboratoriale ha stimolato.

L'accento sulla portata letteraria dei testi teatrali nella cultura occidentale ha di fatto costretto e negato queste due dimensioni della scena, quasi riducendo al silenzio questa istanza della drammaturgia antica che prima di essere letteratura è stata teatro,

cioè un'arte del vedere, prima che un'arte del sentire. Il laboratorio, per sua natura, non può che ribaltare questa impostazione, riportando allo scoperto le trame di corpi e di visioni che danno sostanza alla parola, innervando il particolare percorso pedagogico dell'allievo nello scheletro duraturo ma scarno del pre-testo classico.

referimenti bibliografici

ANDRISANO 2006

A.M. Andrisano (a cura di), *Il corpo teatrale tra testi e messinscena. Dalla drammaturgia classica all'esperienza laboratoriale contemporanea*, Roma.

BARBA – SAVARESE 1998

E. Barba – N. Savarese, *Dizionario di antropologia teatrale*, Lecce.

BERNARDI 2004

C. Bernardi, *Il teatro sociale*, Roma.

CAPRA 2010

A. Capra (a cura di), *Aristofane. Donne al Parlamento*, Roma.

CZERTOK 1999

H. Czertok, *Teatro in esilio. Appunti e riflessioni sul lavoro del Teatro Nucleo*, Roma.

DE MARINIS 2000

M. De Marinis, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Roma.

DI BENEDETTO 1982

V. Di Benedetto (a cura di), *Euripide. Medea, Troiane, Baccanti*, trad. di E. Cetrangolo, Milano.

FREINET 1973

C. Freinet, *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, trad. it. Firenze.

GROTOWSKI 1970

J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Roma.

PADUANO 1998

G. Paduano (a cura di), *Aristofane. Lisistrata*, Milano.

RUFFINI 2005

F. Ruffini, *Stanislavskij: dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé*, Roma-Bari.

STANISLAVSKIJ 1996

K.S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Roma-Bari.

WINNICOTT 1974

D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma.

Scheda informativa

Centro Teatro Universitario di Ferrara

Via Savonarola 19 – 44100 Ferrara

Tel. 0039 0532 293450 (direzione) – 0039 0532 293452 (segreteria)

Fax 0039 0532 293451

e-mail: ctu@unife.it

www.unife.it/centri/ctu

Fondato e diretto da Daniele Seragnoli, docente di Storia del teatro e dello spettacolo, il Centro è attivo dal 1993 e organizza ogni anno laboratori di sperimentazione teatrale sul lavoro dell'attore rivolti agli studenti universitari di ogni Facoltà, delle scuole medie superiori e, più in generale, a tutti coloro che desiderano avvicinarsi alla conoscenza pratica dei linguaggi teatrali e delle relative dinamiche di laboratorio.

Dalla fine del 1998 il Centro agisce nella sede stabile di Via Savonarola 19, inaugurata da Jack Lang, Ministro della Cultura di François Mitterand.

Il CTU non è una scuola di teatro, ma un luogo di incontro e di relazione attraverso i percorsi e le modalità del laboratorio teatrale.

Il laboratori annuale di base è diretto dal 2005 da Michalis Traitsis (Associazione culturale Balamòs di Ferrara – sito web <http://www.balamosteatro.org/>).

Diverse produzioni del sono state invitate a partecipare a Festival di teatro di ricerca e universitario.

GLI “STUDI TEATRALI” SUI CLASSICI:

2006

Lisitrata, adattamento libero dell'omonima commedia di Aristofane diretto da Michalis Traitsis.

In scena gli allievi: Elena Agnelli, Emanuele Azzone, Carla Calò, Andrea Cocurullo, Elena De Lorenzo, Piera Fiorito, Elisa Frignani, Ilaria Ghelfi, Elena Giulianelli, Mario Leziroli, Matteo Orlando, Martina Pedrini, Alice Pelucchi, Martina Silvestri, Giulio Vignoli.

Presentato alla Sala Estense di Ferrara.

2007

Ecclesiazuse. Le donne all'assemblea, adattamento libero dell'omonima commedia di Aristofane diretto da Michalis Traitsis.

In scena gli allievi: Diana Argento, Alessandro Beccati, Nicola Bindini, Lisa Bocchi, Stella Bottoni, Carla Calò, Sandro Ghisi, Alice Pelucchi, Matteo Stavole, Flavia Tisato, Sergio Verzella, Giulio Vignoli, Nicola Zampieri, Lorenza Zavatti.

Presentato nel cortile di Palazzo Tassoni – Facoltà di Lettere e Filosofia, nel corso dell'estate, con successive repliche presso la Casa Circondariale di Santa Maria Maggiore di Venezia (nell'ambito della collaborazione al progetto "Passi sospesi", un'esperienza di teatro in carcere, diretto da Michalis Traitsis), presso l'Aula Magna dell'Università di Ferrara, al Teatro Comunale di Benevento nell'ambito del Festival "Universo Teatro" e al Teatro Comunale De Micheli di Copparo (Fe).

2008

Le Troiane, adattamento libero dell'omonima tragedia di Euripide diretto da Michalis Traitsis.

In scena gli allievi: Giulia Aguzzoni, Giuliana Benigno, Vittoria Calura, Francesca Cattabiani, Claudia Cincotti, Cinzia Lenzi, Mario Leziroli, Giuseppe Lipani, Gloria Mantovani, Alice Marchionno, Daniela Molè, Alice Occhiali, Sara Ortolani, Alice Pelucchi, Adele Rasicci, Nicoletta Roberto, Sandra Sarto, Silvia Scalpello, Rosa Solimine, Filippo Stefanoni, Agnese Tagliavini, Davide Tomaiuolo, Carlo Tuzza, Nicola Zampieri, Maria Rosaria Zampino.

Presentato nel cortile di Palazzo Tassoni – Facoltà di Lettere e Filosofia, nel corso dell'estate, con successive repliche al Teatro Augusteo di Salerno nell'ambito del Festival di teatro universitario "In mota manens" e al Teatro Comunale De Micheli di Copparo (Fe).