

Pedagogia e messinscena

Alessio Bergamo

Credo sia necessario premettere che di regia, nelle righe che seguono, si scriverà solo nel ristretto ambito di una riflessione sull'esperienza in corso, cioè sulla messa in scena del *Falstaff* prevista per il progetto IMPACT.

In questo lavoro la necessità di creare uno spettacolo si è intrecciata strettamente con quella di formare al senso del teatro degli allievi alle loro prime esperienze sulla scena. E questo vale tanto per i cantanti, quanto per gli allievi che si stanno occupando dell'allestimento, quanto per quegli allievi che svolgono un ruolo da attori, quanto per gli orchestrali. Altrimenti detto la regia in questo progetto è stata, più di quanto non sia di solito, pedagogia.¹ Lo è stata in tutte le articolazioni del lavoro di messa in scena.

Di qui, dato il materiale, cioè il *Falstaff*, su cui quest'attività pedagogica avrebbe dovuto dispiegarsi, date le condizioni di produzione (economiche, di dislocazione spaziale e temporale dei partecipanti, ecc.) e date alcune convinzioni di Scuola mie e del mio collaboratore e aiuto Massimiliano Cutrera, si sono generate una serie di scelte relative al processo di lavoro e alle soluzioni di messa in scena. Scelte che vado a illustrare e che, considerate nel loro complesso e nelle loro interrelazioni, evidenziano il tipo di concezione registica che ne è alla base.

La prima scelta è stata quella di individuare il cardine dello spettacolo, il *sine qua non* del lavoro di messa in scena. Nel nostro caso si tratta dei cantattori.² Sono loro, cioè artisti che prendono su di sé il nome dei personaggi e agiscono sulla scena, le figure centrali, il cardine su cui gira lo spettacolo. Senza di loro, cioè senza chi porta sulla scena Ford, Alice, Falstaff, Fenton, ecc. il *Falstaff*, inteso come lo svolgimento degli avvenimenti raccontati nell'opera, non potrebbe avere luogo. Potrebbe avere luogo su una scena

1. Secondo Nemirovič-Dančenko il regista ha sostanzialmente tre funzioni: quello di specchio per l'attore, quello di organizzatore dello spettacolo e quello di 'pedagogo'. In questo ruolo il maestro russo comprendeva sia la funzione di spiegare agli attori come e cosa fare sulla scena, cioè di dirigerli, sia una funzione maieutica: aiutarli a trovare dentro di sé le leve che permettessero loro di interpretare un determinato personaggio.

2. Sarebbe scorretto definirli "i performer", perché non sono gli unici performer ad agire in questo *Falstaff* (ci sono anche gli attori, gli orchestrali e i tecnici, che durante lo spettacolo fanno una performance, anche se non sempre visibile al pubblico); sarebbe riduttivo definirli "cantanti", perché agiscono sulla scena e creano le relazioni in quanto personaggi; definirli "attori" sminuirebbe l'arte aggiuntiva messa in campo con il loro lavoro, rispetto a quello svolto solitamente da un attore, arte che esige particolari competenze vocali e musicali. Di qui questa denominazione inelegante ma forse più appropriata nell'ambito di questo progetto.

vuota, potrebbe avere luogo con vestiti quotidiani, potrebbe avere luogo con l'accompagnamento di un pianoforte, ma non senza i cantattori.

Data questa centralità la domanda principale per il regista è: come dirigere i cantattori? Come aiutarli a far sì che sulla scena producano quella serie di interazioni nelle quali il pubblico possa vedere la storia di Falstaff e dei suoi compagni?

In realtà nella formulazione di questa domanda è già contenuto un principio di lavoro con il cantattore, ed è, come scrivevo sopra, un principio di Scuola: pensare la sua presenza scenica come determinata dall'agire più che dal rappresentare, dal caratterizzare. Insomma più che sul 'chi è' e sul 'come rappresento' questo o quel personaggio, focalizzarsi sul 'cosa fa' questo o quel personaggio. Il principio è che lo spettatore tende a ricostruire in termini narrativi la serie di azioni che vede sulla scena. Altrimenti detto: quando il cantattore compie una determinata serie di azioni, lo spettatore vede un determinato personaggio che vive. Può sembrare un semplice spostamento di accento, in definitiva anche il rappresentare presuppone un agire del cantattore a nome del personaggio. Ma il rappresentare è focalizzato su qualcosa di diverso, sull'effetto che bisogna sortire sul pubblico, sulla leggibilità narrativa delle proprie azioni. Ovvero sulla necessità di rendere leggibile la tipologia del personaggio che si rappresenta. Più semplicemente detto: sulla caratterizzazione. Focalizzarsi sulle azioni che compie il personaggio, invece, significa orientarsi sulla sua vita, spostare il centro dell'attenzione del cantattore sulle relazioni interne alla vicenda. E fare questo, cioè pensare il personaggio come il prodotto di una serie di interazioni dei cantattori, determina a cascata una serie di decisioni e scelte.

Cominciamo dalla prossemica. Un'azione, in genere, è sempre condizionata, prodotta da una circostanza conflittuale e tesa alla soluzione di questo conflitto. Su chi o cosa opero, che circostanza conflittuale mi spinge a farlo, a che scopo opero, sono domande base che riorientano tutta la vita scenica del cantattore. Perché entra in scena Cajus? Cosa trova in scena, quale resistenza? Su chi cerca di agire? Cosa lo costringe a cambiare il suo obiettivo prima dell'uscita? E, a sua volta, cosa sta facendo Falstaff? In che circostanze si trova? Come reagisce all'iniziativa di Cajus? Ecc. ecc. Sono domande semplici, ma spesso hanno risposte complesse e con una gittata che va ben oltre la circostanza immediata e contingente della scena e abbraccia tutto l'arco dell'opera. Questo tipo di domande obbliga il regista a costruire attorno al cantattore una rete di relazioni che ne permettano sempre questo tipo di esistenza: un oggetto su cui operare (a cui rivolgersi), dei soggetti o delle circostanze da cui ricevere impulsi per reagire, ecc. Insomma, nel nostro *Falstaff* i cantattori si rivolgono sempre a qualcuno e lo fanno sempre a qualche scopo. Il che significa che la prossemica si dispone spesso per linee diagonali (in maniera che pur 'tenendo' un interlocutore il cantante possa dirigere la voce verso la platea), che il movimento degli attori è piuttosto intenso e che quando sono rivolti alla platea lo fanno o perché tra loro e il pubblico c'è un altro personaggio a cui stanno

parlando o perché stanno direttamente parlando al pubblico, stanno rompendo la quarta parete.

Francamente di opere che come *Falstaff* permettano, anzi esigano questo tipo di impostazione non ce ne sono molte. Opere in cui il tessuto drammatico è così incalzante da risparmiare al regista di escogitare movimenti 'coreografici' o 'espressivi' che servano di ricalzo alla musica in situazioni che sono invece drammaticamente scariche, cioè prive di azione. E con un tessuto musicale tale da esaltare questa drammaticità, cioè la centralità delle interazioni. In questo senso *Falstaff* è veramente unico, con la sua immensa abbondanza di frammenti melodici utili a sostenere questa o quell'azione dei personaggi. In definitiva ci sono pochissimi momenti in cui l'azione scenica è sconnessa, o ha legami flebili con le circostanze esterne (quali l'aria di Fenton nel III atto, ad esempio).

Al tempo stesso questo concentrarsi sull'azione ha una necessità strettamente pedagogica. Infatti i nostri cantattori hanno una preparazione teatrale più che scarsa. Né potrebbe essere diversamente vista la quantità di ore dedicate alla materia chiamata "arte scenica" - circa 40 ore di insegnamento e 35 di studio individuale ad anno accademico, cioè, sostanzialmente, meno di 2 ore a settimana per classe. E l'azione semplice (o come viene anche detto: l'io nelle circostanze date) è il primo e inaggirabile grado dell'educazione di un attore. E visto che il progetto IMPACT mette comunque i partecipanti di fronte all'urgenza di produrre uno spettacolo, una regia impostata nei termini sopra descritti è probabilmente la più proficua per aiutare i cantattori a fare questo primo passo.

La scelta principale di allestimento, quella di un teatro aperto, di un teatro nel teatro, a sua volta, è connessa a queste necessità pedagogiche (e non solo a queste, ne scriviamo più sotto). In definitiva un attore che si prepara ad entrare in scena a vista, si denuncia subito per quello che è: una persona che agirà sulla scena, non un personaggio che ci vive. E questo rende le entrate in scena più facili per un attore principiante, perché si instaura subito tra lui e il pubblico l'accordo che ciò che si vedrà in scena è lui che recita, il che a sua volta, permette all'attore una maggiore organicità, lo mette in condizione di essere meno contratto, di 'sforzare' di meno per farsi passare per un personaggio, per voler essere credibile in quanto personaggio a tutti i costi.

Questa scelta di allestimento, sicuramente condizionata anche dalle possibilità organizzative ed economiche reali del progetto, ha un valore pedagogico anche per gli allievi dell'Accademia di Belle Arti e per quelli di Unical che hanno deciso di occuparsi degli aspetti connessi alla messa in scena. Infatti è un'impostazione che semplifica il lavoro e premette agli allievi di concentrarsi sulla progettazione di oggetti e di mobilio, evitando costruzioni più complesse che imitino abitazioni, pareti, ecc. Il grado pedagogico fondamentale con cui ci si trova a confrontare, nei corsi per scenografi, light designer e costume è quello di far acquisire agli allievi la coscienza del fatto che tutto ciò che è sulla scena, diventa sensato e utile solo nella misura in cui l'attore ci interagisce. Un tavolo o una sedia, o una

rella, o un vestito, o la luce di un sagomatore non devono solo essere ‘belli’ o eleganti o suggestivi o conformi all’epoca di ambientazione dell’allestimento, ma devono soprattutto essere adatti a permettere all’attore tutte le interazioni, le manipolazioni, i movimenti necessari allo svolgimento dell’azione scenica. Un costume non deve impacciare, o, se impaccia, lo deve fare apposta, per condizionare i movimenti nella maniera voluta. Sul tavolo se l’azione lo richiede ci si deve poter salire agevolmente, passare sotto, deve poter essere spostato. L’illuminazione deve essere pensata in base a come vorremmo si vedesse l’azione, e non solo in base all’effetto illuministico e coloristico. E così via.

Tutti aspetti che in teoria sono semplici e chiari, ma che lo diventano pienamente solo a contatto con un processo di messa in scena reale, a contatto col lavoro concreto, vedendo cosa comporta un uomo che agisce in scena. Di qui la necessità di non sovraccaricare gli allievi di scenografia con costruzioni che servano all’ambientazione della storia e limitare i loro compiti alla progettazione e alla realizzazione di oggetti di attrezzatura e mobilio.

Il progetto di regia ha incluso anche in almeno 4 punti l’intervento performativo, cioè in quanto personaggi che suonano sulla scena, di una decina di strumentisti. Questi interventi sono coerenti con il compito base di IMPACT, cioè quello di sviluppare la sensibilità teatrale nel musicista, e affiancano altre iniziative pedagogiche che hanno lo stesso scopo, quali: la presenza degli strumentisti alle prove di messa in scena e al lavoro in preparazione e di training di cui si è scritto sopra.

In chiusura di articolo, vale la pena soffermarsi su un presupposto problematico che riguarda l’aspetto pedagogico di questa messa in scena falstaffiana. Il fatto è che la pedagogia e la messinscena, pur tollerando intrecci e contaminazioni reciproche, tendono a contrapporsi, a contraddirsi, a designare diverse dimensioni di operatività e pensiero. La pedagogia prevede che i tempi di acquisizione delle conoscenze siano misurati sull’allievo: se un allievo non riesce a fare una cosa, si lavora con lui sino a che non matura la capacità di farla (o lo si distrae per un po’, per poi tornare sulla sua difficoltà quando è più sicuro e in grado di affrontarla). In pedagogia è l’allievo che deve trovare le vie di soluzione dei problemi ed è questo percorso che gli permette di scoprirsi, di prendere conoscenza di sé, non razionalmente ma sperimentalmente. La consapevolezza processuale precede sempre la razionalizzazione di quanto si è acquisito.

La regia, e in particolare quella lirica, presuppone invece una produzione con tempi certi e tirannici: il cantante-attore deve essere in grado di fare quanto gli si richiede entro la sera della prima: e se non è in grado il regista si deve inventare un escamotage per risolvere l’intoppo. Si parte da un’indicazione che ha una sua ratio estranea (appartenente al regista) e va eseguita cercando di comprendere e di adattare al proprio corpo-mente questa logica altrui.

Insomma, se lo slogan di ogni buona pedagogia teatrale è: “il teatro non lo si può insegnare, ma l’allievo lo può apprendere”, nella messinscena, so-

vente, manca il tempo di aspettare l'apprendimento e si passa direttamente a insegnare quel che deve fare all'allievo. Si tratta di approcci distinti che tendono a produrre modalità operative anch'esse radicalmente differenti.

L'una vede nell'esito scenico la testimonianza d'un processo pedagogico in fieri, l'altra, all'opposto, inizia dalla messinscena registica e a questa si riferisce.

E però non c'è contraddizione che non possa risultar fertile se si riesce a non farsene schiacciare, se si riesce a cavalcarla. Per questo si è cercato di operare in due direzioni.

La prima è stata di guardare in faccia la realtà e di dirsi che se il percorso compiuto durante IMPACT dal punto di vista pedagogico era paradossale (si cominciava dalla fine) non significa che fosse inesistente. Sono esistiti, in definitiva, anche altri modelli di pedagogia. Ad esempio: la pedagogia dell'apprendistato e dell'esempio, quella in cui è facendo che ti si indica come e cosa devi fare, e a te sta di ripetere quanto hai visto fare.

La seconda direzione seguita ha utilizzato a fini pedagogici tutti gli interstizi che si aprivano nel processo teatrale. Ad esempio, nelle call tra un campus e l'altro si guardavano filmati, si analizzavano i comportamenti scenici individuandone le cause e si discuteva come attivare cause differenti per ottenere comportamenti differenti. A questo fine, brevi riunioni durante le prove venivano usate per razionalizzare in itinere quanto accadeva. Abbiamo così imparato a volgere continuamente l'attenzione su quanto ci era riuscito di fare. E cioè sulle piccole conquiste di ogni giorno e sulle condizioni che le avevano consentite.

A conclusione di questo scritto incentrato soprattutto sulle funzioni pedagogiche del disegno registico ideato da me e da Massimiliano Cutrera, vorrei fare alcune osservazioni generali sulle necessità didattiche che si evincono dall'esperienza di questo progetto IMPACT.

La regia deve confrontarsi con tutte le specializzazioni messe in campo dalla realizzazione di uno spettacolo. Richiede una competenza diffusa su queste diverse specializzazioni. Al tempo stesso è un lavoro che le coordina e le collega in un progetto unitario. Per questo la regia è un punto di osservazione privilegiato sulla formazione, quando si lavora con giovani allievi.

L'interdisciplinarietà che caratterizza IMPACT è evidentemente il punto dolente della formazione dei nostri specialisti e, al tempo stesso, è il frutto nutriente di questa esperienza. La competenza specifica si sviluppa, paradossalmente, proprio grazie all'interdisciplinarietà. È lì che se ne capisce la funzione e la si arricchisce di capacità di riflessione e di inventiva. Questo tipo di impostazione formativa è genericamente assente per tutti i settori di formazione (forse un poco meno per gli allievi delle Accademie di Belle Arti) e lo è in termini assai gravi per quello che riguarda i cantanti. E lo è a partire dall'impostazione dei regolamenti didattici dei conservatori. La complessità della specializzazione musicale riduce a sussidiario l'aspetto di formazione teatrale, cosa che evidentemente per i cantanti d'opera non è assolutamente sostenibile.