

Formazione teatrale (1)

UNO SGUARDO SULL'ARTE DELL'ATTORE/DANZATORE ATTRAVERSO ALCUNI LIBRI DI PEDAGOGIA SCENICA

Le scuole pubbliche e private di teatro in Italia sembrano non avere ancora metabolizzato il centro etico-estetico della rivoluzione artistica del '900 che sottendeva un 'atto totale' e continuano a proporre un insegnamento suddiviso 'per materie e per generi' con decine di insegnanti, quando per imparare a recitare, bisogna 'disimparare' e, per questo, ci vuole un vero maestro. Una riflessione al riguardo, sviluppata attraverso l'esame dei recenti volumi di Sanford Meisner, di Paola Bertolone (dedicato a Alessandro Fersen), di Mariagiovanna Hansen, di Silvia Perelli e del famoso regista inglese Declan Donnellan.

di Alfio Petrini

Prima parte

I. Il drammaturgo non si rivolge allo spettatore, ma all'attore/danzatore. Il suo referente non è il pubblico, ma l'artista che occuperà lo spazio scenico. Scrive, pensando a lui. Gli mette a disposizione una tessitura di azioni fisiche organizzate in strutture, suggerendogli come i personaggi possano autodeterminarsi attraverso il loro comportamenti. Se il drammaturgo scrive per l'attore/danzatore, non può ignorare né i segreti né i problemi relativi alla sua arte.

Le patologie di cui si carica nel corso della vita il corpo umano mettono in discussione la sua interezza, la combinazione materiale e immateriale dell'uomo a due dimensioni. Alzano muri. Generano le *resistenze* di cui ha parlato Grotowski, indicando la strada per eliminarle. Producono sofferenza e, come si sa, quando il corpo soffre anche l'anima soffre, e spesso muore. Il corpo/mente da amico diventa nemico e l'attore/danzatore perde primariamente la capacità di produrre ritmo ed energia. L'uomo fatto a pezzi non è in grado di compiere l'*atto totale* della creazione artistica attraverso l'accensione delle pareti interne del corpo e paga di conseguenza un prezzo altissimo sul versante della credibilità delle forme.

La presenza di centinaia di scuole di teatro e di danza imporrebbe una riflessione sulla qualità delle azioni formative in campo. Una cosa è certa: il teatro non ha bisogno di attori, registi o drammaturghi, ma di uomini. Invece di formare gli artisti, bisognerebbe formare gli uomini.

La rivoluzione teatrale del Novecento, eliminando la pedagogia diffusa tipica dell'Ottocento secondo la quale l'attore apprende per contatto, ha reso impraticabile la formazione articolata per materie e per generi, sulla quale tuttavia si attarda la maggior parte delle scuole pubbliche e private del terzo millennio. I motivi d'impraticabilità sono fondamentalmente due. Primo, se manca l'ambiente di riferimento delle famiglie d'arte, le materie non trovano più una organica integrazione. Secondo, la pratica ignora l'uomo totale: in altri termini, separa ciò che invece dovrebbe essere considerato in modo organico e unitario.

I contenuti e le metodiche riguardanti l'arte dell'attore del Novecento non sono entrati nei programmi didattici delle scuole di teatro. Al cadere delle prime foglie autunnali sui muri delle città appaiono manifesti che mettono in fila una serie di paroline magiche, specchietti per le allodole che garantiscono la risoluzione di ogni tipo di problema. Le direzioni didattiche reclutano insegnanti tra attori e registi che, non trovando lavoro, si riciclano come sedicenti maestri di *impostazione della voce, comportamento scenico, movimento ritmico, psicotecniche*, e tendono verso un'offerta abbondante di materie d'insegnamento, puntando sulla quantità piuttosto che sulla qualità del progetto formativo. Mi pare di poter dire che la formazione si muova, in generale, verso un sistema frantumato d'insegnamento. Tanti insegnanti per tante lezioni separate e distinte. La formazione che fa a pezzi la didattica, fa a pezzi anche l'uomo. Quando si tengono separate cose che invece dovrebbero essere affrontate in modo unitario, s'ignora, come ho già detto, l'uomo nella sua interezza. Non ci vogliono dieci o venti insegnanti per lavorare con un gruppo di attori/danzatori, i quali hanno poco da imparare e molto da disimparare. Ci vuole un maestro. Un maestro, coadiuvato da un paio di collaboratori, che – tanto per fare un esempio banale –, non insegnerebbe mai la danza fondata sugli stilemi coreografici, quando il discente sta lavorando sulle azioni fisiche e sull'autogestione dei *processi organici*. Non insegnerebbe al giovane attore/danzatore a guardarsi *fuori*, quando sta imparando a guardarsi *dentro*. Non favorirebbe l'esteriorità della forma alla organicità delle forme. Giorgio Taffon (nella Rubrica che tiene su Dramma.it) ha scritto che “I maestri del Novecento teatrale, i Padri fondatori, ci hanno insegnato che in scena occorrono assolutamente due condizioni dell'agire: la precisione e il controllo, e assieme la capacità di essere autonomi e originali e inventivi, pur nell'ambito predeterminato della partitura”. Precisa inoltre che “non c'è separazione tra teatro agito e teatro danzato” e che nel teatro danzato “è la tecnica delle azioni fisiche a primeggiare”.

La scelta della scuola, del maestro, della metodologia di lavoro non è né neutra né indifferenziata. Una scuola di teatro non è uguale ad un'altra scuola, un maestro ad un altro maestro, tanto meno un maestro ad un insegnante. Uno stage sulla *mimesi* non equivale a uno stage sulla *biomeccanica* o sui *processi organici*. Bisogna saper distinguere: individuare le differenze in base alle strategie che si vogliono mettere in atto e ai risultati che si vogliono ottenere. Il trucco – ha raccontato Grotowski –, non è necessario per recitare. Se un attore vuole usarlo, nessuna norma può impedirglielo e nessuno può dare per scontato il crollo dell'architettura su cui si regge il punto di vista che l'ha indicato come superfluo. Va bene il viso truccato, il viso non truccato o la maschera, a condizione che si comprenda la relazione tra scelta e risultati conseguibili. La pratica corrente tende a far passare il valore di una formazione buona per ogni tipo di teatro, che non tiene conto di un dato di fatto fondamentale, e cioè che ci sono contenuti e approcci metodologici diversi per diverse proposte

formative in funzione di diversi tipi di teatro destinati a diversi pubblici. È importante allora che il giovane attore/danzatore non solo goda della libertà di scelta, ma sia consapevole della opportunità e della finalità della scelta.

Quanti sono, oggi, i maestri riconosciuti dell'arte dell'attore? Esiste un'offerta pubblica differenziata di formazione professionale, consapevole dei problemi relativi alla trasmissione del sapere? Perché la formazione dell'attore guarda soprattutto verso lo *spettacolo d'intrattenimento*, contravvenendo al principio fondamentale del pluralismo fattuale che dovrebbe tenere in buona considerazione anche altre forme di *teatro*? La quantità corrisponde alla qualità? Guardando verso oriente si continua a citare Stanislavskij come maestro di *psicotecnica* e del lavoro sulla *memoria emotiva*, trascurando l'intuizione finale relativa alle *azioni fisiche*, raccolta e perfezionata da Grotowski, che ha sempre riconosciuto il suo debito nei confronti del maestro russo. Sul versante occidentale si continua a citare Strasberg o a rilanciare in termini antagonistici Meisner senza dire che la formazione americana è un ritorno rimasticato della psicotecnica stanislavskiana. E' difficile disegnare un quadro nazionale della proposta formativa. Mi limito a guardare la formazione attraverso alcuni libri di recente pubblicazione, cercando di ricavarne alcune linee di tendenza e alcuni significati.

2. Meisner è stato, assieme a Lee Strasberg e a Stella Adler, uno dei fondatori del Group Theatre che ha poi abbandonato per fondare una nuova scuola e praticare un nuovo metodo. “Ai tempi del Group Theatre – scrive Meisner –, gli attori facevano quelle che venivano chiamate improvvisazioni. Erano delle descrizioni verbali e generiche di quella che ci sembrava più o meno la nostra situazione nella commedia. In pratica, raccontavamo quel che ci ricordavamo della storia usando parole nostre. Alla fine decisi che erano un'assurdità originata solo dall'intelletto” (*Sulla recitazione*, Dino Audino Editore, 1994). Intuizione giusta, che tuttavia non trovò un'adeguata soluzione operativa. Dopo l'uscita dal Group Theatre, Meisner decise di creare un esercizio per gli attori in cui non ci fosse nulla d'intellettuale: “Volevo eliminare tutto il lavoro di testa, togliere la manipolazione mentale per accedere al nucleo da cui partono gli impulsi”. Le fondamenta dell'insegnamento sono date dalla realtà della ripetizione. Secondo Meisner è questo il senso della realtà che genera la verità scenica. E quale sia questo senso lo spiega chiedendo agli allievi se lo stanno ascoltando. Figuriamoci! Un coro di risposte affermative. Certo che ascoltano il maestro, il quale insiste per sapere se fingono, oppure se ascoltano veramente. La rassicurazione è fuori discussione, ma l'affermazione secondo la quale la realtà dell'azione stia in quel 'veramente' suscita forti perplessità. Sento, quindi ascolto? Purtroppo non è così. Chi ci assicura che gli allievi ascoltino veramente e dicano la verità? Non nego che abbiano sentito le sue parole, ma non sono certo che le abbiano ascoltate. E come si fa ad ascoltare veramente? Questa è la vera questione. Gli allievi, invitati ad ascoltare quante automobili passano per la strada, rispondono: 'nessuna', 'ho sentito un aereo', 'non riuscivo a sentire le macchine', 'i rumori erano confusi, non sono riuscita a distinguere i rumori delle macchine'. È evidente che prima hanno fatto finta di ascoltare il maestro. Quella che era stata indicata come realtà dell'azione era in realtà un guscio vuoto, una piaggeria, un atto di volontà, una parola che mente. Se non sono stati in grado di ascoltare veramente un'automobile, quante parole del maestro avranno veramente ascoltato sulla questione della realtà

dell'azione? Poche o nessuna. In un caso e nell'altro la realtà dell'azione risulta decisamente inafferrabile.

Ripetere, ecco la seconda regola sulla quale Meisner sposta l'insegnamento: "Ripetere ciò che sento dire m'impedisce di lavorare con la testa". Se ripeto, il cervello non funziona. Se ripeto, compio un atto che non ha niente d'intellettuale. Hai i capelli lucidi, hai i capelli lucidi, hai i capelli lucidi, hai i capelli lucidi.... "No, grida il maestro, non dovete aggiungere inflessioni. È meccanico, è inumano, ma è la base per qualcosa, commenta all'indirizzo di una coppia di attori. È vuoto, è inumano, vero? Eppure c'è qualcosa: c'è una connessione. Si stanno ascoltando a vicenda, giusto? Questa è *la connessione*. È una connessione generata dal reciproco ascolto, ma che non ha nessuna qualità umana – non ancora". Dicendo "non ancora", Meisner mi pare che rinvii al dialogo emotivo come effetto del contatto verbale. Se ripeto, non lavoro con la testa. E va bene, non uso la ragione. Però, se non lavoro con la testa, con che cosa lavoro? Dovrei lavorare con il corpo, con il corpo/mente, partendo dalle azioni fisiche, ma Meisner non è in grado di apprezzare il valore della lezione finale stanislawschiana. Non lavoro con la testa, non lavoro con il corpo: allora, con che cosa lavoro? Ripeto le frasi perché lo ha stabilito il direttore della scuola? Meisner, con la tecnica del *ripetere* senza inflessioni coglie l'importanza dello stimolo, ma si arena sul terreno dell'attività fisica (non dell'*azione fisica*) quale è la meccanica ripetizione della frase 'Hai i capelli lucidi'. La tecnica della *ripetizione* è dunque inumana e inorganica a tutti gli effetti.

Meisner è ancora insoddisfatto. Apporta un'altra variazione al metodo di lavoro. Passa dal *ripetere ciò che sento* al *ripetere ciò che dico*, ed esemplifica il passaggio con un esercizio in cui chiede soldi in prestito ad un allievo. Ripete la richiesta cinque o sei volte. Poi, all'interlocutore muto grida in faccia 'Sei uno spilorcio'. Spiega che il rifiuto ha innescato un impulso che proviene direttamente dalla ripetizione e che la frase 'Sei uno spilorcio' è stata generata da questo impulso. Il dato importante è la scoperta dell'impulso. Ma invece di soffermarsi sul valore di questo dato, rivolge attenzione alla reazione verbale. Chiede un prestito e critica il silenzio dell'interlocutore attribuendogli un significato negativo. Chi tace acconsente, si dice, oppure chi tace non dice niente, ma entrambe le affermazioni non sono vere. L'attore che tace, che sa tacere, comunica con il corpo. Quindi, il problema è che Meisner non ha ascoltato il silenzio dell'interlocutore. Lo ha ignorato, concentrando l'interesse sul passaggio da una battuta ('Mi fai un prestito?') a un'altra battuta ('Sei uno spilorcio') e restando prigioniero della parola.

In altri termini, l'interpretazione del silenzio come rifiuto comunicato attraverso la battuta dipende dal condizionamento del teatro dialogico, che cerca solo la parola per dire la battuta, pur non essendo scontato che il silenzio debba essere interpretato come rifiuto del prestito e che questo rifiuto (cioè il significato) debba essere trasmesso con la parola. Il silenzio potrebbe produrre un gesto o un suono inarticolato, oppure un altro silenzio, riempito per esempio dalla diffidenza suscitata dalla insicurezza per la restituzione del denaro o dalla valutazione delle disponibilità finanziarie o dalla sorpresa generata dalla richiesta improvvisa del prestito. Insomma, i significati del silenzio che parla potrebbero essere tanti e tante potrebbero essere le successive risposte verbali o non verbali da mettere in relazione alla necessità della comunicazione, a condizione che si comprenda, primo, che stare in silenzio è un'azione fisica; secondo, che l'azione fisica debba essere

opportunamente specificata e circostanziata; terzo, che lo stimolo è esterno e produce un impulso. Da questo fatto nasce un interrogativo che Meisner ha lasciato senza risposta. Se per dire il *dicibile* basta dire una parola o una frase esplicita, come si fa a comunicare l'*indicibile*? Se per il *dicibile* la tecnica del dialogo emotivo può essere applicabile, per l'*indicibile*, l'*invisibile* e l'*impalpabile* appare decisamente inadeguata. In sostanza Stanislavski si poneva la stessa domanda quando dichiarava la propria insoddisfazione per i risultati che il metodo produceva sui testi linguistici complessi che chiamava di poesia. Oggi sappiamo che la centralità dell'azione fisica posta alla base del processo organico è determinante ai fini della comunicazione dell'*indicibile*.

3. In Italia una linea di ricerca simile a quella del maestro americano è stata portata avanti per molto tempo da Alessandro Fersen: uomo di cultura, regista apprezzato, autore di scritti pregnanti sulle questioni scottanti del suo tempo, al quale è stata dedicata di recente *Una giornata di studio* e un libro. (*Ora fluente – Del teatro e del non teatro*, Paola Bertolone, Titivillus 2009). Come Meisner, il maestro italiano fonda l'attività formativa sulla psicotecnica stanislavskiana. Più tardi l'abbandona, teorizzando una terza via che sta tra Brecht e Stanislavskij e mettendo in pratica *tecniche del controllo e tecniche dell'abbandono* che hanno rappresentato un passo avanti rispetto alla psicotecnica, ma che lo hanno tenuto legato – come Meisner – al teatro di parola e all'area psicologica della ricerca. Fersen ha dedicato l'ultima parte della sua vita al mnemodramma e ai processi di trance che si sono rivelati più adatti alla performance che al teatro. In questo ambito la sua ricerca si radica nello psichismo, non in contrapposizione al corporeo, ma piuttosto al suo confine, cioè nelle manifestazioni pulsionali e nelle immagini emotive del corporeo, dove nasce l'elaborazione della cultura, dove ha sede il laboratorio della memoria.

4. Un po' di oriente psicotecnico, un pizzico di tradizione occidentale, una citazione del Dalai Lama mescolata a alcuni riferimenti a Fromm, Freud e Lacan, un po' di Ginger, qualche esercizio, molta psicologia, e la scuola è fatta. In un altro libro di recente pubblicazione l'attore finisce sul lettino dello psicanalista (*L'arte dell'attore*, Mariagiovanna Hansen, Edizioni EDUP, Roma 2008), creando un pasticcio che suscita un indomito stupore. Nella prefazione si teorizza la "assunzione di moduli operativi che devono necessariamente integrarsi con la struttura di base psicologica dell'allievo" e si aggiunge che "le improvvisazioni possono in alcuni casi investire in modo distruttivo meccanismi di difesa eretti talvolta a protezione di un Io fragile", il che vuol dire che necessitano di "una guida psicologica affidata a mani esperte". Nel corpo del libro la responsabile della Scuola di teatro si affretta a dichiarare la propria fede nella psicoterapia come percorso da consigliare a chiunque senta l'esigenza di conoscersi per evolversi e per esprimere la propria creatività. Con i richiami alla *psicotecnica* e alla *memoria emotiva* siamo nella migliore delle ipotesi al primo Stanislavski mal digerito. Che la maggior parte dei corpi degli aspiranti attori siano gravati da patologie più o meno gravi è vero; che i giovani abbiano bisogno di un maestro riconosciuto per superare le ben note *resistenze* è altrettanto vero; ma che le patologie debbano essere risolte con l'acquisizione di una "abitudine all'analisi" non è suffragato dalle tesi sperimentali di uno solo dei grandi maestri del '900. Al contrario è stata accertata la centralità del lavoro sulle *azioni fisiche*. Certo, il teatro può avere anche una funzione terapeutica, ma che c'entra il teatro terapeutico per gruppi di laureandi in psicologia o per persone con disturbi di personalità con l'arte dell'attore? E perché mettere insieme

arte e psicologia, chiamando in causa Grotowski e Brook che non hanno mai fatto uso di pratiche psicologiche o psicanalitiche?

5. Anche la formazione propinata ai ragazzi delle scuole di danza appare falsa, fuorviante e inorganica. La maggior parte degli insegnanti fonda l'azione formativa sulla centralità degli arti e sul gesto mimetico. Tutti gli esercizi prevedono una regola tassativa: tenere il busto eretto. Finalità: la sensibilizzazione dei diversi punti articolati delle braccia. Stesso ragionamento per gli arti inferiori. Povero Decroux! La scoperta della centralità del tronco è finita sotto il carro armato di una ricerca indirizzata verso i livelli alto, laterale, basso degli arti superiori, fondata sull'esperienza del movimento alternato delle braccia. Una pratica che prepara all'uso degli arti in funzione di un'arte imitativa. Le braccia cadono dall'alto verso il basso come le foglie d'autunno, le braccia si alzano e si abbassano ripetutamente per indicare il volo degli uccellini, le mani e i piedi spingono per far saltare le rane: e così tutti i bambini ripetono gli stessi gesti e gli stessi movimenti. Il culmine dello stereotipo, legato allo stilema coreografico, è raggiunto con 'i passi degli animali' (*Insegnare danza ai bambini*, Silvia Perelli, Dino Audino Editore, Roma, 2007). Passo della tigre: un passo ogni due tempi: un passo elegante (che vuol dire elegante?) e cauto (che vuol dire cauto?), meno pesante dell'elefante, ma ugualmente deciso (che vuol dire deciso?). E per l'incedere del cacciatore della tigre si suggerisce l'appoggio prima dell'avampiede e poi del tallone. E così di questo passo con i passi del cavallo e delle formiche. Tali gli adulti, tali i bambini.

Nell'ottocento si teorizzava la poesia delle braccia e delle gambe. Oggi, dopo Decroux, Grotowski, Jooss e Bausch, tanto per citare alcuni grandi maestri, si dovrebbe insegnare a tenere dritta la spina dorsale e rilassati i muscoli laterali che la sostengono; a considerare il tronco come centro del corpo e della produzione di energia; a lavorare sulle azioni fisiche e sui processi associativi per sviluppare veramente la creatività individuale e di gruppo, la organicità, la differenza e l'originalità. Si dovrebbe insegnare che non c'è un modo, ma mille modi di essere elegante, cauto, deciso; che prima di stabilire *come* si cammina bisogna stabilire *perché* si cammina e *dove* si cammina, ovvero individuare la *necessità* che spinge l'essere umano a camminare, il bisogno che ha di muoversi e di agire. La barbarie culturale galoppante ha bisogno di bambini che scimmiettano gli adulti; di adolescenti pronti a praticare l'edonismo in età adulta; di giovani legati alle convenzioni e agli stereotipi.

6. "Teoria e tecniche per vincere il blocco dell'attore e risolvere i problemi della recitazione" è il sottotitolo rassicurante del libro del regista inglese Declan Donnellan (*L'attore e il bersaglio*, Dino Audino Editore, Roma 2007). Il blocco, si sa, impedisce al talento di manifestarsi: "Il talento circola in modo naturale, come il sangue. Dobbiamo solo rimuovere il grumo che lo ostruisce", scrive Donnellan. Ciò che è facile a dirsi non è altrettanto facile a farsi, anche in considerazione del fatto che più si cerca di "uscire dall'impasse, più si peggiorano le cose" e anche perché nella situazione di blocco si prova un profondo senso d'isolamento. Tra le cause del blocco, si sa, ci sono il luogo in cui si lavora, l'atmosfera difficile nel gruppo, il cattivo rapporto con il regista o l'autore, ma anche quelle *resistenze* sulle quali Grotowski ha pronunciato parole inequivocabili, provocate dai traumi o dalle lacerazioni della vita quotidiana. Donnellan premette che bisogna "distinguere tra ciò che possiamo cambiare e ciò che non possiamo cambiare", precisa che l'attore ha uno scarso controllo

su ciò che viene da fuori di lui, mentre su ciò che proviene da lui stesso “può avere un controllo sempre maggiore” e conferma la tesi, ormai consolidata, secondo la quale si debba lavorare dall’interno *verso* l’esterno, e non fare nulla *per* l’esterno.

È possibile insegnare a recitare? La recitazione è un mistero. Nessuno ha la bacchetta magica per risolvere i problemi relativi all’arte dell’attore. Forse ai giovani in formazione bisognerebbe dire che il migliore maestro è colui che non ha niente da insegnargli, ma che ha la capacità di metterlo nelle condizioni d’imparare a disimparare. Obiettivo strategico fondamentale: non pompare i sentimenti. E per non pompare sentimenti è essenziale non trattare il personaggio come organismo vivo, ma come un lessema, quale è effettivamente. Purtroppo, la formazione per generi, la santificazione delle tecniche che implicano la dipendenza del soggetto attore/danzatore dal soggetto regista, la pratica mortale della trasformazione della parola scritta in parola parlata, la tendenza alla mimesi, sono le cause che determinano il fenomeno di contiguità tra la “prima natura” (l’imitazione degli adulti) e la “seconda natura” (l’imitazione della realtà). Su questo versante si finisce per “sentire” il personaggio, appiccicandogli addosso sentimenti e psicologie.

Al lavoro sui sentimenti Donnellan dedica un capitoletto intitolato “Cosa prova il mio personaggio”. La risposta rivolta all’attrice che deve interpretare Giulietta è la seguente: “È pericoloso per Irina chiedersi cosa sta provando Giulietta. La domanda appare ovvia e anche generosa, ma non fa che soffocare lo spirito. La domanda è contaminata dalla sottile vanità di poter essere totalmente sicuri di ciò che proviamo. Ma se non posso essere certo di cosa provo io, come posso essere certo di cosa Giulietta potrebbe provare?” Conclusione: la domanda “non ha alcuna risposta pratica”, perciò è inutile che Irina se la ponga. E allora, cosa deve fare l’attrice? Deve ricorrere al “bersaglio”.

Dopo aver dichiarato che “l’impulso dell’attore è legato a due specifiche funzioni del corpo: i sensi e l’immaginazione”, e chiarito che “sono la prima antenna per esplorare il mondo esterno”, Donnellan introduce il tema del “bersaglio”, precisando prima di tutto quello che non è. “Il bersaglio non è né un obiettivo, né un desiderio, né un progetto, né una ragione, né un’intenzione, né uno scopo, né un punto di focalizzazione, né una motivazione”, essendo le motivazioni derivazioni del “bersaglio”. “Il bersaglio può essere reale o immaginario, concreto o astratto, ma la prima regola infrangibile è che, sempre e senza eccezione, ci deve essere un bersaglio”. E fa alcuni esempi: *Metto in guardia Romeo – Prendo in giro la Balia – Apro la finestra*. La natura del bersaglio cambierà di volta in volta. La scelta è enorme. Ma senza il bersaglio, l’attore non può fare assolutamente nulla, in quanto il bersaglio è per l’attore fonte di vita”. Ciò che dà lo riceve in cambio, come l’amore, che è energia. Il bersaglio dove sta? Sta all’esterno. Quand’è che esiste? Esiste prima ancora che l’attore ne abbia bisogno. Invece di *sentire*, cosa deve fare l’attore? Deve *vedere* il bersaglio. Come? In modo specifico e dettagliato. Non una volta per tutte, e sempre allo stesso modo. Il bersaglio è mobile e modificabile, è in continua trasformazione, sempre in azione. Il bersaglio è come il cibo, nutre l’attore e lo carica di energia. Non esiste “una risorsa interna di energia”, perché “tutta l’energia deriva dal bersaglio”, ripete Donnellan. L’energia dipende dall’attenzione rivolta al bersaglio. Tanto più vediamo in palcoscenico, tanto più vedono gli spettatori. Contrariamente: “tanto più *sentiamo*, tanto più inutili risulteranno le parole e tanto più descrittivamente sentimentale e psicologica risulterà l’interpretazione”.

Donnellan prende le distanze dai santoni americani (Strasberg, Meisner e Hagen) che hanno fondato l'insegnamento sul trasferimento dei sentimenti e colloca il bersaglio al centro dell'arte della recitazione, precisando che "l'attore non può recitare un verbo senza il complemento oggetto". Prendi il verbo essere, ci dice: "Irina non può recitare il fatto di essere felice, triste o arrabbiata", se non a rischio di produrre forme morte, algide e respingenti. "L'attore può recitare soltanto i verbi – aggiunge –, a condizione che questi dipendano da un bersaglio, che è una sorta di complemento oggetto, una cosa specifica, vista o percepita, e in qualche misura desiderata", che spinge l'attore a partire da se stesso: non *per* se stesso, non *per* l'esterno.

Sulla questione della divisione del tempo – determinata dalla Paura che assale l'attore bloccato –, Donnellan dice che la Paura divide il tempo presente in "due falsi livelli temporali" che si chiamano *passato* e *futuro*. È in questi luoghi che si rifugia e prospera la Paura: "governa il futuro in forma di ansia e il passato in forma di senso di colpa". Ne consegue che la Paura si cura soltanto con il *presente*. E il migliore *presente* è ovviamente il bersaglio, il complemento oggetto, non il verbo, che indica l'azione fisica. Sempre sul tema del blocco Donnellan dedica un capitolo molto interessante alla "posta in gioco" che "serve a offrire la migliore via di fuga liberatoria". Dopo aver precisato che "le poste in gioco non sono qualcosa di vago e di confuso, anzi sono specifiche e sempre appaiate", prefigura – prendendo in esame Giulietta – la necessità della divisione di "uno" (scapperò con Romeo) in "due" (scapperò con Romeo, non scapperò con Romeo), cioè in una coppia di valori opposti e contrari. Si tratta di una regola di rilevante interesse che libera energia vitale, aiuta l'attore ad uscire dal blocco, incide favorevolmente sulla credibilità e sulla imprevedibilità delle forme.

Con le modalità di lavoro sulla recitazione che hanno come protagonista assoluto il bersaglio Donnellan dice che l'attore è quello che "interpreta". Con le modalità di lavoro sull'arte dell'attore fondata sul metodo delle azioni fisiche si può dire che l'attore è quello che fa e che il personaggio è quello che gli fa fare l'attore e il regista. C'è una differenza tra le due metodiche di lavoro? Credo di sì. La prima mi sembra soprattutto funzionale alle forme di teatro fondate sul *principio di discorsività*, mentre la seconda alle esigenze del teatro che s'ispira al *principio della totalità*, cioè all'*atto totale* dell'attore. Un atto che è un evento. Un evento che regala lo stupore della trasformazione del corpo. Un corpo che produce pensiero e afferma la *dualità* della natura e della cultura umana. Una dualità che riconosce valore al sapere e al non sapere, che trova sostanza nella miscela linguistica eterogenea, che si manifesta attraverso la pluralità del linguaggio, che intreccia comunicazione chiara e comunicazione oscura per generare mistero e poesia.