



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

FACOLTA' DI LETTERE E FILOSOFIA
DIPARTIMENTO DI STORIA DELL'ARTE E SPETTACOLO
DOTTORATO DI RICERCA IN MUSICA E SPETTACOLO
(XXIX CICLO)

MODELLI PEDAGOGICI E TRASMISSIONE DEI SAPERI
NELLE SCUOLE DI TEATRO DI FIGURA IN EUROPA:
“ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES ARTS DE LA MARIONNETTE”
DI CHARLEVILLE – MÉZIÈRES (FRANCIA) E
“HOCHSCHULE FÜR SCHAUSPIELKUNST ERNST BUSCH”
DI BERLINO (GERMANIA)

TUTOR:
PROF. GUIDO DI PALMA

DOTTORANDA:
DOTT.SSA SARAH VECCHIETTI

INDICE :

INTRODUZIONE

1. Quadro teorico e metodologico e presentazione del piano della tesi.....pag. 1

CAPITOLO I: INQUADRAMENTO STORICO – CRITICO

1. Inquadramento della ricerca, in ambito internazionale;.....pag. 9
 - 1.1 *Tra Europa orientale e occidentale nel secondo dopoguerra*;.....pag. 9
 - 1.2 *Requisiti del “puppeteer” odierno*;.....pag. 21
2. Stato degli studi sulla formazione professionale nel teatro di figura in Europa e bilancio critico;.....pag. 43

CAPITOLO II: FONDAZIONE E STRUTTURAZIONE DELLA DIDATTICA DELLE SCUOLE FRANCESE E TEDESCA

1. Le origini e i principi fondatori;.....pag. 49
 - 1.1 *Il modello francese*;
 - 1.1.1 l'origine e la storia della scuola;pag. 49
 - 1.1.2 principi fondatori;pag. 55
 - 1.2 *Il modello tedesco*:
 - 1.2.1 l'origine e la storia della scuola;pag. 62
 - 1.2.2 principi fondatori;pag. 66
2. Modelli pedagogici a confronto;pag. 69
3. Strutturazione della didattica:pag. 76
 - 3.1 *Metodi di indagine adottati*;.....pag. 76
 - 3.2 *Analisi dei dati scuola francese*;.....pag. 82
 - 3.3 *Il modello francese*;.....pag. 96

CONCLUSIONI

1. Problematiche e specificità emerse dal confronto tra le due scuole;...pag. 327

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

1. Storia generale e raccolte bibliografiche sul teatro di figura.....pag. 337
2. Pedagogia e formazione professionale dell'attore e del *puppeteer*...pag. 339
3. Storia e saggistica del teatro di figura in Germania.....pag. 343
4. Storia e saggistica del teatro di figura in Francia.pag. 346
5. Altro (interdisciplinare)pag. 347
6. Videografia;pag. 348

INTRODUZIONE

1. Quadro teorico e metodologico e presentazione del piano della tesi

Con la fondazione delle prime scuole di arte drammatica specializzate in “*puppetry*” o che dedicano nell’ambito del manifesto di studi un intero curriculum dedicato al teatro di figura, tale arte è stata per la prima volta identificata e strutturata.

L'importanza e la considerazione del teatro di figura come genere autonomo, si definisce in relazione alla cultura ufficiale di ogni Paese, che può avvalorare o sminuirne alcuni aspetti, reputandoli più o meno significativi. Motivo per cui alcuni Paesi prevedono dipartimenti di teatro di figura in scuole drammatiche statali e altri Paesi non hanno scuole di teatro di figura, nonostante la ricca tradizione marionettistica, come accade in Italia.

La formazione e la trasmissione del sapere sono tra le finalità prioritarie dell'istituzione scolastica; pertanto è necessario domandarsi: da dove derivano i saperi trasmessi? Chi li possiede, da chi li ha imparati e secondo quali criteri li ritrasmette? La tematica della trasmissione dei saperi pone svariate questioni, che concernono le pratiche pedagogiche e didattiche. Ma dove nascono queste pratiche? L'ampio e articolato tema dell'educazione accademica è inevitabilmente intessuto con una moltitudine di fattori storici e culturali connessi al Paese di riferimento, di cui va valutato il grado d'influenza sulle metodologie pedagogiche, per delimitarne un campo di pertinenza.

Durante il periodo di ricerca dottorale (2015-2016) ho svolto tre residenze di ricerca: una, presso la scuola "Ernst Busch" di Berlino della durata di 1 semestre (da settembre a marzo 2016) e due presso l'ESNAM a Charleville Mézierès, della durata complessiva di 4 mesi (gennaio 2015 e da settembre a dicembre 2016), a cui si aggiunge una breve parentesi (due settimane) nella scuola polacca di Bialystok.

Ho scelto la scuola francese e tedesca come campioni, per cominciare uno studio sulla formazione professionale nel teatro di figura, a partire dall'area dell'Europa centro-occidentale per proseguire in futuro (mezzi permettendo) ampliando la panoramica della ricerca all'Europa orientale; con l'ambizione di sorpassare le frontiere del continente, per scoprire i metodi pedagogici adottati nelle scuole di Paesi con più o meno tradizione alle spalle.

E' importante considerare l'anno di istituzione delle scuole di teatro di figura, prese in esame: 1971, la scuola "Ernst Busch", a Berlino; 1987, l'ESNAM a Charleville Mézières. Tale datazione è un punto di partenza per una fondamentale considerazione: il XX secolo si profila, in vari campi, come l'epoca del tramonto della tradizione, tuttavia la controtendenza a questo fenomeno di estinzione dei saperi è proprio la nascita diffusa di numerose scuole volte a tramandare le arti, soprattutto ad indirizzo drammatico, alcune specializzate nel settore del teatro di figura.

Nonostante ciò, non tutti i Paesi europei hanno basato la loro identità culturale sui "cardini" delle strutture profonde dettate dalle tradizioni, piuttosto favorendo l'invenzione di nuove pratiche di insegnamento. Da questo fenomeno probabilmente dipende l'importanza e la rilevanza che la storia ha avuto nell'influenzare e determinare le individualità, le conoscenze e le pratiche della cultura del Paese di riferimento. Da tali premesse occorre chiedersi: in che quadro teorico considerare l'idea di innovazione dei metodi insegnamento? Ovvero: a quale idea di teatro si connette la centralità della tradizione, nel quadro della trasmissione dei saperi?

Individuata la portata storico-culturale delle scuole di teatro di figura, si analizzeranno le specificità dei singoli casi, tenendo conto di alcune fondamentali domande:

- secondo quali modelli pedagogici sono nate queste scuole?
- Che rapporto c'è tra la cultura teatrale dei differenti ambienti teatrali di provenienza, e la pedagogia didattica scelta?
- Oggi quali metodologie vengono applicate?

- Secondo quali principi, le pratiche insegnate si modificano nel tempo?
- Quali sono gli obiettivi della scuola e quindi su che principi si articola il progetto pedagogico?
- Come si declina il progetto pedagogico in rapporto alle tecniche usate e in rapporto alla propedeuticità delle materie e dei piani di studio?
- In che misura le metodologie pedagogiche del teatro del Novecento hanno influito sulla formazione di teatro di figura, nell'architettura didattica delle istituzioni considerate?
- Come la presenza di scuole ha influenzato il panorama produttivo e i modelli di produzione del teatro di figura di ciascun Paese?

Analizzare il sistema di trasmissione dei saperi nei dipartimenti di teatro di figura delle scuole scelte come modello, prevede la considerazione teorica di diversi livelli di analisi e di confronto:

- a) Storico-critico;
- b) Culturale;
- c) Antropologico;
- d) Sociologico;
- e) Pedagogico;
- f) Fenomenologico;

Prima di considerare nel dettaglio l'argomento di pertinenza è necessario inquadrare le differenti culture nazionali relativamente alla visione e alle funzioni portanti del teatro ufficialmente riconosciuto e ai cardini culturali di riferimento, anche relativamente a sistemi pedagogici di discipline artistiche non prettamente teatrali, come la danza o la musica e forme culturali in senso allargato, al fine di identificare gli oggetti portatori e fautori di cultura, per un dato Paese, di qualunque forma e genere essi siano. Si tenterà di delineare una mappa spazio-temporale che consideri le specificità e il grado di entità del teatro di figura in ciascuna area culturale dell'area europea considerata.

Tali analisi mirano a comprendere come è cambiata l'architettura pedagogica attuale da quella vigente al momento della fondazione delle scuole, analizzando

come nello specifico le culture dei Paesi presi in esame si siano finora poste dinanzi alla nascita di nuovi e inevitabili sistemi di riferimento e, al contempo quanto incide, per l'efficacia di questi sistemi, l'osservanza delle pratiche e dei sistemi tradizionali.

Il fine ultimo dell'analisi storico-critica è comprendere come la tradizione e l'innovazione si conciliano nell'ambito della trasmissione e della diffusione delle particolari branche del sapere legate al teatro di figura.

Compresi i connotati generali della cultura teatrale di riferimento si verificherà come il teatro di figura si disponga al suo interno. Le scuole prese in esame saranno confrontate secondo i seguenti punti di vista:

- 1) dei piani didattici;
- 2) dei modelli pedagogici di riferimento;
- 3) delle culture teatrali di riferimento;
- 4) delle modalità di formazione, in funzione del teatro attivo;

Per comprendere la specificità delle scelte didattiche, in primis sarà necessario verificare se la scuola di teatro di figura rientri in programmi di studio più generali relativi al campo delle arti figurative o piuttosto delle arti drammatiche ad esempio, conoscere la strutturazione in corsi di studio e curricula specifici, analizzare i dati relativi alla composizione dei piani di studio interni ai singoli indirizzi; soltanto dopo sarà possibile problematizzare, caso per caso, questioni inerenti le singole materie, esaminandone i programmi di insegnamento, per intuire quali siano i principali connotati che le contraddistinguono e a quali principi e a quali pratiche si ispirino.

Importante è verificare quali di queste tecniche vengano preferite nella formazione dei singoli indirizzi di studio di teatro di figura e, a livello contenutistico, a che principi di riferimento si ispirano i programmi di studio.

Per affrontare i problemi esposti, relativi all'indagine sui metodi di trasmissione dei saperi nelle scuole di teatro di figura europee, è stata privilegiata innanzitutto la ricerca sul campo: si sono rivelati indispensabili periodi di permanenza presso le sedi delle scuole analizzate, utili a verificare e

approfondire le metodologie applicate; tale confronto diretto ha consentito un concreto scambio di vedute con le realtà sottoposte a indagine e la raccolta di materiali, testimonianza dirette, interviste.

Propedeuticamente alla ricerca sul campo, è stato necessario un lavoro di raccolta, valutazione e classificazione dei documenti e della bibliografia inerenti allo specifico oggetto di ricerca, in differenti periodi storici. Le linee di indagine mirano a indagare:

- in che misura le tradizioni pedagogiche novecentesche hanno portato alla fondazione delle diverse scuole e su cosa si basano oggi i sistemi di insegnamento e di apprendimento;
- come si intreccia la fondazione delle prime scuole in Europa (quasi tutte dopo il 1945) con gli avvenimenti storici (il secondo Dopoguerra, la guerra fredda, il Socialismo, ecc.).

Durante la dissertazione adopereremo frequentemente il termine inglese “puppet/puppeteer” per non incorrere in equivoci semantici dovuti alla differenziazione dei termini, nella lingua Italiana. I termini “burattino/burattinaio” e “marionetta/marionettista”, si riferiscono infatti rispettivamente alle tecniche specifiche dell’animazione di pupazzi a guanto (manipolazione dal basso) e dell’animazione di pupazzi a fili (manipolazione dall’alto). In italiano non esiste infatti un termine che indichi la complessità delle tecniche, come accade invece nella lingua inglese.

Segue la descrizione, capitolo per capitolo, dei contenuti della dissertazione, il cui andamento espositivo mira ad analizzare dal generale al particolare il contesto della formazione nel campo del teatro di figura in Europa, fino a entrare nel merito di specifiche problematiche connesse al mestiere del *puppeteer*, attraverso l’analisi di esercizi e di esempi formativi di due scuole europee. Contestualmente all’andamento analitico della tesi, si persegue un continuo confronto tra le due scuole, adottando di volta in volta criteri di analisi e di interpretazione differenti.

Il primo capitolo (“INQUADRAMENTO STORICO-CRITICO”) è suddiviso in due sottopunti: “Inquadramento della ricerca, in ambito internazionale” e “Storia degli studi”.

Nella prima parte del primo sottopunto (“Tra Europa orientale e occidentale nel secondo dopoguerra”) si delinea la situazione del teatro di figura nei differenti Stati europei, considerati secondo la suddivisione in “blocco occidentale” e “blocco orientale” del secondo dopoguerra; il teatro di figura viene considerato da un punto di vista artistico, sociale, politico e in particolare si descrivono le differenti possibilità di formazione professionale evolute nel corso della storia, sino alla nascita delle prime scuole di teatro di figura, che sono state strutturate sulla base delle esigenze del sistema produttivo teatrale di riferimento; su tali basi vengono poste alcune domande utili a prendere in esame la questione della formazione e della pedagogia in tale campo artistico, considerate le differenze storiche e culturali delle due aree europee. Nella seconda parte del primo sottopunto (“Requisiti del *puppeteer* odierno”) si individuano i requisiti principali su cui si basa il teatro di figura e le peculiarità del *puppeteer*, tenendo in considerazione i cambiamenti rispetto al mestiere tradizionale e alla necessità di aprirsi a nuove discipline e ruoli creativi.

Il secondo sottopunto delinea la “Storia degli studi sulla formazione professionale nel teatro di figura in Europa” e il relativo bilancio critico. Trattandosi di un campo di ricerca relativamente giovane, in quanto le prime scuole di teatro di figura in Europa hanno cominciato a diffondersi nel secondo dopoguerra con una seconda ondata negli anni '80, nel capitolo si descrivono le principali fonti utilizzate durante la ricerca e si inquadrano le principali riviste e i materiali forniti dai contemporanei gruppi di ricerca internazionali, focalizzati sul campo del *training* e della pedagogia nel teatro di figura.

Il secondo capitolo (“FONDAZIONE E STRUTTURAZIONE DELLA DIDATTICA DELLE SCUOLE FRANCESE E TEDESCA”) è suddiviso in tre sottopunti: “Le origini e i principi fondatori”, “Modelli pedagogici a confronto”, “Strutturazione della didattica”.

Il primo sottopunto è una presentazione storica delle scuole statali professionalizzanti di teatro di figura, prese in considerazione durante la dissertazione (ESNAM a Charleville-Mézières e “Ernst Busch” a Berlino), di cui vengono ripercorse le tappe che hanno portato alla e delineati i principi pedagogici di riferimento, attraverso la ricostruzione di documenti e interviste dirette.

Nel secondo sottopunto i due modelli pedagogici vengono analizzati a livello strutturale, secondo la scansione dell'intero ciclo didattico e le principali tappe formative e posti a confronto, tenendo conto delle differenti esigenze connesse alla produzione artistica e ai sistemi educativi di riferimento.

Il terzo sottopunto presenta un'analisi quantitativa della didattica di entrambe le scuole negli ultimi trent'anni: a partire dall'analisi dei tabulati orari relativi alle ore insegnate per ogni categoria disciplinare durante ogni anno dei vari cicli didattici, è stato possibile realizzare una panoramica degli andamenti evolutivi di entrambe le scuole. I dati numerici, visualizzabili in forma di grafici a torta e a barre, rappresentano in dettaglio i valori di ogni annualità e le medie aritmetiche di ciascun ciclo didattico. I dati di ciascuna delle scuole vengono quindi posti a confronto e interpretati, rivelando il quadro evolutivo e la situazione attuale di entrambe le scuole, stimolo per importanti riflessioni.

Il terzo capitolo (“LA FORMAZIONE DELL'ATTORE-MANIPOLATORE: ESEMPI DI *TRAINING*”) è suddiviso in due sottocapitoli: “Analisi dei programmi” e “*Training ed études*”.

Il primo sottocapitolo descrive dettagliatamente la scansione triennale della didattica di entrambe le scuole, fornendo indicazioni in merito ai programmi delle varie discipline e al tipo di lavoro svolto durante le prove e gli esami pratici.

Il secondo sottocapitolo è basato sull'esperienza personale della sottoscritta, ovvero sull'esperienza in qualità di uditrice-osservatrice partecipante in alcuni corsi tenutesi in entrambe le scuole durante gli A.A. 2015-6, 2016-7. Vengono descritti dettagliatamente esercizi di *training* e socializzazione, tecnici, di improvvisazione e di creazione e composizione di scene con differenti tecniche.

Il capitolo non può avere pretese di esaustività, in quanto fornisce soltanto alcuni esempi disciplinari, tuttavia la specificità della descrizione degli esercizi mira a mettere in luce alcuni punti essenziali alla comprensione della pedagogia adottata, in risposta ad alcune fondamentali esigenze drammatiche concernenti il mestiere del *puppeteer*, in entrambe le scuole.

Le conclusioni aggiornano il quadro iniziale sulla didattica e la pedagogia del teatro di figura in Europa e offrono una prospettiva di continuazione della ricerca in altre aree europee. In particolare, si delineano in Europa alcune scuole i cui modelli didattici presentano peculiarità alternative ai sistemi accademici delle prime scuole del “blocco europeo” e continuano ad aggiornarsi sulla base delle esigenze dei nuovi sistemi di produzione e del continuo ri-delinearsi dei requisiti del *puppeteer*.

La bibliografia consultata è suddivisa in:

- “Storia generale e raccolte bibliografiche sul teatro di figura”, utile ad avere un approccio generale al teatro di figura, secondo una scansione cronologica e geografica;
- “Pedagogia e formazione professionale dell’attore e dell’attore-*puppeteer*”, di cui i volumi citati sono i più pertinenti rispetto all’ambito di indagine di riferimento;
- “Storia e saggistica del teatro di figura in Germania”, utile ad avere una panoramica storico critica ed estetica sul teatro di figura in Germania;
- “Storia e saggistica del teatro di figura in Francia”, utile ad avere una panoramica storico critica ed estetica sul teatro di figura in Francia;

Segue una sezione dedicata alla saggistica interdisciplinare connessa alla materia e una specifica videografia, tratta dal catalogo del Centro di Ricerca e Documentazione dell'*Institut International de la Marionnette*, riguardante video-documentazioni concernenti le presentazioni al pubblico di alcuni Atelier svoltisi alla scuola ESNAM.

CAPITOLO I : INQUADRAMENTO STORICO – CRITICO

1. Inquadramento della ricerca, in ambito internazionale:

1.1 Tra Europa orientale e occidentale nel secondo dopoguerra:

La formazione è un insieme di mezzi attraverso cui si acquisiscono conoscenze teoriche e pratiche relative ad una tecnica o professione. La pedagogia è un metodo di insegnamento che consente l'acquisizione di queste conoscenze¹.

scrive Alain Recoing, individuando quattro tipi possibili di apprendistato artistico, relativamente al settore del teatro di figura:

- 1. l'uno, basato sull'integrazione in una compagnia teatrale, che sperimenti le pratiche tradizionali e demiurgiche, dal teatro popolare agli eventi d'avanguardia contemporanei;*
- 2. l'altro, basato su un rapporto maestro-discepolo, più comune in Asia o in Africa, in pratiche iniziatiche effettuate tramite l'uso rituale di fantocci;*
- 3. l'auto-formazione;*
- 4. il più attuale, che rientra nella struttura pedagogica di una scuola²;*

Nel corso della dissertazione sarà considerata l'ultima categoria, ovvero la formazione professionale nell'ambito delle scuole: la scuola, intesa come un istituto di formazione professionale per attori-*puppeteers*, si delinea a metà del '900 in Europa, come un nuovo orizzonte per la trasmissione delle pratiche del teatro di figura.

Per addentarci nella problematica della formazione di un attore marionettista professionista occorre tuttavia individuarne prima i requisiti e fare alcune

¹ Alain Recoing, (2009) *"I is another"*, in: *"Passing It On"*, Co-edition: "Institut International de la Marionnette" and "l'Entretemps" (traduzione mia).

² Ibidem (traduzione mia)

considerazioni utili a inquadrare storicamente e geograficamente come questo mestiere sia cambiato nel tempo, e in particolare nell'ultimo secolo, prestando attenzione alla corrispondenza tra il variare delle necessità produttive e delle necessità pedagogiche.

Come ben esplicitato da Marek Waksziel³, per secoli il mestiere del marionettista è stato connesso all'acquisizione di varie pratiche.

Questo accadeva in particolare per le compagnie itineranti, i cui spettacoli teatrali si basavano su storie tradizionali e repertori classici legati alla cultura popolare. A quei tempi era raro che il marionettista scegliesse il suo mestiere, come opportunità per veicolare messaggi artistici: il più delle volte la ragione primaria che lo portava a perpetrare una tradizione familiare era la necessità di guadagnare e grazie a ciò il mestiere veniva tramandato di generazione in generazione. Sebbene in alcuni Paesi questo tipo di tradizione marionettistica sopravviva in minima parte ancor oggi, possiamo constatarne il sostanziale declino attorno alla metà del 1900. Contemporaneamente a questo tipo di compagnie viaggianti, già da fine 1800, cominciava a sorgere una nuova tendenza in ambito marionettistico: la progressiva diffusione di teatri, provvisti di uno staff interno di lavoratori, dedicati principalmente alla diffusione di un teatro di figura per bambini e adulti.

Il teatro di figura, che trova le sue radici nell'operato delle compagnie amatoriali, degli spettacoli ambulanti, della cultura popolare, comincia a delineare e a strutturare la sua identità, con la nascita dei teatri stabili specializzati. Lo staff interno ai teatri, comprendeva solitamente esperti specializzati in settori diversi; attori, cantanti, artisti visivi e una squadra di ingegneri e progettisti per la progettazione e realizzazione di burattini e marionette.

Se nel primo caso dunque le pratiche sono state trasmesse tra generazioni, nel secondo caso la trasmissione dei saperi esce dall'ambito familiare per diventare innanzitutto una scelta individuale, strutturata per la prima volta nel contesto di

³ Marek Waszkiel, *Being a Puppeteer: Necessity – Passion – Profession*, in "Teatr Lalek, n°1/107/2012 (Maggio 2012);

luoghi istituzionalmente deputati a ciò: teatri permanenti, ai quali era quasi sempre connessa una scuola di formazione.

Ogni teatro proponeva il suo programma di formazione interno, specializzato in più ambiti legati al teatro di figura, al fine di formare diverse professionalità in grado di collaborare con le nuove produzioni prodotte dal teatro stesso. Questo sistema “chiuso” di formazione finalizzata alla produzione interna, continua a sopravvivere in alcuni casi ancor oggi, tuttavia a partire dalla fine del 1900 iniziano a sorgere nuove necessità e a svilupparsi nuove modalità, date dal bisogno sempre più diffuso degli artisti e dei professionisti del settore, di collaborare con più teatri.

Da un lato quindi i teatri, spesso di piccole dimensioni e a gestione in gran parte privata, continuano a proporre occasionali *workshop* e laboratori di teatro di figura, indirizzati specialmente ad attori o scenografi che desiderano ampliare le proprie competenze artistiche nel campo dell'animazione o della costruzione di marionette e pupazzi di vario tipo; dall'altro però, poiché il sistema di produzione-formazione si affaccia a un panorama più vasto (non più chiuso su se stesso, ma aperto ad accogliere vari professionisti dall'esterno), scaturisce una più grande necessità di cambiare radicalmente il sistema di formazione, rendendolo continuativo e ad alta specializzazione.

Il sistema di formazione non avrebbe più dovuto istruire professionisti atti a soddisfare soltanto le necessità interne al teatro, bensì rivolgersi a professionisti aperti al più vasto panorama teatrale, rendendoli padroni di un ventaglio ampio e versatile di competenze, tuttavia altamente settorializzate. Questo è quel che accade in particolar modo, dopo la Seconda Guerra Mondiale, nei Paesi del blocco orientale.

Occorre soffermarsi sulla situazione del secondo dopoguerra nell'area dell'Europa orientale, poiché è stato istituito in quest'area per la prima volta un percorso formativo professionalizzante e di lunga durata per *puppeteers* e negli ultimi settant'anni il sistema della formazione teatrale ha subito numerose variazioni, spesso connesse al rapporto tra arti e politica, e si è sviluppato a un

ritmo assai più veloce che in altre aree europee, dando in un certo senso il via alla nascita di altre scuole nel resto dell'Europa.

Con l'emergere del blocco sovietico e l'instaurarsi del processo di nazionalizzazione e sovietizzazione, molti piccoli teatri privati e organizzazioni di marionettisti indipendenti furono portati all'estinzione, per tornare a ricostituirsi verso la fine degli anni '80; questa situazione riguardò vari paesi dell'est Europa, tra cui prima fra tutti l'Unione Sovietica, ma anche gli Stati Baltici, i Balcani, la Polonia, la Cecoslovacchia, la Romania e in parte la Germania ⁴. In parallelo a questo processo, si assistette alla nascita di numerosi teatri di grandi dimensioni a gestione statale (molti per il teatro di prosa, alcuni per il teatro di figura) altamente organizzati: basti pensare che ogni settore aveva il suo staff di lavoratori altamente specializzati che si occupavano di ogni aspetto connesso alla gestione teatrale; questi teatri proponevano un proprio repertorio e presentavano spettacoli ogni giorno. Il caso più rilevante è quello del Teatro di figura fondato nel 1931 da Sergej Obraztsov a Mosca, interamente finanziato e gestito dallo Stato.

Per ovviare alla numerosa richiesta di *puppeteers*, i neo-nati teatri istituzionali cominciarono a istituire luoghi per la formazione professionale, afferenti al teatro stesso, al fine di formare marionettisti che avrebbero lavorato per la produzione interna. Attorno agli anni '50 nei vari Paesi del blocco orientale, si assistette al nascere di numerosi *colleges* dedicati alla formazione professionale di artisti connessi a varie forme artistiche e anche alle varie branche del teatro di figura, tantoché a poco a poco la figura del marionettista divenne popolare e istituzionalizzata, anche se il teatro di figura continuava, per il pubblico, a essere classificato principalmente come genere minore per l'infanzia.

Ogni college nacque dunque conseguentemente all'istituzione di teatri di figura statali e i curricula formativi riflettevano le specifiche esigenze artistiche e politiche, e affondavano le radici nella tradizione culturale specifica di ciascuno Stato. A livello lavorativo inoltre i paesi del "blocco orientale" presentavano e

⁴ Informazioni tratte da: Marek Waszkiel, *University-Level puppetry training*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 220

presentano tutt'oggi una richiesta massiccia di nuovi spettacoli di teatro di figura e dunque un'ampia possibilità lavorativa, basti pensare ad esempio che in Polonia un teatro statale è obbligato per legge a produrre tre nuovi spettacoli a stagione ed esistono circa 27 teatri di figura statali con uno staff medio di 60 persone per ciascuno⁵; nel "blocco occidentale" invece la richiesta è inferiore, essendo pochi i teatri statali dedicati al teatro di figura e organizzandosi gli artisti in compagnie per lo più autonome o a gestione familiare⁶ o in altri casi entrando a far parte di progetti di produzione indetti da teatri.

In occidente, entrare a far parte del sistema dell' "industria teatrale" è molto più complesso che in Europa orientale, pertanto -come sostiene Margareta Niculescu⁷- la scuola offre agli studenti numerose occasioni di visibilità presso teatri e centri artistici, che organizzano periodicamente rassegne di teatro di figura, offrendo loro la possibilità di collaborare con registi e compagnie e la possibilità di partecipare a *festivals*; tuttavia, non esistendo un sistema di reclutamento massiccio nel sistema del lavoro, il prosieguo artistico di ciascuno di loro dipende da una moltitudine di fattori non predicibili, spesso connessi all'intraprendenza e al talento di ogni singolo caso.

Nel "blocco orientale" la figura professionale del *puppeteer* è invece altamente richiesta ed esiste una specifica Commissione statale addetta al conferimento della *Master of Art qualification*, senza la quale non è possibile recitare in teatri statali; ottenuta la licenza, lo Stato riconosce al *puppeteer* specifici *benefits*, tra cui il diritto al pensionamento all'età di 50-55 anni.

Un'altra differenza sostanziale tra le scuole dell'Europa occidentale e quelle a impostazione sovietica, riguarda il grado di formazione dei neo-iscritti alle scuole di teatro di figura. In occidente, gli studenti che decidono di intraprendere una carriera di formazione professionale nel campo del teatro di figura, tendenzialmente hanno affrontato studi superiori di tipo umanistico e

⁵ Informazione tratta da: A.A.V.V., *An International symposium on the full-time training of puppeteers : 25-28 september 1990*, the report, London, *Puppet Centre*, 1990, pag.11.

⁶ *Ivi*, pag. 13.

⁷ *Ivi*, pag. 14.

parallelamente hanno avuto pregresse esperienze nel campo delle arti plastiche o della recitazione, talvolta della danza e della musica, o in alcuni casi hanno frequentato corsi di recitazione con marionette presso specifici teatri (come accade all'ESNAM: molti degli studenti ammessi alla scuola hanno frequentato precedentemente i corsi per attore-marionettista al *Théâtre aux Mains Nues* di Parigi; ad esempio 6 dei 12 studenti iscritti alla 10° Promozione, provengono dal *Théâtre aux Mains Nues*⁸); è per questo che quando si iscrivono all'esame di ammissione selettivo delle scuole (in tutto vengono scelte mediamente 12-15 persone all'anno), quasi nessuno di loro ha ancora un'idea specifica di quale aspetto del teatro di figura voglia approfondire in futuro.

Come descrive Marek Waszkiel nel suo saggio sulla formazione professionale⁹, in Russia la situazione è invece differente, poiché esistono numerosi istituti di formazione secondaria superiore, di durata quinquennale, orientate a formare i giovani studenti in vista di una futura carriera professionale nel campo del teatro di figura. Alla fine della formazione superiore gli studenti acquisiscono una serie di capacità manuali e manipolative oltre che teoriche, relative al settore e una qualifica di *Master of Arts*, che apre loro la strada a numerose possibilità, tra cui proseguire gli studi accademici o già cominciare a lavorare presso teatri o compagnie.

A questo discorso, è necessario integrare una considerazione riguardante i requisiti che identificano la professione di un marionettista e in particolare se questo va inteso prevalentemente come attore o se è necessario che egli abbia anche conoscenze pratiche riguardo alla costruzione dei *puppets* e degli annessi. Rimandiamo questa riflessione al paragrafo successivo, relativo alla definizione del ruolo del *puppeteer*.

⁸ La compagnia del *Théâtre aux Mains Nues* di Parigi, dedicata principalmente al teatro di figura, fu fondata da Alain Recoing nel 1976, che la diresse fino al 2007. Alla programmazione del teatro si accompagna un programma di formazione per il teatro di figura, che prevede Tre *workshop* si sforzano di soddisfare queste prospettive: un laboratorio di 470 ore; due laboratori di 170, a cui può essere integrato un programma aggiuntivo di 36 ore per gli studenti che vogliano prepararsi al concorso di ammissione all'ESNAM.

⁹ Informazioni tratte da: Marek Waszkiel, *University-Level puppetry training*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 222

Da tale discorso deduciamo che nei paesi occidentali, lo studente si avvicina alla professione di marionettista poco dopo aver terminato gli studi superiori ovvero in media all'età 20 - 23 anni, mentre nei paesi sovietici gli studenti hanno già un'alta formazione nel settore, già dall'età di 14- 15 anni.

I Paesi dell'Europa occidentale del secondo dopoguerra, non disponendo di un supporto statale talmente ingente nel campo del teatro di figura, risposero diversamente alle esigenze di rinnovamento formativo di tale branca, continuando a procedere sia con la modalità dei *workshop* e dei laboratori connessi alle compagnie e ai piccoli teatri privati, sia istituendo le prime scuole ad alta formazione artistico professionale interamente dedicate al settore del teatro di figura, basate su modelli pedagogici alternativi a quelli del blocco orientale.

In questo contesto si colloca la presente ricerca, che mira a investigare alcuni esempi di strutturazione delle scuole sorte in Europa centrale e occidentale, e in particolare i casi di Berlino e di Charleville-Mézières.

Seppur citata, nel paragrafo precedente, come afferente al sistema dell'est Europa, la scuola di Berlino -trovandosi al confine più occidentale dell' Europa orientale¹⁰- ha oggi un'identità duplice, che da un lato si rispecchia nei cambiamenti tipici dell'est Europa -essendone stata in parte storicamente influenzata- ma d'altra parte reagisce al sistema didattico sovietico proponendone alcune varianti, perciò la classificheremo come esemplare atipico, appartenente piuttosto all'area centrale, o meglio centro-orientale dell'Europa.

Come già premesso, la formazione di artisti afferenti al campo del teatro di figura è stata strutturata a livello accademico professionalizzante, per la prima volta più di una sessantina di anni fa, anche se il precursore è stato Sergej Obraztsov, con la fondazione del Teatro Statale di figura di Mosca nel 1931 e il relativo

¹⁰ Nonché a causa delle vicende politiche del secondo dopoguerra, che hanno visto la città e la Germania divisa.

programma formativo, a cui è stato concesso il titolo di “scuola” nel 1981, diventando *Central State Academic Puppet Theatre*¹¹.

Segue la lista¹², in ordine cronologico, della fondazione delle successive scuole di teatro di figura o dei dipartimenti appartenenti ad scuole di arte drammatica, dedicati interamente al teatro di figura, sorti in Europa, nella Russia europea¹³ e nei Paesi più prossimi all’Europa:

1. 1952, Praga (Repubblica Ceca)¹⁴;
2. 1954, Cracovia (Polonia)¹⁵;
3. 1959, Leningrado¹⁶ (Russia)¹⁷;
4. 1959, Sofia (Bulgaria);
5. 1971, Berlino (Germania);
6. 1972, Wrocław (Polonia);
7. 1973, Kharkiv (Ucraina);
8. 1975, Barcellona (Spagna);
9. 1975, Białystok (Polonia);
10. 1975, Yaroslavl (Russia);
11. 1983, Stoccarda (Germania);
12. 1986, Gerusalemme (Israele);
13. 1987, Charleville Mézières (Francia);
14. 1989, Bratislava (Slovacchia);
15. 1990, Te-Aviv (Israele);
16. 1992, Londra (Gran Bretagna);
17. 1994, Turku (Finlandia).

¹¹ tratto dal sito web istituzionale del Teatro Statale di figura di Mosca: http://puppet.ru/en/o_teatre, consultato in data: 27/09/2016.

¹² tratta da: Marek Waszkiel, *Being a Puppeteer: Necessity – Passion – Profession*, in “Teatr Lalek, n°1/107/2012 (Maggio 2012);

¹³ a ovest dei monti Urali.

¹⁴ per iniziativa di Josef Skupa, Jan Malik and Eric Kolar, artisti marionettisti dell’epoca che istituirono il Dipartimento di Teatro di Figura, connesso alla scuola di Arte Drammatica (AMU).

¹⁵ per iniziativa dell’artista marionettista Władysław Jarema.

¹⁶ oggi chiamata San Pietroburgo.

¹⁷ per iniziativa di Mikhail Korolev.

L'elenco non è esaustivo, ma cita alcune delle più importanti scuole di teatro di figura in area europea, considerando che in tutto il mondo se ne contano una sessantina¹⁸, alcune delle quali (ESNAM e "Ernst Busch" comprese) rientrano nella *Convention Internationale des Ecoles de Marionnettes* (C.I.E.M)¹⁹, firmata nel 1990 a Charleville Mézières in occasione del primo *Rencontre Internationale des Ecoles de Marionnettes* (R.I.D.E.M).

La fondazione diffusa di scuole per l'alta formazione marionettistica, cominciata a metà del 1900, ha costituito un grande cambiamento strutturale nel settore del teatro di figura contemporaneo, fornendo qualifiche specializzanti ad attori (e in alcuni casi a registi e scenografi) e quindi aprendo il settore a nuovi e ampi panorami di sperimentazione e ricerca. Come nota Henryk Jurkowski²⁰ alcune delle scuole di teatro di figura fondate, si delineano come dipartimenti specializzanti, annessi a scuole professionali di arte drammatica già esistenti, altre invece si costituiscono come scuole autonome (è il caso ad esempio dell'ESNAM, a Charleville-Mézières).

Come inoltre sostiene Marek Waksziel, al giorno d'oggi l'educazione nel settore del teatro di figura sembra collocarsi ad un bivio:

¹⁸ Riferimento: List of *puppetry* Worldwide Schools, led by the UNIMA Professional Training Commission. Documento reperito in data 26/09/2016 sul seguente sito web: http://www.unima.org/fileadmin/user_upload/dossier/Commissions_pages/Formation/uni_Lalek2012_EN.pdf

¹⁹ Lista delle scuole membri della "Convention Internationale des Ecoles des Arts de la Marionnette: INSTITUT DE THEATRE – Barcellona- Spagna, ECOLE SUPERIEURE NATIONALE DES ARTS DE LA MARIONNETTE - Charleville Mezieres - Francia, ECOLE SUPERIEURE "ERNST BUSCH" – Berlino- Germania, ECOLE DE THEATRE DE FIGURE – Stoccarda - Germania, THE CENTRAL SCHOOL OF SPEECH AND DRAMA – Londra – Gran Bretagna , AMSTERDAM SCHOOL OF THE ARTS – Amsterdam- Olanda, NORSK DUKKETEATER AKADEMI - Gamle Fredrikstad - Norvegia, TURKU SCHOOL OF ART AND COMMUNICATION -Turku Finlandia, ECOLE NATIONALE SUPERIEURE DE THEATRE – Wroclaw- Polonia , ECOLE NATIONALE SUPERIEURE DE THEATRE –Bialystok-Polonia, A.M.U. Faculté de Théâtre – Praga-Repubblica Ceca, INSTITUT THEATRE MUSIQUE CINEMA – San Pietroburgo-Russia, ACADEMIE DE THEATRE ET DE CINEMA - Bucarest -Romania, SCHOOL OF VISUAL THEATRE- Gerusalemme-Israele, UNIVERSITE DU CONNECTICUT – Storrs-U.S.A., ECOLE SUPERIEURE DE MARIONNETTES- Neuquen Argentina.

²⁰ in: A.A.V.V., *An International symposium on the full-time training of puppeteers : 25-28 september 1990*, the report, London, *Puppet Centre*, 1990, pag.10.

da un lato ai giovani aspiranti artisti, iscritti alle scuole di teatro di figura in Europa centro orientale e in Asia, vengono insegnate tecniche di recitazione e competenze pratiche di animazione appartenenti a tradizioni teatrali ormai consolidate dai maestri del passato. Dall'altro, le tendenze occidentali sostengono un'apertura al nuovo e persino a una ricerca di percorsi individuali, come sfida a cui ogni studente viene chiamato in vista di uno sviluppo artistico personale. Il confine si trova nel centro Europa, nell'area compresa tra Białystok e Berlino. Le università situate a est di Białystok sono caratterizzate dalla forma più nobile dell'educazione accademica tradizionale, mentre quelle a ovest di Berlino tendono a soffermarsi sull'individualità dell'artista.²¹

Nonostante tali differenze, relative al contesto culturale specifico, tutte le scuole sorte nell'area orientale dell'Europa²² si basavano e si basano ancor oggi su principi analoghi, relativamente alla strutturazione dei piani didattici e alla scelta dei metodi pedagogici per le tecniche di animazione, la regia e la drammaturgia. Come specifica Marek Waszkiel²³, nell'area sovietica le materie connesse alla regia traevano spunto dal Sistema di Stanislavskij e nell'area più vicina a Berlino, dai principi di Brecht, anche se il principale comune denominatore e riferimento artistico per il teatro di figura, in tutti i teatri e le scuole del blocco orientale fu in quegli anni Obraztsov. Le scuole dell'est Europa infatti adottarono a modello l'operato del marionettista di Mosca e organizzarono la propria didattica scegliendo le tecniche di animazione sulla base di quanto venne principalmente diffuso dal maestro, ovvero: burattini a guanto, marionette a bastone in stile giavanese e marionette a fili, prevedendo anche l'uso occasionale di maschere, teatro d'ombra e *puppets* tradizionali locali.

²¹ Marek Waszkiel, *Being a Puppeteer: Necessity – Passion – Profession*, in "Teatr Lalek, n°1/107/2012 (Maggio 2012) (traduzione mia);

²² Con particolare riferimento alle scuole di teatro di figura in: Russia, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Bulgaria, Croazia, Ucraina, Bielorussia, Stati Baltici, paesi del Caucaso, Kazakistan.

²³ Informazioni tratte da: Marek Waszkiel, *University-Level puppetry training*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 211

Uno degli esempi più significativi è quello del teatro di figura di Neubrandenburg, in Germania, a circa 100 km a nord di Berlino, ispirato da Peter Waschinsky, forte sostenitore dei principi brechtiani del *Verfremdungseffekt*²⁴.

Il sistema di formazione istituito dai teatri a gestione statale, si rivelò altamente professionalizzante e settorializzato in ogni branca connessa al teatro di figura, anche se gli alti costi connessi a tale tipo di formazione, a lungo andare hanno portato al contemporaneo svilupparsi di scuole di teatro di figura, connesse perlopiù a spazi teatrali, ma non interamente e supportate promosse dallo Stato.

La ricerca in corso, attualmente orientata a verificare le specificità di due scuole appartenenti all'area centrale e occidentale dell'Europa: Berlino e Charleville Mézières, si basa su tali presupposti.

Le due scuole prese in esame offrono differenti strutturazioni didattiche, elaborate su specifici piani formativi, il cui comune denominatore è la ricerca di un'educazione che punti a formare *puppeteers* intesi innanzitutto come artisti creatori, in grado sia di animare e recitare, che di comporre per la scena, individuando un proprio stile personale e adoperando una moltitudine di elementi compositivi. Svilupperemo in seguito questo aspetto.

Un altro argomento da non sottovalutare, quando si affronta la tematica dell'alta formazione artistica è quello delle possibilità lavorative che si prospettano dopo il diploma.

Come già premesso, ad ovest, le compagnie teatrali erano e tutt'oggi sono generalmente numericamente ridotte, talvolta e soprattutto in passato connesse a una tradizione popolare e familiare, abituate a realizzare da sé ogni aspetto degli spettacoli, che vengono rappresentati per lo più in scuole, auditorium, piazze e piccoli teatri, con il sostanziale supporto di sussidi di natura municipale e locale. Ad est le compagnie, godendo di un supporto finanziario da parte delle istituzioni largamente maggiore rispetto ai paesi occidentali (anche perché già da un secolo il teatro di figura è stato adottato come mezzo per il controllo ideologico politico da parte dello Stato), erano e sono generalmente

²⁴ Vedi pag. 54 e 57.

numericamente più estese, con a disposizione un proprio teatro e la professionalità di specialisti di ogni settore tecnico e artistico.

Dinanzi a tali prospettive c'è da considerare che gli studenti diplomati nell'area centro-occidentale dell'Europa, alla fine dell'iter accademico, acquisiscono conoscenze di vario genere, legate al teatro di figura, non etichettabili in una specifica disciplina, come accade invece nell'est Europa; ciò comporta differenti prospettive di lavoro. Questi ultimi trovano più frequentemente occupazione nell'ambito della produzione di teatri pubblici, ognuno secondo la propria specifica competenza, mettendo in scena spettacoli a cadenza quotidiana e interfacciandosi con nuovi tipi di *puppets* e di opere ma non avendo una sostanziale possibilità decisionale nella scelta delle modalità espressive. Al contrario, i diplomati delle scuole centro-occidentali dell'Europa, che decidano di intraprendere una carriera di teatro e che non trovano un posto di lavoro stabile nell'ambito di un teatro pubblico, più comunemente scelgono di fondare (o collaborare con) una o più compagnie o di intraprendere la carriera da artista-solista, acquisendo e sviluppando un'indipendenza creativa nella scelta dei mezzi espressivi, dello stile e di tutto ciò che concerne la composizione artistica, radicalmente maggiore rispetto all'esempio dell'Europa orientale ovvero di chi viene assunto stabilmente in un teatro pubblico.

Ancora una volta notiamo come i sistemi di produzione siano strettamente intrecciati con i sistemi di insegnamento e come ciò determini lo sviluppo e la formazione di tipologie artistiche assai differenti.

1.2 Requisiti del “puppeteer” odierno;

L'impostazione didattica e la strutturazione del piano pedagogico delle scuole di teatro di figura è strettamente interrelata a motivi sociali, artistici, produttivi, ovvero all'idea fondamentale che sottostà alla base del teatro di figura, inteso come genere artistico e dunque al ruolo del *puppeteer*.

Come sostiene Henryk Jurkowski²⁵ ci sono differenti modi di intendere il teatro di figura, da cui dipendono differenti idee di scuola: per alcuni teorici si tratta di una “scultura in movimento”, al pari di quanto il linguaggio filmico potrebbe essere inteso “fotografia in movimento”; questo punto di vista mette in primo piano il ruolo visuale del teatro di figura e l'aspetto scenografico, motivo per cui una scuola dovrebbe considerare tra i primi requisiti la costruzione di pupazzi e scenografie e la relativa manipolazione, in tal caso nella scuola di teatro di figura avrebbero un ruolo determinanti le discipline connesse all'ambito delle belle arti. Per altri, il teatro di figura è innanzitutto una forma di teatro, ovvero una branca del teatro in generale e pertanto la formazione professionale dovrebbe essere necessariamente annessa a una facoltà di arte drammatica. Il teatro di figura, per altri ancora, come per Margareta Niculescu, dovrebbe prevedere professionalità eclettiche e autonome, per cui gli allievi *puppeteers* dovrebbero essere educati in modo pluridisciplinare (anche relativamente a materie non prettamente concernenti il mondo delle figure) al fine di acquisire un'autonomia creativa nella concezione di nuovi spettacoli, secondo una propria personale identità artistica; secondo questo tipo di scuola si mette in rilievo lo sviluppo di capacità autoriali e compositive a livello scenico, di ogni elemento drammatico. Un'altra concezione intende il teatro di figura come cooperazione tra professionalità integrate, che collaborano –ognuna secondo la sua specialità– alla realizzazione di uno spettacolo, rientrando in un sistema di produzione ampio e altamente settorializzato; è il caso delle scuole del “blocco orientale”,

²⁵ in: A.A.V.V., *An International symposium on the full-time training of puppeteers : 25-28 september 1990*, the report, London, Puppet Centre, 1990, pag.11.

che suddividono le scuole di teatro di figura in curricula specializzanti (tecnici, scenografi, registi, attori).

A tal proposito è interessante citare una considerazione di Wojciech Kobrzynski, direttore dell' *Akademia Teatralna* (dipartimento di teatro di figura) di Bialystok in Polonia dal 1990 al 1992, rilasciata nel 1992 durante un'intervista concessa a Joanna Rogacka:

<<Finora, abbiamo formato attori e registi per i teatri dello Stato. Oggigiorno dobbiamo prendere in considerazione che solo una parte dei nostri studenti diplomati verrà effettivamente integrato in questo tipo di teatri. Gli altri dovrebbero essere quindi in grado di esercitare la propria professione anche al di fuori di contesti istituzionali. Ciò significa che è nostro dovere, in quanto formatori, preparare i nostri allievi alla creazione autonoma dei loro propri spettacoli. Dunque il nostro allievo diplomato dovrebbe essere un attore, uno scenografo, un autore per essere in grado di fare tutto ciò che gli occorre per la creazione scenica>>²⁶.

Tale dichiarazione rivela una presa di consapevolezza e al contempo un'autocritica da parte di una rappresentante e portavoce dell'importante scuola del "blocco orientale", rispetto al bisogno di rivedere l'impostazione didattica, alla luce delle nuove necessità di produzione culturale. Le grandi produzioni promosse dai teatri di figura a gestione statale continuano tutt'oggi ad esistere in Europa orientale, ma già negli anni '90 viene a poco a poco a galla il bisogno di rendere autonomo l'artista diplomato, affinché possa essere creatore e autore delle proprie opere. Ciò significherebbe rivedere l'impianto settorializzato della formazione, aprendo la possibilità a una contaminazione di discipline, così come accade nelle scuole dell'Europa occidentale.

Il discorso, sempre riferito alla scuola polacca di Bialystok, è ripreso da Henryk Jurkowski:

²⁶ tratto da: *Sommes-nous envahis par la routine?*, "Teatr Lalek" n°1-2, 1992, p.7, cit. in: Jurkowski Henryk, *La formation des marionettistes en Pologne*, in: *Pro-Vocation. L'école, "Puck"*, n°7, 1994, pag. 74 (traduzione mia);

<<Noi siamo coscienti del fatto che l'attuale programma scolastico è pietrificato, che siamo invasi dalla routine e che insegniamo solo il lato artigianale. Noi non insegniamo per la creazione. D'altronde tutti i professori hanno constatato che il programma attuale non è al passo coi tempi e non tiene conto delle esigenze attuali: è focalizzato infatti sulla formazione di attori per le grandi compagnie, per i grandi spettacoli. Sin dal primo anno gli allievi sono diretti da un regista, senza possibilità di creazione individuale, salvo alcune eccezioni>>²⁷.

La necessità di una scuola che punti a formare l'individuo come artista-creatore e autore e non solo come professionista specializzato in uno dei settori del teatro di figura, porta la scuola polacca a rivedere l'impostazione didattica. In seguito a tali considerazioni infatti la scuola inserisce nella programmazione scolastica nuove attività, che spingono gli studenti a doversi misurare in prima persona con la propria immaginazione e creatività: alla fine del ciclo didattico sono infatti chiamati a creare uno spettacolo personale, al pari di quanto già accadeva in altre scuole occidentali.

Anche la scuola polacca di Wroclaw, interessata a questo filone di problematiche, sceglie di perseguire alcuni cambiamenti didattici, impostando il primo anno come propedeutico, al fine di fornire agli studenti le basi della manipolazione e del linguaggio espressivo del teatro di figura; e impostando il secondo e il terzo anno principalmente sugli interessi sviluppati dagli studenti stessi, ovvero -per la prima volta nella storia della scuola- diventano gli studenti, sulla base del soggetto che intendono sviluppare drammaticamente, a scegliere quali mezzi espressivi utilizzare.

A tal proposito una docente della scuola di Wroclaw si esprime come segue, in un'intervista rilasciata nel 1992:

<<La nostra scuola forma i suoi allievi in vista di un nuovo modello di teatro. Il nuovo programma prevede l'inserimento di seminari e laboratori condotti da artisti professionisti e riconosciuti. In tal modo

²⁷ tratto da: Jurkowsky Henryk, *La formation des marionettistes en Pologne*, in: *Pro-Vocation. L'école*, "Puck", n°7, 1994, pag. 74 (traduzione mia);

viene fornita agli studenti la possibilità di lavorare in gruppi, che si vengono a formare spontaneamente, a cui è assicurata un'assistenza e la protezione delle proprie opere. Basti pensare a "La Clinica della Marionetta", un gruppo che è stato formato dagli alunni del primo semestre e che continua a essere attivo fuori dalla scuola>>²⁸.

Dall'esempio delle scuole polacche possiamo affermare che a partire dagli anni '90 anche l'Europa orientale ha cominciato ad avvertire l'esigenza di una modifica del sistema pedagogico, in una direzione meno specializzante e tecnicistica e più rivolta alla multidisciplinarietà e all'incentivo dell'autonomia autoriale degli allievi.

Comincia ad affacciarsi un nuovo modello di teatro, basato sulle piccole compagnie, anche nel "blocco orientale", alternativo al sistema di produzione dei grandi teatri di Stato, che tuttavia rimane prevalente nell'ambito del sistema economico del teatro.

Col passare tempo cambia l'ottica da cui vedere e interpretare il teatro di figura e i ruoli degli artisti che lavorano per la creazione, di conseguenza cambiano anche i modelli formativi.

Su tali basi, cerchiamo di capire in che senso lo status di marionettista oggi si discosta radicalmente da quello del suo passato tradizionale in Europa: attualmente egli non è più un "animatore casuale, che supportato da una marionetta, assicura alla sua famiglia la possibilità di vivere una vita onestamente"²⁹, ed è più che un semplice esecutore di brani drammatici, tramite la manipolazione di pupazzi (nella tradizione europea, principalmente marionette e burattini). Oggi l'estetica è cambiata, gli stili si sono moltiplicati, come anche i mezzi espressivi a disposizione (attori, forme e figure, pupazzi di vario genere, maschere, suoni e musica, danza, pantomima, arti circensi, multimedia, ecc.), il rapporto tra drammaturgia e messinscena può svilupparsi su diversi piani

²⁸ tratto da: *De l'atelier à la création*, "Teatr Lalek" n°1-2, 1992, p.10, cit. in: Jurkowsky Henryk, *La formation des marionettistes en Pologne*, in: *Pro-Vocation. L'école*, "Puck", n°7, 1994, pag. 75 (traduzione mia);

²⁹ Jurkowsky Henryk, *Teaching philosophies in Puppet Theatre, Puppeteer – actor puppeteer – performer*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 40 (traduzione mia)

narrativi, sull'alternanza tra dimensione sincronica e diacronica, sull'associazione e su altri stratagemmi compositivi. Dinanzi al sistema complesso in cui ci troviamo, in continuo mutamento, il marionettista non è più chiamato ad essere solo esecutore ma anche autore e creatore, pertanto è necessario che i requisiti della formazione siano costantemente rinnovati e ripensati, affinché i neodiplomati alle scuole di teatro di figura siano al passo coi tempi, consapevoli della complessità dei mezzi a disposizione e in grado di adoperarli al punto da farli propri strumenti artistici.

Come sostiene Irina Niculescu, a tal proposito:

Lo status del puppeteer è cambiato: il puppeteer comincia a essere inteso come un artista in grado di padroneggiare diverse abilità performative, come recitare, danzare, suonare, oltre a possedere competenze relative a differenti tecniche di teatro di figura tradizionale e l'abilità di inventare nuove forme, tecniche e tecnologie nell'ambito della sperimentazione col teatro di figura.

La baracca tradizionale (o castelet) ha aperto i suoi muri creando nuovi spazi performativi: la risultante è che il puppet e il suo manipolatore si trovano uno accanto all'altro; la loro relazione deve essere definita e sviluppata in modalità differenti, andando al di là delle necessità funzionali, verso la ricerca di nuovi significati poetici. Lo spazio poetico è cambiato; la relazione tra lo spazio, il puppet e il suo animatore ha acquisito nuove funzioni drammatiche.

[...] L'energia creativa del teatro di figura e i suoi mezzi espressivi attraggono artisti provenienti dal campo delle belle arti, della danza, della musica, della grafica video e del cinema. L'interconnessione del teatro di figura con altri tipi di arti performative porta alla creazione di nuove drammaturgie.

Un nuovo approccio alle materie e ai materiali: l'esplorazione della materia e del suo potenziale espressivo provoca la creatività e sviluppa nuove estetiche.

[...] I nuovi approcci al teatro di figura richiedono nuove abilità e conoscenze³⁰;

Dinanzi ai mutamenti estetici dell'arte contemporanea quali sono dunque i requisiti del *puppeteer* odierno?

Oggigiorno viene genericamente considerato *puppeteer* un attore in grado di adoperare una o più tecniche del teatro di figura (o *puppetry*). Il termine inglese *puppetry* racchiude in sé tutto il ventaglio di possibili tecniche legate a tale pratica (marionette a fili, marionette a stecche, *marottes*, burattini a guanto, *muppets*, teatro d'oggetti, teatro d'ombre, pupazzi corporali, marionette *bunraku*, ecc.).

Il parere dello studioso Henryk Jurkowski è tuttavia discordante rispetto a tale affermazione terminologica:

Lo ammetto - per quanto riguarda la terminologia sono conservatore. Con la parola "puppetry" si intende per me il mondo dei "puppets" con i loro nomi adeguati, che corrisponde al tipo di produzione, alla varietà tecnologica e alla maniera con cui sono presentati in scena. Io insisto sulla necessità di riferire le parole strettamente a ciò che esse designano. Naturalmente non sono contrario ai neologismi; i neologismi si riferiscono a nuovi tipi di designazioni. Non sono contrario all'uso di metafore, dal momento che apportano nuovi sensi estemporanei tramite immagini poetiche. La mia protesta si rivolge all'abitudine generalizzata a usare il termine "puppetry" o "puppet theatre" per la designazione di nuovi fenomeni paralleli, come il teatro di mani, il teatro d'oggetti, il teatro d'animazione e il teatro a tecnica mista. Tutti questi fenomeni dovrebbero avere un nome specifico, per non correre il rischio di cadere nel caos formativo.

La parola "puppet theatre" per me si riferisce al teatro in cui l'elemento fondamentale è il "puppet" (inteso come figura

³⁰ Irina Niculescu, *A foray into the territory of training in the arts of puppetry: teaching and learning*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 23-24 (traduzione mia);

*tridimensionale rappresentante una figura reale o fantastica). Questo tipo di teatro esiste ancor oggi. Esiste come continuazione del teatro di figura tradizionale ma anche come creazione di alcuni artisti contemporanei.*³¹

Al di là delle terminologie adottabili, e nel tentativo di ridefinire oggi i requisiti del *puppeteer*, ci rifacciamo ancora una volta a una riflessione di H. Jurkowski, che individua quattro possibili categorie entro cui definire il *puppeteer* contemporaneo:

- a) *Puppeteer di vecchio stampo: costruisce da solo i suoi puppets e da solo crea gli spettacoli da presentare al pubblico;*
- b) *Puppeteer formatosi nel contesto di un teatro, durante corsi, workshops e nelle scuole di teatro di figura, è una variante rispetto al modello menzionato al punto a). Potrebbe usare puppets realizzati da qualche artigiano;*
- c) *Puppeteer-attore, formatosi nelle scuole arte drammatica, secondo i principi dell'alta formazione professionale attoriale. Grazie alla formazione ricevuta egli può recitare sia nel teatro drammatico che di figura. In relazione ai punti a) e b) egli è privilegiato, poiché può utilizzare nel campo che desidera, il bagaglio tecnico, relativo alla recitazione, di cui dispone;*
- d) *Puppet-performer. Questo è un nuovo termine che designa un tipo di attore totalmente consapevole della specificità della sua arte, che si crea durante il processo di "vitalizzazione" di materiali inanimati. La parola "performer" è stata mutuata dalle dimostrazioni visive improvvisate, come happening e eventi di performance art, presentate solitamente da scultori, artisti visivi e talvolta attori.*³²

³¹ Henryk Jurkowski, *Teaching philosophies in Puppet Theatre, Puppeteer – actor puppeteer – performer*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 38-39 (traduzione mia).

³² Henryk Jurkowski, *Teaching philosophies in Puppet Theatre, Puppeteer – actor puppeteer – performer*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 40 (traduzione mia).

Jurkowski procede con l'analisi delle quattro categorie di *puppeteer* odierno, delineandone le principali caratteristiche³³:

- a) il “*puppeteer* di vecchio stampo” è un uomo che possiede diversi requisiti e capacità pratiche e performative e potrebbe trovare i suoi modelli ancestrali nelle figure dei commedianti girovaghi, degli acrobati e affabulatori. Non è riconosciuto precisamente come artista quanto piuttosto come artigiano, è infatti propenso a molte attività manuali e costruisce da solo i pupazzi, le scenografie e i costumi, la baracca o il palco mobile, che gli servono per realizzare piccole rappresentazioni davanti a un pubblico, spesso di piazza;
- b) i *puppeteers* coscienti della specificità della propria professione e ben preparati nell'esecuzione del proprio mestiere, apparvero in Europa nel XVIII secolo. Nella maggior parte dei casi si tratta di gruppi familiari sopravvissuti fino al giorno d'oggi. Nel lavoro di gruppo ognuno ha la sua specializzazione. Sanno come costruire i propri *puppets*, ma molto spesso delegano questo lavoro ad artigiani esperti. Sono i protagonisti di un naturale processo di perdita dei requisiti manuali, anticamente attribuiti al *puppeteer* “di vecchio stampo” (appartenenti al punto a), poiché inaugurano la separazione tra due pratiche prima fuse in un'unica maestranza: la recitazione e la realizzazione dei componenti della messinscena;
- c) I *puppeteers*-attori nascono grazie allo sviluppo del teatro di figura nei Paesi dell'Europa centrale e in particolare grazie alla nascita di scuole ad alta formazione professionale nel campo delle arti drammatiche;
- d) Il termine *puppeteer-performer*³⁴ è connesso alla sfera dei nuovi fenomeni visuali dell'arte contemporanea, come l'*happening* e la *performing art*. Questi artisti sanno come realizzare i propri *puppets* e

³³ riadattato da: Henryk Jurkowski, *Teaching philosophies in Puppet Theatre, Puppeteer – actor puppeteer – performer*, in “Mòin-Mòin” (Anno 11, Nr. 14, 2015), pag. 41-43 (traduzione mia).

³⁴ The Routledge Companion to *Puppetry and Material Performance*. London: Routledge, 2014

come metterli in scena. Non tutti i performers sono *puppeteers*, tuttavia il *puppeteer-performer* è la figura parallela al *puppeteer* in senso stretto.

Una questione importante che viene alla luce in seguito alla classificazione delle diverse identità dei *puppeteers*, riguarda il rapporto che sussiste tra le competenze manuali e le competenze recitative. Il *puppeteer* “di vecchio stampo” (categoria a), pur non definendosi artista, né attore, metteva in scena degli spettacoli animando dei *puppet* che costruiva con le sue stesse mani. Gradualmente questi due requisiti si sono dissociati nel tempo: il ruolo manuale è stato sempre più delegato al settore della scenografia e delle belle arti, legate alla progettazione e alla costruzione artigianale; il ruolo manipolativo, si è andato via via sempre più specializzando, fino a diventare una professione artistica strutturata e basata su specifici sistemi pedagogici.

Oggi come oggi il *puppeteer* che si forma in una scuola, rientra nella categoria dell’ “attore-*puppeteer*” (punto c) e delega ad esperti del mestiere la costruzione di scenografie e pupazzi.

Per delineare i requisiti dell’attore- *puppeteer* odierno, ovvero quello relativo alla categoria “c” definita da Jurkowski (il *puppeteer* formatosi in una specifica scuola di arte drammatica) si potrebbe cominciare ad analizzare i programmi formativi professionalizzanti rivolti agli aspiranti *puppeteers* dalle scuole: sono infatti i principi educativi a porre le fondamenta della figura professionale del futuro.

Analizzando sommariamente i programmi didattici delle scuole prese in esame, si delineano nuovi requisiti, rispetto al passato, atti a identificare la figura professionale dell’ attore- *puppeteer*.

Nelle scuole di teatro di figura dell’Europa orientale, il *puppeteer* è considerato innanzitutto un attore, pertanto alla base della sua formazione vi sono materie come: recitazione, fondamenti d’interpretazione, educazione corporea e vocale, dizione e materie teoriche relative alla storia del teatro e del teatro di figura; al pari di queste materie vengono praticate le discipline caratterizzanti il teatro di figura, che consistono nell’apprendimento delle tecniche di animazione con

diversi tipi di *puppets*. Con le specifiche differenze, tale tipo di impostazione è adottato in parte anche nelle scuole occidentali, anche se esaminando i modelli di scuola francese e tedesca -come avremo inoltre modo di notare durante la sezione dedicata alla didattica- le ore dedicate al teatro di figura sono decisamente maggiori rispetto a quelle dedicate alla recitazione³⁵; inoltre, principalmente nelle scuole centro-occidentali, accanto alle materie specializzanti più o meno tradizionali, è sempre più in voga una nuova ricerca sperimentale, con cui gli allievi sono chiamati a confrontarsi, che si riconosce in una concezione più allargata del teatro di figura e comprende: teatro di forme animate, varie tecniche di teatro visuale, diverse forme di interrelazione tra teatro d'attore e teatro di figura, fino all'integrazione in scena di elementi tecnologici e multimediali, per un teatro sempre più interattivo (tra elementi scenici e tra scena e pubblico partecipante). Questa apertura della formazione alla sperimentazione di nuove tecniche e estetiche, non tradisce tuttavia un principio fondamentale: non disconoscere le radici attoriali che sottostanno ai principi della manipolazione.

Merita una considerazione a parte l'aspetto relativo alla costruzione. Come si pongono le scuole europee rispetto alla domanda: "il *puppeteer* è innanzitutto un attore o è necessario che abbia anche i requisiti dello scenografo, ovvero che sia in grado di costruire le proprie scenografie e i propri *puppets*?"

Le scuole di teatro di figura del "blocco orientale", altamente settorializzate, prevedono un curriculum a parte dedicato al *set design*, per cui l'allievo-*puppeteer* non è chiamato a occuparsi di tale branca, se non in minima parte. Al contrario, nelle scuole di Charleville-Mézières e Stoccarda, le discipline pratiche finalizzate alla costruzione (di scenografie, maschere e *puppets* di diverso tipo) sono molto praticate, mentre generalmente nel resto delle scuole europee tali materie sussistono spesso in modalità facoltativa e in proporzione assai minima rispetto alle materie dedicate all'animazione.

³⁵ La scuola di Charleville-Mézières a partire dal 2016 prevede un mutamento della programmazione pedagogica, al fine di integrare una carenza relativa alle materie di recitazione (per maggiori info: capitolo dedicato alla didattica della scuola francese).

Gli studenti della scuola “Ernst Busch”, ad esempio, così come quelli delle scuole polacche, hanno modo di approcciare alle diverse tecniche di costruzione e all’uso dei materiali solo in termini “informativi”, in quanto non è previsto nel programma didattico un apprendistato costante e un monte ore sufficiente alla reale acquisizione delle tecniche. Le scuole solitamente si servono di uno staff di professionisti che conduce saltuari *workshops* rivolti agli studenti, ma che sostanzialmente lavora nelle officine delle scuole, per realizzare, su richiesta, le scenografie e i pupazzi necessari alla didattica e alle *performance* degli allievi-*puppeteers*.

Abbiamo fino ad ora considerato alcune delle differenze che contraddistinguono la figura professionale del *puppeteer* a livello storico-geografico; è giunto il momento di riflettere su alcune peculiarità che caratterizzano il teatro di figura dal punto di vista della messinscena, tenendo conto delle specificità di ciascuna tecnica, ovvero considerando che ogni tipologia di *puppet* richiede particolari requisiti di manipolazione e rappresentazione. Tale considerazione mira ad individuare alcuni “denominatori comuni” alle differenti tipologie di teatro di figura, dal punto di vista della configurazione del linguaggio scenico.

Su queste basi è possibile ipotizzare una struttura pedagogica che –a grandi linee- possa soddisfare le competenze richieste al *puppeteer* odierno, conciliando il bagaglio formativo tradizionale alle necessità sceniche contemporanee, nate dal sorgere di nuove forme espressive e comunicative. La disamina mira a porre le basi teoriche per la successiva analisi dei programmi di studio delle scuole osservate, anche allo scopo di valutare in che misura questi rispondano alla necessità di conciliare le nuove esigenze di rappresentazione con le grammatiche tradizionali.

Come ben esplicitato da Pierre Blaise³⁶, le possibilità di manipolazione del *puppet*, considerando il rapporto fisico e la posizione spaziale stabilita tra “manipolatore” e “manipolato”, si distinguono nelle seguenti tipologie:

1. manipolazione da sotto al *puppet*;
2. manipolazione da sopra al *puppet*;
3. manipolazione da dietro al *puppet*;
4. manipolazione dall'interno del *puppet*;
5. manipolazione a distanza dal *puppet*.

Alla prima categoria afferiscono ad esempio i burattini e le *marottes*, che vengono manipolati dal basso, ovvero la mano dell'attore, nel primo caso inserendosi nella guaina (la veste del burattino), nel secondo caso impugnando un bastone, manipola e trasmette una particolare qualità energetica e una sequenza di movimenti direttamente al *puppet*.

Il secondo caso si riferisce principalmente al teatro di marionette a fili, per cui il manipolatore con una mano impugna il “bilancino” o “crociera” a cui sono connessi dei fili che quando vengono tirati, determinano -in modo indiretto- i movimenti delle parti del corpo della marionetta.

La manipolazione di burattini e marionette tradizionali prevede l'ausilio rispettivamente della “baracca” e del “castello”, per cui l'animatore non è alla vista dello spettatore. I due tipi di animazione (rispettivamente da sotto e diretto, da sopra e indiretto), a causa del differente livello di mediazione tra “manipolatore” e “manipolato”, determinano diverse qualità del movimento, che rispecchiano la natura e la poetica peculiare all'approccio all'oggetto (ovvero: mentre il movimento della marionetta è aereo e lieve, costantemente teso alla ricerca della perfezione³⁷, il burattino è a contatto diretto con l'uomo, che gli trasmette una gestualità più impulsiva e immediata).

³⁶ Tratto da: Pierre Blaise, *Fondamentaux de la manipulation*, in: “Carnet de la Marionnette”, Edition Thémaa, 2003. Fonte: <http://theatresanstoit.fr/parutions/fondamentaux-de-la-manipulation/> (22/01/2017).

³⁷ Si veda, a tale proposito: Von Kleist H., *Il teatro delle marionette*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2005 [1810];

La terza categoria, tipica delle marionette cosiddette “da tavolo” o “a stecche”, ma anche delle tradizionali marionette *bunraku*, presuppone una coesistenza parallela del “manipolatore” e del “manipolato”, ovvero i livelli di realtà (il piano della realtà e il piano dell’illusione) non entrano in contatto tra loro, durante la manipolazione: basti pensare che i *puppeteers* indossano cappucci (tranne l’operatore principale) per non interferire, attraverso le proprie espressioni facciali, con la comunicazione scenica, rendendosi simbolicamente invisibili. Se tuttavia tradizionalmente non vi era interrelazione tra i due piani di realtà, le nuove sperimentazioni di manipolazione “da dietro” (a cui si aggiunge ad esempio l’animazione di manichini-fantocci di dimensioni umane o di maschere posizionate sulla mano del *puppeteer*), prevedono momenti in cui il livello della realtà entra in contatto con quello dell’illusione scenica, grazie all’inserirsi del manipolatore nel gioco della finzione, per cui diventa egli stesso personaggio.

La quarta categoria è tipica delle rappresentazioni di teatro di figura, effettuate grazie a “pupazzi corporali”, ovvero *puppets* che possono ospitare al proprio interno il corpo dell’attore-manipolatore. La manipolazione stessa non sarebbe possibile se non indossando il pupazzo, che può coprire la totale fisicità dell’attore o completarsi con essa, dando vita a esseri ibridi, in parte fatti di carne ed ossa, in parte generalmente di gommapiuma, tessuti, gomme o altri materiali sintetici. La rappresentazione che ne scaturisce tende a mescolare continuamente e talvolta ad invertire i piani di realtà, in quanto -annullandosi totalmente le distanze tra “animatore” e “animato”- può spesso sembrare che sia il pupazzo a dar vita all’animatore, sovvertendo ogni presupposto razionale.

La quinta categoria, si riferisce ad un tipo di animazione, possibile grazie alle nuove tecnologie, parliamo ad esempio di *puppets* telecomandati tramite radiocomandi per la manipolazione a distanza; al giorno d’oggi possiamo anche parlare –in senso lato- di “marionette digitali”, se pensiamo agli *avatar* virtuali animabili a distanza da attori reali, grazie all’utilizzo di particolari *software* in grado di trasdurre in segnali digitali gli impulsi fisici, che vengono captati da

appositi sensori (si pensi ad esempio allo spettacolo *Ubu incatenato* di Fortebraccio Teatro³⁸).

Da quanto emerso, esistono due fondamentali tipi di manipolazione, ovvero di relazione tra “manipolatore” e “manipolato”, strettamente collegati alla fisiologia del *puppet* e alla struttura dello spazio scenico:

- a) animazione “a vista” o visibile, per cui il *puppeteer* è visibile al pubblico;
- b) animazione “non a vista” o invisibile, per cui il *puppeteer* è celato agli occhi del pubblico.

Alla prima categoria, possono afferire le differenti possibilità di manipolazione³⁹:

- 1) “manipolazione visibile espressiva”: l'animatore, essendo a vista, interagisce con l'oggetto (fisicamente, verbalmente, vocalmente o semplicemente attraverso le proprie espressioni facciali); in tal caso il piano della realtà entra a far parte del piano della finzione, poiché il manipolatore diviene personaggio;
- 2) “manipolazione visibile non espressiva”: l'animatore, pur essendo a vista, non interagisce con l'oggetto e non è espressivamente coinvolto nell'azione, mantenendo la neutralità dell'espressione facciale e talvolta indossando cappucci; tale categoria è simile alla numero 6 (“manipolazione illusionistica” non a vista), con la differenza che la catalizzazione dell'attenzione dello spettatore sull'oggetto, non dipende da trucchi illuminotecnici, ma dall'abilità dell'animatore a restare nel ruolo di manipolatore esterno (es. teatro *bunraku*), non lasciandosi coinvolgere nell'azione e nella relazione con quanto viene animato;

³⁸ In cui: “Roberto Latini si fa incatenare con un esoscheletro da *motion capture*, e indossa i *data glove* ovvero guanti a fibre ottiche, capaci di captare i movimenti dell'attore e di tradurre le sue azioni reali in azioni virtuali, da trasformare in *real time*, attraverso il computer, in suoni, immagini e video, da ricollocare in diversi ambienti scenici. Latini, bardato con l'armatura tecnologica e legato al computer attraverso una coda-cavo, gioca con la metafora dell'incatenamento e incarna la storia e il processo creativo, a più livelli: scomponendosi e moltiplicandosi in tutti i personaggi, diventando l'autore, perdendosi e ritrovandosi mutato in nuove forme altrove, nel mondo materiale e nell'ambiente immateriale.”, Tratto da; Sarah Vecchietti, *Automi, Maschere, Marionette, Androidi nel teatro e nell'arte*, Ed. Lulu, 2013, pag. 241

³⁹ Classificazione tratta e rielaborata da: Sarah Vecchietti, *Automi, Maschere, Marionette, Androidi nel teatro e nell'arte*, Ed. Lulu, 2013, pag. 223.

- 3) “manipolazione visibile dichiarata”: l'animatore, a vista, pur relazionando con l'oggetto, assume un ruolo separato dall'azione: è come se dichiarasse al pubblico la sua identità di manipolatore, esplicitando il compromesso della finzione scenica. In questo caso egli entra a far parte del gioco scenico, anzi lo svela, ma non è coinvolto nell'illusione scenica, in quanto non assume i panni di un personaggio. E' come se il piano della realtà esplicitasse di essere l'artefice del piano dell'illusione, mentre l'oggetto manipolato resta passivo e inconsapevole della “forza di natura maggiore” da cui è determinato;
- 4) “manipolazione interattiva”: il manipolatore e l'oggetto interagiscono vicendevolmente, ovvero l'oggetto manipolato “diviene consapevole” della presenza del manipolatore e acquisisce la possibilità di “agire” su di lui, ovvero di rispondere e reagire alla propria condizione di dipendenza (al fatto di esistere solo grazie al suo animatore). Presa coscienza del proprio status di appartenenza a una dimensione illusoria, l'oggetto animato prova a riscattarsi dalla finzione scenica, reagendo in termini tangibili allo stesso piano reale da cui non può prescindere, ovvero al suo animatore. E' come se i coesistenti piani dell'illusione e della realtà si rendessero conto l'uno dell'altro e comunicassero, pur restando alla fine separati e autonomi (ovvero non entrando il piano di realtà a far parte di quello illusorio);

Alla categoria “non a vista”, possono afferire le seguenti possibilità di manipolazione:

- 5) “manipolazione invisibile”: il manipolatore è nascosto da un paravento o da un apparato, per cui l'oggetto sembra muoversi autonomamente e catalizza l'attenzione dello spettatore, essendo spesso messo in risalto dal taglio di luce a favore (es: teatro di burattini a guanto e teatro di marionette a fili, realizzati in strutture sceniche come rispettivamente la “baracca” e il “castello”);

- 6) “manipolazione illusionistica”: l'animatore, pur essendo a vista, risulta invisibile allo spettatore, a causa dell'accostamento "nero su nero" del costume di scena sul fondale e dall'utilizzo di luci di taglio o *wood* (fluorescenti), che mettono in risalto solo l'oggetto animato (es: teatro su nero, teatro nero o *black light theatre*);

Tali tipologie possono alternarsi e coesistere in uno stesso spettacolo o potrebbe prevalere una modalità rispetto alle altre.

Come emerge dalla presente classificazione, la struttura fisica del *puppet*, oltre a determinare il tipo di manipolazione, influisce sulla scelta dell'apparato scenico da utilizzare per la messinscena. Consideriamo ad esempio che i nuovi esperimenti di teatro di figura tendono al graduale abbandono degli apparati scenici tradizionali (quali: la “baracca”, il “castello” o *castelet*, il tavolo), con la conseguente spinta alla ricerca di nuove modalità espressive e forme di interrelazione tra *puppeteer* e *puppet* in spazi scenici alternativi. Le ricadute, riconoscibili sul piano della rappresentazione, determinano la moltiplicazione e l'incrocio dei livelli di comunicazione e dei piani di realtà.

Con il superamento del *castelet* e delle strutture scenografiche tradizionali e con le differenti possibilità di animazione “a vista”, il teatro di figura contemporaneo rende permeabile il passaggio tra piano reale e virtuale, prima separati sia fisicamente che simbolicamente e si apre a nuove e più complesse dimensioni estetiche e drammaturgiche. Il *puppeteer* odierno porta quindi sulle sue spalle il bagaglio di secoli di tradizione e la responsabilità di essere al passo con le esigenze della rappresentazione contemporanea.

Sorge una domanda di fondamentale importanza: come si conciliano gli attuali programmi e metodi di insegnamento del teatro di figura, con le contemporanee esigenze di messinscena e fino a che punto questi si rifanno alle tecniche e ai metodi tradizionali di apprendimento?

Come descritto nel paragrafo precedente, sin dai tempi più antichi, i saperi e le pratiche del teatro di figura, sono stati trasmessi alle nuove generazioni per via diretta, nel contesto di botteghe e compagnie per lo più a gestione familiare, per

cui il nucleo di apprendimento fondamentale si basava sulla stretta relazione tra maestro e discepolo, distribuita in un arco temporale di lunga durata. L'esempio massimo di tale approccio si riscontra in Estremo Oriente, dove il lungo apprendistato tradizionale, propedeutico alla messinscena e alla professionalizzazione, ancor oggi si struttura su programmi serratissimi, basati sul rapporto maestro-discepolo, su una disciplina e un esercizio costante e ripetitivo (basti pensare che nel teatro *bunraku* giapponese l'allievo comincia il suo apprendistato in età scolare e deve lavorare 10 anni per acquisire il controllo delle gambe e 15 anni per acquisire il controllo della mano sinistra, della marionetta⁴⁰).

Oggigiorno in Europa, le esigenze di produzione e di formazione sono cambiate e si sono velocizzate: le famiglie d'arte sono per lo più una pietra miliare del passato e le nuove compagnie e gli artisti solisti emergenti hanno bisogno di apprendere i fondamenti della disciplina artistica in scuole che forniscano programmi e metodologie di apprendimento il più possibile completi ed efficaci, che si concludano mediamente nell'arco di tre anni didattici e alla fine dei quali gli allievi siano pronti per esercitare la professione artistica.

La velocizzazione e la condensazione dei moduli di formazione professionale, nonché la riduzione dell'apporto di conoscenze e pratiche tradizionali, potrebbe condurre al grande rischio di privare i neo-artisti *puppeteer*, delle solide fondamenta su cui si basa l'animazione teatrale, ovvero di renderli fragili dal punto di vista creativo. E' infatti nella tradizione che risiedono le grammatiche e le metodologie di un'arte plurisecolare e universale come quella dei burattini e delle marionette.

L'oggetto, la marionetta, e il burattino, hanno il potere di mediare tra la realtà e dimensioni espressive altre, il loro potenziale transazionale tuttavia può manifestarsi solo a condizione che l'animatore ne conosca e ne padroneggi i "segreti" (prestando attenzione a intendere "segreti" in senso di trucchi del mestiere e competenze tecniche, acquisibili solo tramite la prassi e l'esperienza,

⁴⁰ tratto da: Chikamatsu Monzaemon, *Four Major Plays of Chikamatsu* New York, Columbia University Press, 1961.

e non in senso iniziatico⁴¹). Come per ogni strumento, la libertà compositiva e creativa si acquisisce solo dopo aver assimilato la tecnica, averne compresi i codici, aver collaudato praticamente le drammaturgie intrinseche al movimento delle mani e delle braccia.

Indipendentemente dalle specificità della tecnica usata, il corpo in movimento del *puppet* dovrebbe essere in grado di rivelare -momento per momento- le sfaccettature dell'animo umano, attraverso: gesti, esitazioni, pause, ritmi, cambi di direzione o velocità; ovvero l'osservatore, prim'ancora della comprensione razionale, dovrebbe poter percepire una risonanza vitale, in grado di trasmettergli stati d'esistenza altri e aspetti multiformi della realtà. Affinché ciò accada è necessario che tra il marionettista e il pupazzo (e di conseguenza tra lo spettatore e quest'ultimo), si instauri una sintonia, una sorta di *empatia prelogica*⁴²; a tal fine è fondamentale che il manipolatore conosca il suo "corpo altro" artificiale, al punto tale da esprimercisi attraverso.

La particolarità del rapporto tra *puppet* e *puppeteer* è strettamente connessa alle caratteristiche strutturali del pupazzo, da cui dipendono le sue specifiche condizioni di manovrabilità. La gamma dei possibili "morfemi" espressivi del *puppet* dipende dalla sua conformazione plastica, dall'assemblaggio dei suoi componenti, dal materiale con cui è realizzato, dal tipo di giunture e dai dispositivi per la manipolazione (stecche o bacchette, guanto, fili, ecc.) di cui dispone. E' dunque in relazione alla specificità plastica e strutturale del *puppet* che si rende possibile il suo peculiare potenziale comunicativo, la sua "grammatica" significativa. In altre parole, solo la gestione scenica di elementi fisici e oggettivi (come ad esempio lo spostamento nelle dimensioni spaziali e le variazioni di ritmo) e la composizione di "partiture di movimento" possono

⁴¹ Riallacciandosi all'argomentazione di Stefano Giunchi, in: Giunchi Stefano, "Grammatica e sintassi del teatro di figura", in: Allegri Luigi, Bambozzi Manuela (a cura di), *Il mondo delle figure: burattini, marionette, pupi, ombre*, Roma, Carocci, 2012, pag. 52.

⁴² Come denominata da Stefano Giunchi a proposito dell'argomentazione dei *neuroni specchio*, in: Giunchi Stefano, "Grammatica e sintassi del teatro di figura", in: Allegri Luigi, Bambozzi Manuela (a cura di), *Il mondo delle figure: burattini, marionette, pupi, ombre*, Roma, Carocci, 2012, pag. 61.

tradursi in unità di senso riconoscibili, a livello di comprensione razionale ed emotiva. Per “andare in scena” occorre conoscere nei dettagli il singolo strumento, averne assimilato le regole e i codici di utilizzo, solo così il *puppet* può diventare tramite artistico, al di là delle scelte poetiche e drammaturgiche. A prescindere dall'identità e dai ruoli che si vogliano attribuire al *puppeteer* odierno (che sia inteso “solo” come manipolatore o anche come attore, scenografo, costruttore o autore) il suo compito principale è riuscire a trasmettere al *puppet*, in primis attraverso le proprie mani e il proprio corpo, dimensioni emotive e comunicative. Questo status viene a cadere dal momento che gli mancano le basi empiriche e la conoscenza dei codici e delle grammatiche, a cui si aggiunge: l'allenamento costante, il tempo, la cura, la pazienza e la disciplina, necessari ad assimilarle.

Il celebre manuale scritto nel '47 da André-Charles Gervais⁴³, collaboratore di Gaston Baty, descrive attentamente la grammatica elementare della manipolazione di burattini a guanto, soffermandosi sulle posture e sulle combinazioni tra movimenti del braccio, del polso e delle dita del manipolatore e su tutte le varianti necessarie per inclinare testa e la posizione delle braccia, basandosi su quattro posizioni fondamentali del burattino. Il libro propone inoltre esercizi di composizione gestuale che individuano alcune “figure espressive in movimento”, codificate e riconoscibili, per l'entrata e l'uscita di scena (dai lati e da lontano), la salita e la discesa delle scale, la camminata, la corsa, ecc. L'importanza del lavoro di Gervais consiste nell'aver codificato e classificato alcuni movimenti elementari delle mani e del polso, che possono essere combinati tra loro dando luogo a movimenti funzionali e gesti significativi, che se aggregati tra loro in una partitura, possono dar vita ad azioni e drammaturgie. Come accuratamente spiegato da Stefano Giunchi, *attraverso gli esercizi si*

⁴³ Gervais A.C., *Marionnettes et Marionnettistes de France*, Bordas, Paris 1947;

*genera un linguaggio fortemente condiviso che genera a sua volta frammenti di una drammaturgia, arcaica e universale, su cui si basa il teatro dei burattini*⁴⁴.

Le prescrizioni di Gervais sono alla base dei metodi didattici che da qualche decennio vengono adottati in alcune delle principali esperienze scolastiche europee, parliamo ad esempio dell' "Atelier delle Figure/Scuola per Burattinai" di Cervia, che si è misurato con l'esperienza di Scuole di teatro di figura internazionali e, in particolare, ha sviluppato le intuizioni di Gervais, enucleando un vero e proprio metodo di lavoro strutturato in esercizi, che prevedono l'adozione di specchi e telecamere, oltre all'associazione di emissioni vocali e verbali con i movimenti delle mani *quantate da burattini neutri*, fino alla tracciatura di un vero e proprio *repertorio di movimenti funzionali* (*camminate, inchini, assensi e dinieghi, salti, cadute, ecc.*) e di *gesti significativi* (*provare simpatia o repulsione, fare la guerra, mostrare sorpresa, ecc.*), *utili a costruire piccole scene che diventano azioni e drammaturgie sempre più complesse*⁴⁵.

Gli stessi precetti sono stati adottati con ottimi risultati, sottolinea lo stesso Stefano Giunchi, anche da Alain Recoing nella scuola del *Théâtre aux Mains Nues* a Parigi, anche se l'approccio alla materia e alle pratiche d'animazione è stato ridotto a un percorso "breve", che tiene conto delle varie fasi di lavoro e sperimentazione, ma le *scarnifica*, ovvero le sintetizza in tempi brevi, dovendo rendere conto alle necessità produttive e formative della contemporaneità, in rapida e costante evoluzione.

Il training costante e continuativo consentirebbe all'allievo-puppeteer di *creare una relazione fra la sensibilità delle mani e gli strumenti di lavoro*⁴⁶ e di apprendere profondamente le grammatiche e i codici interpretativi sottesi ad ogni tipo di tecnica, eppure le esigenze del secolo attuale richiedono un ripensamento dei metodi di insegnamento. Come i burattini a guanto, ciascuna tecnica ha un

⁴⁴ Tratto da: Giunchi Stefano, "Grammatica e sintassi del teatro di figura", in: Allegri Luigi, Bambozzi Manuela (a cura di), *Il mondo delle figure: burattini, marionette, pupi, ombre*, Roma, Carocci, 2012, pag. 59.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 58-59.

⁴⁶ *Ivi*, pag. 53.

suo universo linguistico a cui corrisponde una prassi manipolativa specifica; ciò rende il teatro di figura una materia riproducibile e insegnabile in quanto è possibile codificarla in forme e strutture riconoscibili. Il compito delle scuole è individuarne i meccanismi e strutturarli in pedagogie il più possibile efficaci. Tuttavia, se prima i tempi di formazione per il mestiere artistico-artigianale coincidevano con gran parte della vita e della crescita personale dell' allievo-apprendista, oggi venendo a mancare il clima protettivo della famiglia d'arte e la certezza della permanenza e della continuità del mestiere nel tempo, si è costretti a riformulare le modalità di apprendimento, frammentandole e condensandole, con il serio rischio di rendere precarie le basi strutturali della professione artistica, attualmente già precaria dal punto di vista dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Il dibattito circa la formulazione di metodi per trasmettere i linguaggi di teatro di figura, alla luce della continua ridefinizione della figura professionale del *puppeteer*, va avanti da decenni, sia nel contesto delle famiglie tradizionali, sia nelle scuole operanti in Europa⁴⁷. Anche la circoscritta esperienza italiana (legata alla vita delle compagnie e delle istituzioni private) ha da offrire un contributo significativo in questa direzione, infatti pur non esistendo una Scuola di teatro di figura a gestione statale, si sono affermate negli ultimi decenni realtà formative con carattere di stabilità, tra cui ricordiamo principalmente, accanto al già citato "Atelier delle Figure" di Cervia (che continua attualmente ad operare a Faenza), la "Scuola per Pupari e Cuntisti", diretta da Mimmo Cuticchio a Palermo, e la più recente "Scuola di Formazione per Giovani Burattinai" diretta da Paolo Comentale a Bari, accanto ai quali è doveroso citare una realtà di fondamentale importanza per la valorizzazione dei beni marionettistici e per le occasioni di formazione e divulgazione, costituita dall' "Istituto per i Beni Marionettistici e il

⁴⁷ Come sottolinea Stefano Giunchi, va ricordato il Progetto europeo triennale *Teatro Figura Europa 2003*, che vide protagonisti di confronti, seminari e convegni, l'ESNAM, l'Akademia Teatralna di Bialystok e di Varsavia, l'Institut del Teatre di Barcellona, l'Atelier delle Figure di Cervia e il festival di Wels in Austria.

Teatro Popolare”, con sede a Grugliasco, presieduto da Giovanni Moretti e diretto da Alfonso Cipolla.

Il recupero delle tecniche tradizionali e artigianali, la ricerca e la sperimentazione, relativamente al settore del teatro di figura, sono tematiche su cui si dibatte frequentemente anche in ambiti universitari e accademici, che dedicano discipline specifiche, *workshops* e master, ospitati anche da teatri e compagnie che operano su tutta la penisola italiana.

Concludendo con un'altra notazione circa la situazione del *puppeteer* in Italia, va ricordata la fondazione dell'ATF (Associazione dei Teatri di Figura), fondata da Stefano Giunchi, Mimmo Cuticchio, Eugenio Monti Colla e Paolo Comentale. Trattasi del sindacato delle imprese di teatro di figura (operante all'interno dell'AGIS), nata per *sostenere la specificità del teatro di figura attraverso la conferma, o la stesura, di legislazioni regionali, la creazione di una legge statale di finanziamento, di tutela e di riconoscimento culturale al settore*⁴⁸. L'iniziativa è significativa, perché rivela una presa di coscienza del ruolo professionale dei burattinai e marionettisti in Italia e la conseguente necessità di sostenere la ricerca e la formazione, per arricchire e strutturare al meglio l'identità dell'arte del teatro di figura, anche alla luce delle esperienze internazionali.

⁴⁸ Tratto da: Verbale dell' incontro tra ASSITEJ-ITALIA – UNIMA ITALIA – ATF (Associazione Teatri di Figura), Gambettola, 24 Settembre 2016, ore 11.00. Nell'ambito del Festival “Arrivano dal Mare!”

Fonte:

<http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwis5OnhqtvRAOnhqtvRAhXBU8kQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.assitej-italia.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F10%2FAPPUNTI-INCONTRO-UNIMA-ASSITEJ.3docx-2-xx.docx&usq=AFQjCNGwCEwlthWHxgKHY1QKie01QiKAHA&sig2=5eqwMMc8rVYbcxnJBjQ35A&bvm=bv.144686652,d.bGg> (22/01/2017)

2. Stato degli studi sulla formazione professionale nel teatro di figura in Europa e bilancio critico:

Per l'inquadramento tematico generale, riguardante la storia del teatro di figura, la bibliografia fondamentale di riferimento è stata scritta da: Baty G., Bogatyrev P. G., Chesnais J., Freytag P., McCormick J., Magnin C., Purschke H. R., Jurkowski H., Simmen R., Kampmann L., Thieri F. e altri. Volendo ripercorrere la saggistica, inerente vari aspetti del teatro di figura, può rivelarsi assai utile fare riferimento alle principali bibliografie internazionali sul teatro di figura, scritte da Langevin Gladys, Leleu-Rouvray Geneviève, Crothers, J. Frances.

I citati volumi aiutano ad approcciare alla vasta materia del teatro di figura in generale; tuttavia volendo entrare nello specifico dell'argomento della ricerca, ovvero la pedagogia, la trasmissione dei saperi e la formazione professionale del teatro di figura in Europa, ci accorgiamo che la disponibilità della bibliografia a disposizione si riduce considerevolmente. Trattandosi di una branca di studi recente, non esistono molti volumi sull'argomento, alcuni dei quali sono piuttosto pubblicazioni di atti dei convegni o dossier su riviste specializzate.

Citiamo ad esempio la rivista "Puck" e in particolare il n°7 del 1994, intitolata *Provocation. L'école*, una raccolta di saggi sulla tematica della formazione professionale in Europa e in Oriente, nella quale diversi studiosi, si pongono numerose domande sui metodi di insegnamento da adottare per l'insegnamento del teatro di figura; un altro aspetto interessante che emerge dai vari interventi è la problematica riguardante la strutturazione dell'impianto didattico e la scelta delle materie da insegnare, argomento connesso alla definizione della figura professionale del *puppeteer*, che cambia in base ai pesi considerati. Per citare alcuni degli studiosi che intervengono, facciamo riferimento ad esempio a Margareta Niculescu, Marie-Christine Autant-Mathieu e Michel Houssid, Werner Knoedgen e Hartmut Lorenz, Henryk Jurkowski, Francois Picard, Akiko Osahi e Michiko Ueno-Herr, Kapila Vatsyayan, Olenka Darkowska-Nidzgorski, che si occupano di descrivere l'impianto didattico e gli orientamenti delle scuole e/o dei

sistemi di trasmissione dei saperi, rispettivamente: francesi, russi, tedeschi, polacchi, cinesi, giapponesi, indiani, africani.

Altro volume interamente dedicato al *training* professionale nel teatro di figura è la rivista di studi sul teatro e le forme animate “Mòin-Mòin” (Anno 11, Nr. 14, 2015), che si intitola *Philosophies of professional training in puppetry arts*. Nel volume troviamo una serie di saggi, scritti da vari studiosi ed esperti del settore, di cui citiamo: Irina Niculescu, che introduce l'argomento della formazione professionali ponendo alcune domande e questioni principali per avviare la ricerca; Henryk Jurkowski e Marek Wakziel, che in due distinti saggi trattano della scuola polacca introducendo la questione delle principali divergenze tra le scuole dell'Europa orientale e occidentale; Tito Lorefice, che tratta della relazione “maestro-discepolo” nel sistema di apprendimento argentino; Lucile Bodson, che introduce le linee principali della scuola francese; John Bell, che riflette sui nuovi possibili sviluppi del teatro di figura e sulla correlata necessità di ripensare le forme del *training*. Il volume offre inoltre esempi di pedagogia descritti in prima persona da artisti e pedagoghi del campo, tra cui: Fabrizio Montecchi, per il teatro d'ombre; Nicolas Goussef, per gli sviluppi delle forme teatrali marionettistiche, e altri.

Altri volumi, che si sono rivelati molto utili all'inquadramento della pedagogia delle scuole tedesca e francese, in particolare, sono i volumi, per la scuola francese:

- A.A.V.V., *Passeurs et complices : Institut International de la Marionnette - Ecole Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette*, “*Passing It On*”, Co-edition: “Institut International de la Marionnette” and “l'Entretemps”, 2009;

Per la scuola tedesca:

- Volker Klaus, *Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin : Zur Geschichte und Ausbildungspraxis*, Berlin, Hentrich, 1994;

- Joss Markus, Lehmann Jörg , *Theater der Dinge: Puppen-, Figuren- und Objekttheater, Lektionen 7*, Berlin, Theater der Zeit, 2016;

Segue una sintesi dei contenuti dei volume citati.

Il volume della scuola francese è una raccolta di saggi, utile a comprendere la storia della nascita dell'IIM e della relativa scuola ESNAM di Charleville-Mézières e a fare il punto su alcune delle principali linee pedagogiche adottate nella scuola. Il catalogo comprende una sezione dedicata alle idee fondatrici e alle origini, seguito da *dossiers* su alcune delle personalità artistiche più importanti per la storia della scuola e da un capitolo riguardante la descrizione delle visioni artistiche e dei modelli pedagogici, adottati da alcuni pedagoghi che hanno insegnato all'ESNAM. Per citare alcuni autori dei saggi, evidenziamo: Robert Abichared, Margareta Niculescu, Brunella Eruli, Josef Krofta, per la parte introduttiva; mentre per la sezione dedicata alla pedagogia, citiamo: Claire Heggen, Alain Recoing, Philippe Genty, Terry Lee, Marcel Freydefont, Jean-Louis Jeckel, Lucile Bodson.

Per quanto riguarda la scuola tedesca, il primo dei due volumi citati descrive la storia della fondazione della scuola "Ernst Busch" e in particolare, nel capitolo riguardante il dipartimento di teatro di figura, viene descritta la strutturazione della didattica e il contenuto dei principali insegnamenti.

Il secondo volume, di recente pubblicazione è una raccolta di saggi che mira ad approfondire la storia e le principali tecniche del teatro di figura in Germania, a cui complemento il capitolo *Grundlagen der Ausbildung*, è totalmente dedicato alla formazione professionale in Germania e in particolar modo nelle scuole di Berlino e Stoccarda. Il capitolo sulla formazione è suddiviso in diversi sottocapitoli: *Methoden, Animieren, Sprechen und Spielen, Bauen und Führen, Netzwerken*. Nella prima parte metodologica, i saggi di Hartmut Lorenz, Werner Knoedgen e Jörg Lehmann forniscono un approccio storico-critico rispetto alla formazione marionettistica nella Germania della DDR e riflettono su alcune problematiche intrinseche del rapporto tra insegnamento e creazione. Nella

sezione dedicata all'animazione, vari artisti e pedagoghi che insegnano in Germania alla scuola di Berlino e di Stoccarda (Melanie Sowa, Florian Feisel, Friedrich Kirschner), presentano il loro metodo di lavoro nell'insegnamento di differenti discipline; parimenti accade per la sezione dedicata all'educazione vocale e alla recitazione (Ulrike Vögler, Astrid Griesbach, Julika Mayer). Nella sezione dedicata alla costruzione, vari artisti afferenti al settore della scenografia del teatro di figura (Karin Tiefensee, Ingo Mewes, Michael Mordo, Regina Menzel), descrivono alcune delle principali tecniche costruttive e problematiche connesse alla relazione tra la fisionomia del *puppet* e il potenziale espressivo-manipolativo. L'ultima sezione (Susanna Poldauf) è dedicata al *management* culturale per il teatro di figura.

Un'altra documentazione rivelatasi molto utile nello studio dei vari approcci pedagogici adottati nella scuola francese, è l'archivio video delle testimonianze delle presentazioni delle discipline e delle *performances* finali della maggior parte dei corsi tenutesi all'ESNAM durante la storia. Il centro di documentazione dell'IIM raccoglie inoltre i video degli esami di ammissione, dei *Solo show* e dei lavori di diploma.

Molte riviste specializzate nel settore del teatro di figura a livello internazionale, trattano talvolta di problematiche relative alla trasmissione dei saperi e alla formazione professionale. Per citarne alcune, che si sono rivelate utili per la presente ricerca: le riviste tedesche "Das Andere Theater" e "Double", le riviste ceche "Loutkar" e "Czech Theatre", la rivista polacca "Teatr Lalek", quelle francesi: "Puck" e "Manip".

A proposito dello stato attuale delle ricerche in corso in ambito di pedagogia del teatro di figura, si segnalano in particolar modo due realtà recenti, che hanno iniziato da qualche anno a operare in modo attivo nello studio, nella diffusione e nella promozione di tale tipo di ricerca:

- "Unima Training Commission";

- “ICiMa”

La Commissione Unima dedicata alla formazione è stata costituita nel 2014 e il principale progetto sostenuto consiste nell’organizzare conferenze internazionali sul *training*, invitando artisti e pedagoghi a discutere e a scambiarsi idee ed esperienze sulla formazione professionale e l’insegnamento del teatro di figura. La Commissione intende documentare il materiale emerso, suddividendolo in categorie specifiche, quali: metodologie di lavoro, strutturazione didattica, profili dei diplomati, opinioni dei docenti, lavoro degli studenti e degli studenti diplomati nelle scuole di teatro di figura nel mondo. Un altro obiettivo della Commissione Unima è organizzare progetti congiunti tra le varie scuole e proporre progetti speciali accorpendo studenti provenienti da scuole di differenti Paesi.

“ICiMa” (*Chaire d’innovation cirque et marionnette*) si pone come riferimento importante a livello internazionale e in particolare per la nazione francese, nei settori di ricerca transdisciplinari che accomunano l’arte del circo e del teatro di figura, occupandosi nello specifico di problematiche come: la ricerca di soluzioni e applicazioni innovative per i materiali, la sperimentazione dell’apporto delle nuove tecnologie di fronte alle esigenze della nuova drammaturgia, la prevenzione dei rischi nelle arti dello spettacolo, la durata dei tempi di produzione, la nozione di virtuosismo combinata con quella del ruolo del dramma, il rapporto tra virtuale e significatività, l’attenzione alla professionalizzazione (problematiche riguardanti l’inserimento professionale, valutazione delle competenze artistiche e dei metodi formativi dinanzi alle mutevoli problematiche economiche e sociali), la valorizzazione del patrimonio circense e marionnettistico.

In particolare, la sezione di incontri riguardanti le problematiche pedagogiche relative alla professionalizzazione all’interno delle scuole artistiche superiori, contempla la collaborazione, accanto all’IIM e al CNAC, dell’ESAD (*l’École Supérieure d’Art et de Design de Reims*) e del CEREP (*Centre d’Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations*), che è registrato nella

politica scientifica dell' URCA (*Université de Reims Champagne-Ardenne*), il cui obiettivo è quello di sviluppare un approccio multidisciplinare per la ricerca (2016-2018) nel campo del processo di professionalizzazione. Il progetto è declinato in due assi scientifici: il primo si focalizza sullo sviluppo professionale in diversi attori della formazione, il secondo sulla trasformazione dei posti di lavoro e delle attività professionali. Ricercatori CEREP provengono da diverse discipline: scienze dell'educazione, scienze dell'informazione e della comunicazione, sociologia, scienza e tecnologia delle attività motorie e sportive, storia, pedagogia e didattica.

CAPITOLO II: FONDAZIONE E STRUTTURAZIONE DELLA DIDATTICA DELLE SCUOLE FRANCESE E TEDESCA

1. Le origini e i principi fondatori

La struttura didattica delle scuole trova origine nei principi con cui sono state fondate, è per questo che ripercorreremo la storia della nascita e dell'istituzione di entrambe le scuole, nell'ottica di individuarne i principi pedagogici sulla base dei quali si è strutturata la didattica.

1.1 Il modello francese;

1.1.1 l'origine e la storia della scuola:

Considerando che per generazioni il teatro di figura è stato considerato in Francia un genere principalmente dedicato all'infanzia, ultimamente questo punto di vista sta cambiando, facendolo rientrare piuttosto nell'arco dei più importanti sviluppi del teatro contemporaneo e delle arti avanguardistiche.

Come sappiamo una lunga tradizione popolare associa la regione francese al *Guignol* (inventato da Laurent Mourguet a Lione agli inizi del XIX secolo) e alle *performance* di tipo satirico e grottesco svolte in particolar modo in ambiti fieristici durante quegli anni.

La ricerca marionettistica gradualmente si distaccò dal settore unicamente dedicato all'infanzia, pensiamo ad esempio a Paul Claudel in *L'Ours et la lune* (1917) e alla ricerca surrealista di Pierre Albert Birot e del *Laboratoire Art-Action* di Louise Lara e Edouard Autant, che cercarono di lavorare sulle potenzialità

fantastiche del teatro di figura. Accanto a ciò la maggiore influenza, nel ripensare il teatro di figura in termini di nuova forma artistica e poetica - cosa che contribuì a distaccarlo dai canoni univoci della tradizione-, fu apportata dalle teorie di Craig e Artaud, dal lavoro di Barrault sull'arte del mimo e dagli scritti e dal lavoro artistico di Gaston Baty, durante la prima metà del XIX secolo. Negli anni '50 il lavoro pionieristico di Yves Jolie e di George Lafaye contribuì a settare le prospettive moderne del teatro di figura, che furono sviluppare negli anni successivi.

Nel 1971 il Ministero della Cultura di Parigi fondò il *Centre national des marionnettes* (CNM)⁴⁹, occasione di scambio per molti artisti e marionettisti francesi e internazionali. Il panorama e la dignità del genere come forma artistica autonoma cominciava gradualmente a diffondersi in Francia, che divenne un punto di riferimento internazionale dalla fondazione dell'IIM a Charleville Mézières⁵⁰.

Ripercorrendo la storia dell'Istituto Internazionale del teatro di figura (IIM) e della sua scuola (ESNAM) ci accorgiamo di quanto sia strettamente legata a quella del suo fondatore Jacques Félix (1923-2006).

La scoperta del teatro di figura porta Félix a fondare nel 1948 con alcuni amici l'associazione *des Petits Comédiens de Chiffons*; nel 1961 organizza a Charleville Mézières il primo festival, che ospita una quindicina di compagnie, con la partecipazione dell'organizzazione *Syndicat National des Marionnettistes et des Guignolistes*, presieduto da Yves Joly e Alain Recoing come Segretario Generale.

Jacques Félix punta a una risonanza del teatro di figura su scala globale, pertanto, memore del successo riscosso dal grande festival mondiale di teatro di figura tenutosi a Bucarest nel 1958, progetta di istituirne un altro e lo organizza nel 1972 nella città di Charleville-Mezieres, invitando l'UNIMA (*Union*

⁴⁹ che si sciolse nel 1993.

⁵⁰ Informazioni tratte da: Don Rubin, Peter Nagy, Philippe Rouyer, *The World Encyclopedia of Contemporary Theatre: Europe*, Taylor & Francis, 2001, pag. 313-314.

Internationale de la Marionnette)⁵¹ a tenere l'XI Congresso nella stessa occasione. La partecipazione della gente, l'entusiasmo collettivo, la gioia di un progetto di confronto dalle prospettive mondiali, ha dato lunga vita al festival, che continua riproporsi a cadenza biennale⁵². Charleville Mézières acquisisce gradualmente, a livello sociale, l'identità di un luogo strettamente connesso con l'arte del teatro di figura e per l'Unima si aprono nuove prospettive artistiche e istituzionali di sviluppo e collaborazione, avvalorate dal fatto che tra il 1976 e il 1991 Jacques Félix diventa presidente dell'Unima Francia e tra il 1980 e il 2000 è Segretario Generale dell'Unima.

In questi anni e particolarmente in occasione degli incontri tenuti durante la seconda e terza edizione del festival (1976 e 1980), Charleville viene riconosciuta come *capitale mondiale de la marionnette*⁵³, accresce la necessità di un centro di ricerca, di creazione e sperimentazione, ovvero di un punto di riferimento fisico, una sede permanente dove potersi riunire periodicamente per creare nuovi progetti e per dibattere su questioni relative all'identità, all'estetica e agli sviluppi del teatro di figura. Con la collaborazione delle autorità locali e del Ministero della Cultura, J. Félix avanza la proposta di creare un Istituto Internazionale di teatro di figura, che viene fondato nel 1981, proprio nel centro di Charleville Mézières e diretto da André Lebon.

La "casa" del teatro di figura, da poco istituita, punto di riferimento per la ricerca, la diffusione, la conoscenza e la sperimentazione sul teatro di figura, inizia da subito a soffrire di una mancanza: come favorire infatti la sperimentazione, se non attraverso la formazione? Si sente la necessità di creare una scuola, un

⁵¹ L'UNIMA (*Union Internationale de la Marionnette*), fondata nel 1929, è un'Organizzazione Internazionale Non Governativa che gode di uno statuto consultativo presso l'UNESCO e riunisce delle persone di tutto il mondo, le quali contribuiscono allo sviluppo dell'arte dei burattini e delle marionette al fine di servire con quest'arte i valori umani, quali la pace e la mutua comprensione tra i popoli, senza distinzione di razza, convinzione politiche o religiosa, la diversità delle loro culture, in conformità con il rispetto dei diritti fondamentali dell'essere umano, come sono definiti nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo delle Nazioni Unite del 10 dicembre 1948.

⁵² Inizialmente a cadenza quadriennale.

⁵³ Lucile Bodson, Margareta Niculescu, Patrick Pezin *et al.*, *Passeurs et complices : Passing it on : Institut international de la marionnette, École nationale supérieure des arts de la marionnette*, Montpellier Charleville-Mézières, Entretiens Institut international de la marionnette, 2009

luogo dedicato alla trasmissione dei saperi e alla formazione di professionisti nel campo specifico del teatro di figura.

L'ESNAM (*École Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette*) viene istituita nel 1987, grazie alla stretta collaborazione di Jacques Felix e Margareta Niculescu (che si incontrarono la prima volta nel 1972, in occasione del primo festival) e dell'UNIMA (il cui presidente era Henryk Jurkowski), di cui il principale proposito è la formazione di artisti specializzati nel settore. Margareta Niculescu, fondatrice e presidente della Commissione per la formazione professionale dei UNIMA, dirige l'ESNAM fino al 1998, delineandone le linee pedagogiche (di cui parleremo nel prossimo paragrafo). Nel 1996 è inaugurata la residenza di Villa Aubilly a Charleville Mézières, nei pressi dell'Istituto, allo scopo di ospitare ricercatori e progettisti, inerenti alle attività dell'IIM.

Fin dalla sua istituzione, la scuola vede susseguirsi diversi direttori, responsabili della formazione e della ridefinizione del piano di studi. A Margareta Niculescu⁵⁴, succede: Roman Paska (quinta promozione 1999-2001), Lucile Bodson (sesta, settima, ottava, nona promozione 2002-2014) con Jean-Louis Heckel nel ruolo di responsabile alla pedagogia, per lasciare la direzione ad Eloi Recoing⁵⁵, attuale direttore dell'IIM e responsabile della pedagogia della scuola.

Il ciclo didattico e il reclutamento di nuovi studenti avviene a cadenza triennale, ospitando dal 1987 a oggi 10 promozioni. Per la prima volta, da settembre 2016 viene introdotta una seconda promozione, ovvero convivono attualmente nella scuola due classi: il terzo anno della decima promozione e il primo anno dell'undicesima; a tale modifica si integra a partire dal 2016 la presenza della figura professionale del coordinatore didattico, ruolo svolto da Nathalie Elain, e prima d'oggi svolto dal direttore didattico. E' inoltre nei progetti la costruzione di un nuovo edificio scolastico, la cui apertura è prevista per il 2017.

Alla fine del ciclo triennale, gli studenti diplomati ottengono un DMA (*Diplôme des Métiers d'Art*), ma a partire dall'undicesima promozione (2016-2019),

⁵⁴ Roman Paska entrò in carica a gennaio 1999, ovvero gli ultimi sei mesi della quarta Promozione.

⁵⁵ in carica da agosto 2014.

saranno messe in atto nuove disposizioni, che equipareranno il titolo accademico rilasciato dall'ESNAM, a quello universitario.

Per decisione del Ministero della Cultura e della Comunicazione, dal 1 ° luglio 2016, l' ESNAM è autorizzata a concedere il DNSPC (*Diplôme National Supérieur Professionnel du Comédien*), con specialità "acteur-marionnettiste". Questo diploma di II livello, convalida l'acquisizione di conoscenze e competenze generali e professionali corrispondenti all'esercizio del mestiere dell'attore-*puppeteer*. In seguito a un accordo di collaborazione con l'Università di Picardie *Jules Verne d'Amiens* (UPJV), gli studenti che abbiano acquisito tale diploma, hanno la possibilità di proseguire gli studi con un Master⁵⁶.

L'IIM è attualmente un punto di riferimento a livello mondiale nei settori della ricerca e formazione nel campo del teatro di figura, gli sforzi legati alla voglia di ampliamento e di creare reti con altre realtà e altri gruppi di studiosi in tale campo, ha portato alla luce la necessità di istituire un polo dedicato alla documentazione e alla ricerca. Accanto alla libreria dell'IIM, fondata nel 1981 contemporaneamente all'istituto, a partire dal 2012 l'IIM accoglie, sotto la responsabilità di Raphaële Fleury⁵⁷ un centro di ricerca, la cui funzione principale incoraggiare il dialogo interdisciplinare e gli scambi a livello internazionale, la ricerca e gli studi su diversi campi connessi al teatro di figura, favorire nuovi processi di creazione artistica, rafforzare i legami tra le comunità di ricerca e quelle di creazione e sperimentazione, diffondendo tali risultati e condividendoli con il pubblico.

Il Centro di Ricerca è composto da un team permanente di collaboratori, che si occupa di coordinare attività e progetti concernenti il patrimonio storico e culturale, la documentazione scientifica e le pubblicazioni relative al teatro di figura, avvalendosi della competenza di un comitato scientifico composto da personalità connesse con la ricerca, il patrimonio e la creazione artistica. Dal

⁵⁶ Per maggiori informazioni riguardo all'argomento vedere pag 62.

⁵⁷ Raphaële Fleury (Docteur en Littérature, Responsable du Pôle Recherche et Documentation de l'Institut International de la Marionnette)

2015 l' UNIMA, in collaborazione con l'IIM / ESNAM ha inaugurato un nuovo ciclo di ricerca triennale, incentrato sulla questione della trasmissione della conoscenza e dei metodi pedagogici per il teatro di figura (2015-2019), con l'intento specifico di riflettere sulle possibili modalità di formazione dell'attore marionettista (scuole istituzionali, scuole di teatri indipendenti, *workshop*, master class, corsi di formazione promossi da compagnie teatrali, ecc.) e sui metodi pedagogici utilizzabili al giorno d'oggi, considerato il continuo cambiamento dell'estetica del teatro di figura e la necessità di ricercare di nuove forme di comunicazione. Tale ciclo di ricerca si profila come un'occasione di scambio importante per creare ponti tra artisti, pedagoghi, studiosi e le diverse strutture di formazione, fornendo diverse possibilità di confronto su una tematica ancora tutta da investigare.

Dal 2016 la collaborazione sinergica tra l'IIM e la CNAC (*Centre National des Arts du Cirque*), con le loro relative scuole di alta formazione (entrambe accreditate al sistema DNSP) ha dato vita all' "ICiMa" (*Chaire d'innovation cirque et marionnette*) un progetto di ricerca che si propone di investigare, nei prossimi due anni nell'ambito di tre macro aree:

- Materiali: esplorazione del potenziale performativo, espressivo e drammatico di manufatti, scenografie e dispositivi scenici;
- Gesto e movimento: indagine sull' esperienza corporea dell'artista, sulla sua preparazione fisica, la qualità della presenza scenica, la notazione, le potenzialità dei dispositivi digitali e delle connesse questioni drammaturgiche;
- Terminologia: questioni afferenti alle problematiche multilinguistiche e terminologiche relative ai campi del circo e del teatro di figura.

1.1.2. princìpi fondatori:

Come emerge da vari saggi pubblicati nel catalogo dell' ESNAM, al momento della fondazione della scuola (1987) Margareta Niculescu, con la collaborazione del Consiglio degli insegnanti, ha elaborato un progetto educativo basato sul principio di ribaltare il sistema sovietico, di stampo dogmatico e rigoroso, preferendo un approccio moderno alla formazione professionale, ovvero una pedagogia aperta, multidisciplinare, eclettica, basata sulla combinazione di insegnamenti condotti da differenti professionisti, convocati occasionalmente dalla scuola.

Non sussiste una divisione tra le varie specializzazioni all'interno del programma educativo francese:

<<Durante il triennio agli studenti vengono offerte varie possibilità, perché quando si iscrivono alla scuola ancora non sanno chi di loro diverrà un interprete, chi un drammaturgo, chi uno scenografo, chi un regista ecc. e quindi ognuno deve avere l'opportunità durante il periodo formativo di poter scoprire di cosa ha bisogno per la sua vita artistica nel teatro di figura e di imparare a incrociare le differenti discipline. Questa decisione non può essere fatta a priori, perciò durante la scuola si confrontano con tutte queste specialità, perciò non è prevista una suddivisione per curricula. L'originalità della scuola è offrire agli studenti la possibilità di confrontarsi continuamente con la totalità dei problemi>>

sostiene E. Recoing l'attuale direttore dell'ESNAM (in carica dal mese di Agosto 2014), durante un'intervista gentilmente rilasciatami in data 18/01/2015, in occasione di una mia residenza di ricerca presso l'IIM a Charleville-Mézières.

Un'impostazione contraria, per fare un confronto, la offre ad esempio la scuola sovietica⁵⁸, dove c'è una suddivisione tra curricula, a cui corrispondono i rispettivi ambienti dedicati ai specifici settori disciplinari, all'interno dell'edificio scolastico.

A Charleville invece gli studenti imparano ad approcciare e a relazionarsi alle differenti discipline in modo globale, senza alcuna separazione in comparti, da questa impostazione nasce dal proposito di offrire agli studenti la possibilità di acquisire una percezione globale di tutte le componenti dello spettacolo.

Secondo M. Nicolescu, la formazione professionale di un allievo-*puppeteer* dovrebbe avere basi comuni a quella di un allievo-attore iscritto a un'scuola di arte drammatica e dovrebbe essere integrato con l'insegnamento specializzante di pratiche sia tradizionali che innovative e sperimentali relative al teatro di figura. Compito della scuola dovrebbe essere inoltre quello di supportare e organizzare frequenti incontri di tipo conoscitivo e didattico tra gli studenti e vari professionisti del teatro, preziosi per la capacità di aprire nuovi orizzonti e stimolare lo studente a scoprire le proprie aspirazioni e attitudini: aspetto indispensabile affinché l'allievo attore cominci a delineare il proprio percorso artistico personale. La scuola di teatro di figura francese, dovrebbe essere inoltre – dichiara M. Niculescu- costantemente in relazione con la cultura e le arti performative della società corrente, sostenuta da un'idea di mobilità, flessibilità e *multidisciplinarietà*, come alternativa alla rigida settorializzazione tipica di un conservatorio, *anche a costo di correre il rischio di avere un programma sovraccarico*⁵⁹. L'obiettivo è offrire agli studenti l'opportunità di avvicinarsi e relazionarsi in modo onnicomprensivo alle diverse discipline, senza una compartizione delle varie fasi e componenti della produzione teatrale.

⁵⁸ La scuola di Arte Drammatica a San Pietroburgo ("Russian Institute State of Performing Arts") è nata nel 1779, e ha introdotto un programma di formazione professionale per attori con numerose specializzazioni legate al teatro delle marionette nel 1958. Nel 1988 è stato fondato un indirizzo di studi per il teatro di figura, che si articola nei seguenti campi di studio: recitazione, regia, scenografia e tecnologia per il palcoscenico (acting, directing, set design and *stage technology*) per il teatro di figura.

⁵⁹ tratto da: Informazioni tratte da: Margareta Niculescu, (2009) "*On the path of experimentation*", in: "Passing It On", Co-edition: "Institut International de la Marionnette" and "l'Entretemps", pag. 60, (traduzione mia).

La strutturazione del primo progetto di formazione (il cui impianto base è ancora in voga), è sorto dalla domanda: "il *puppeteer* deve essere innanzitutto un attore o deve avere anche le qualità e le competenze di un artista visivo, uno scenografo e un pittore?" M. Niculescu ha fondato il suo insegnamento sul principio che uno studente di teatro di figura ha bisogno di imparare linguaggi e tecniche sia costruttive che manipolative di vario genere, tale congiuntura è essenziale per la realizzazione di *performance* basate sul gesto e sulla manipolazione ed è fonte di stimolo per l'invenzione di nuove soluzioni stilistiche. La conoscenza di diverse tecniche, pratiche e tradizioni, mira a una dimensione metaforica e simbolica della *performance* e all'abolizione di generi, codici e categorie, evitando l'imposizione di un approccio unilaterale, con la prospettiva della scoperta e sperimentazione di nuove frontiere estetiche e poetiche.⁶⁰ Anche se, a conti fatti analizzando il piano didattico delle dieci promozioni susseguitesi all'ESNAM, c'è da considerare che l'aspetto costruttivo delle scenografie e dei *puppets* in genere è sempre stato presente ma marginale rispetto alle discipline di animazione.

Come sostiene Eloi Recoing, l'attuale progetto della scuola si propone di seguire le linee generali dell'impostazione inaugurata da M. Niculescu, strutturata su due filoni principali:

- 1) la "pedagogia degli esercizi", che è un tipo di formazione che si basa su un progressivo avanzamento da un livello all'altro ("*step by step*") nell'acquisizione delle pratiche del teatro di figura e del teatro in generale, per cui gli allievi attori, indipendentemente dal corso seguito, sono portati a esercitarsi quotidianamente in vista dell'ideazione e della composizione di scene, restando in continuo allenamento e assimilando gradualmente tecniche e conoscenze che faranno proprie arricchendo il bagaglio di competenze artistiche di cui dispongono; tale tipo di formazione è

⁶⁰ Informazioni tratte da: Margareta Niculescu, (2009) "*On the path of experimentation*", in: "Passing It On", Co-edition: "Institut International de la Marionnette" and "l'Entretemps".

organizzato in *workshops* che si tengono a più riprese⁶¹ e per periodi intensivi (ogni fase dura circa due o tre settimane) durante il corso dell'anno accademico e sono condotti da artisti professionisti, convocati dalla scuola, appartenenti unicamente al settore del teatro di figura.

Non essendo i moduli didattici scansionati e distribuiti durante tutto il corso dell'anno, bensì concentrati in lunghi periodi, con due o tre riprese durante il ciclo formativo, gli studenti hanno la possibilità di esperire in forma di “full immersion” le nuove pratiche; pertanto è richiesto loro di sviluppare un atteggiamento di flessibilità e apertura ad approcci prima sconosciuti e a confrontarvici in maniera totalizzante, per periodi ricorrenti. La scelta di strutturare i *workshops* “a scaglioni”, deriva dalla necessità di fornire agli allievi il tempo di elaborare e assimilare le conoscenze acquisite, distanziandosene. Durante i periodi intermedi infatti, ovvero tra una fase e l'altra dello stesso *workshop*, decorrono alcuni mesi, durante i quali si alternano fasi intensive guidate da altri esperti, secondo la medesima scansione temporale.

A tal proposito, sostiene Eloi Recoing:

<<Gli intervalli di tempo tra una fase e l'altra della formazione in una disciplina, danno un valore aggiunto all'apprendimento, consentono allo studente di avere il tempo di assimilare le pratiche acquisite di potersi confrontare, esercitare. La fase successiva di lavoro è una grande occasione per un nuovo confronto con l'insegnante, utile a verificare quanto appreso e proseguire nella formazione. D'altra parte, è difficile garantire la regolare presenza degli artisti. Mi rendo conto che sarebbe più facile procedere per moduli separati. Penso tuttavia che questo modo di suddividere la didattica sia più efficace rispetto a un

⁶¹ A partire dalla decima promozione (2014-2017), ovvero dall'entrata in vigore della direzione di Eloi Recoing, i *workshops* intensivi si tengono a più riprese durante l'anno accademico, prima vigeva un'organizzazione per *workshop* intensivi a ciclo unico. Eloi Recoing riprende una metodologia già sperimentata da Margareta Niculescu, che al momento della fondazione della scuola, strutturò la frequenza dei *workshop* secondo entrambe le modalità: sistema “a scaglioni” e sistema a “fase unica”.

periodo intensivo continuativo che inizia e si conclude nell'arco di un certo tempo, poiché offre allo studente l'opportunità di una pausa, di un distacco dalla disciplina, naturalmente necessario all'acquisizione di quanto imparato>>.

- 2) la “pedagogia degli eventi”, per cui i giovani studenti, a scansioni periodiche durante l'anno accademico, incontrano vari artisti professionisti del settore del teatro, delle arti visive, della fotografia, delle nuove tecnologie e di vari altri ambiti connessi alla creazione artistica, provenienti da varie parti del mondo, con i quali sono portati a confrontarsi in occasione di seminari di 15-20 ore ciascuno, approcciando a nuovi linguaggi; in tal caso il percorso educativo degli studenti non è graduale, come accade durante i *workshops* intensivi, ma subisce delle fratture, causate dal doversi destreggiare da un giorno all'altro con nuovi metodi e nuovi punti di vista, tuttavia - commenta Eloi Recoing- tali incontri sono molto significativi e potrebbero rivelarsi grandi opportunità, portatrici di stimoli e suggestioni utili a sviluppare la loro immaginazione e creatività; ovviamente a patto che gli studenti abbiano l'intelligenza e la disponibilità di osservare, porsi delle domande e lasciarsi colpire da queste esperienze. Il potere formativo di tali incontri saltuari e di breve durata consiste nella sospensione temporanea di quel rapporto “rassicurante”, che si viene a creare durante la pedagogia graduale dove lo studente è condotto passo dopo passo a crescere, a fianco dell'insegnante.

A tali due filoni se ne aggiunge un terzo, di ordine supplementare, che consiste in un apprendimento suddiviso secondo un impianto classico, ovvero per moduli distribuiti a frequenza settimanale o bisettimanale (un'ora ad incontro) durante i quali insegnanti interni alla scuola, svolgono programmi teorico-pratici relativi all'educazione vocale, alla drammaturgia finalizzata alla composizione scenica, alle arti marziali o allo studio delle lingue straniere.

Il bilanciamento tra questi approcci è sempre stata una costante nella pedagogia scolastica, a partire da Margareta Nicolescu. Il primo obiettivo è che gli studenti divengano creativamente autonomi e trovino la propria strada artistica, indipendente da quella del maestro. La difficoltà, ma anche la sfida, di questo sistema pedagogico basato principalmente sul “doppio binario” è che gli studenti non dispongono di una linearità pedagogica e formativa a cui riferirsi, pertanto sono chiamati a una sorta di “ginnastica intellettuale” – prosegue E. Recoing- avendo il compito di ricollegare autonomamente tutte le informazioni e le esperienze pedagogiche vissute.

Analizzando i piani didattici triennali dell'ESNAM, ci si rende conto che l'attività prevalente è costituita dal sistema organizzato in *workshop* intensivi “a scaglioni”. Dinanzi a ciò, è necessario porsi una domanda: Come vengono scelti i pedagoghi professionisti chiamati dalla scuola a condurre la didattica relativa alle pratiche di animazione, proprie del teatro di figura dell'ESNAM e secondo quali criteri?

Eloi Recoing risponde che sussistono una serie di criteri:

- 1) Il primo criterio è che si tratti di artisti in attività, non basta che siano dei pedagoghi, anche se validi e affermati. Al contrario, c'è anche il rischio che grandi artisti non siano affatto bravi pedagoghi. L'importante è che posseggano e padroneggino professionalmente un mestiere pratico e che contemporaneamente sappiano che la pedagogia e la creazione artistica si nutrono vicendevolmente. Sussiste una connessione circolare reciproca tra sperimentazione e pedagogia. La scuola non è un luogo ove vengono inculcati dei dogmi, ma è un luogo dove tutti coloro che ne fanno parte (studenti, pedagoghi, direttori) devono avere la possibilità di fare continua ricerca. Per questo è bene che la scuola sia composta da artisti attivi nel mondo della creazione: affinché le pratiche e le tendenze connesse all'attualità dell'arte possano essere affrontate in modo dialettico, basato

sulla sperimentazione, la ricerca di nuove soluzioni e la discussione, tra tutti coloro che ne fanno parte;

- 2) secondo criterio: siamo una scuola internazionale, perciò è bene che gli studenti si relazionino con un panorama di pratiche e conoscenze internazionale; questo vuol dire che la scelta degli artisti pedagoghi deve essere compiuta ad ampio raggio. Dopo i tre anni di studi gli studenti devono poter riuscire a “disegnare”, almeno in parte, un “mappamondo del possibile teatro di figura”, diventando a poco a poco coscienti dell’immensità del panorama di quest’arte. Approcciare con artisti provenienti da tutte le parti del mondo, consente loro di aprire delle porte e poi socchiuderle, restando in loro la consapevolezza dell’esistenza di differenti approcci, anche molto diversi tra loro, ovvero delle diversa geografia del teatro di figura nel mondo.
- 3) terzo criterio: nella scelta del programma annuale bisogna tenere in conto la necessità di variare le tecniche e gli approcci pedagogici, affinché dopo i tre anni gli studenti siano consapevoli di quanto è ampio il ventaglio delle possibili pedagogie. Pertanto la scelta deve tener conto di artisti-pedagoghi che offrano processi pedagogici e tecniche differenti tra loro.
- 4) quarto aspetto: è importante che l’artista pedagogo sia consapevole delle proprie scelte e rifletta criticamente sulla propria pedagogia, essendo disposto – se necessario- a mettere in crisi il proprio sapere, per rinnovarlo, per sperimentare nuove soluzioni. Per me, in quanto Direttore è molto importante relazionare con qualcuno con cui avere il piacere di discutere e analizzare le pratiche pedagogiche adottate. La capacità di guardare il processo del proprio lavoro a distanza e di riflettere sulle direzioni intraprese e sul perché si stia agendo secondo una certa prospettiva piuttosto che un’altra, offre un valore aggiunto ai criteri di scelta dell’artista pedagogo da invitare ad insegnare all’ESNAM.

Dal punto di vista del rinnovamento del linguaggio artistico, l’ESNAM sin dalla sua fondazione si basa su alcuni punti chiave, elaborati e sperimentati per la

prima volta tra gli anni '50 e '70, che puntavano all'abolizione di generi, codici e categorie definite, per scoprire nuove frontiere estetiche e poetiche, rispetto al passato:

- L'abolizione del “*castelet*”, permise di cambiare i parametri della *performance*, uscendo dall'univocità di un unico tipo di spazio tradizionale, alla ricerca di nuove relazioni con la spazialità, ogni volta le più appropriate rispetto alla drammaturgia e al tipo di immaginario da trasmettere;
- La presenza visibile del marionettista accanto alla marionetta, che rappresentò un cambiamento radicale nella relazione tra *puppeteer* e *puppet*, generando un nuovo livello di fruizione dello spettacolo, basata sul tipo di relazione tra i due;
- Il distanziamento da un'estetica tradizionale figurativa e naturalistica, in virtù dell'utilizzo di materiali differenti e oggetti di uso quotidiano nella costruzione dei *puppet* e delle scene, che permise alle *performance* di acquisire un nuovo livello di astrazione e di inventare nuove tipologie di animazione, basate sulla mescolanza di tecniche, metodi e linguaggi.

1.2 Il modello tedesco:

1.2.1 l'origine e la storia della scuola;

La fondazione della scuola di arte drammatica “Ernst Busch” risale al 1905 a opera di Max Reinhardt, ma la necessità di istituire un settore autonomo afferente alla scuola, specializzato nel campo del teatro di figura, è sorto una cinquantina di anni dopo.

Alla fine degli anni '60, un gruppo di studenti del corso di recitazione, diretto dall'attore Heinz Hellmich⁶², con la collaborazione di Annemarie Esper⁶³,

⁶² che insegnava recitazione alla scuola statale di arte drammatica “Ernst Busch” dal 1962.

iniziarono ad approfondire, nel contesto di un progetto “pilota”, la specializzazione del settore “teatro di figura”; tale interesse nacque e si diffuse anche in coincidenza all’esponentiale sviluppo del numero di compagnie legate al teatro di figura, sostenute dallo Stato durante il periodo della DDR.

Nel 1971 venne ufficialmente istituito il dipartimento di teatro di figura afferente alla scuola di arte drammatica “Ernst Busch” e il professor Hartmut Lorenz, formatosi in tale settore alla scuola di Praga, ne venne nominato il direttore.

Analizziamo sinteticamente i tratti salienti della storia culturale e teatrale⁶⁴ che coinvolse la Germania e Berlino, in un momento cruciale come il secondo dopoguerra, per poter inquadrare al meglio la nascita della *Studiengang Zeitgenössische Puppenspielkunst*⁶⁵ all’ *Hochschule für Schauspielkunst* “Ernst Busch”. Considereremo la storia del teatro in generale, come linea guida entro cui inserire le vicende relative al teatro di figura.

Subito dopo la II Guerra Mondiale nella parte est di Berlino (ancora non divisa dal muro) occupata dalle forze sovietiche (Repubblica Democratica Tedesca), sorsero una serie di compagnie teatrali supportate dall’amministrazione militare sovietica, al fine di diffondere idee rieducative in senso anti-dittatoriale; sebbene gli spettacoli dovessero superare il controllo dell’autorità occupante, l’impeto intellettuale degli artisti sopravvissuti al periodo nazista, creò un fermento creativo, che diede vita a numerosi spettacoli e rappresentazioni (a Berlino, molte di queste effettuatesi presso il *Deutsches Theater*⁶⁶), le cui tematiche e i cui repertori cominciarono gradualmente ad aprirsi anche in parte al panorama culturale dell’Europa Occidentale e dell’America, proprio in risposta ad una sempre più urgente necessità di rinnovamento intellettuale in senso democratico e di ritessitura di contatti con aree geografiche e culturali, che erano state tagliate fuori dal Nazismo.

⁶³ entrambi i conduttori del corso avevano origini formative nel campo della recitazione e dello spettacolo in generale (non del teatro di figura).

⁶⁴ Informazioni tratte da: Don Rubin, Peter Nagy, Philippe Rouyer, *The World Encyclopedia of Contemporary Theatre: Europe*, Taylor & Francis, 2001.

⁶⁵ Corso di teatro di figura contemporaneo.

⁶⁶ Il cui direttore artistico fu dal 1905 al 1933 Max Reinhardt, che al contempo (sempre nel 1905) fondò la scuola Statale di Arte Drammatica “Ernst Bush”.

Mentre nelle aree occidentali della Germania e di Berlino i teatri erano relativamente piccoli e a gestione regionale o locale, nell'area orientale vigeva un'organizzazione del teatro statalmente centralizzata, che considerava il teatro e la cultura, almeno agli inizi, come un tassello fondamentale per la diffusione dell'ideologia politica, ovvero della rinascita e del rinnovamento del sistema sociale in senso democratico. In questo stesso periodo cominciò a svilupparsi, accanto a un sistema di teatri organizzato e gestito dallo stato, anche il corrispettivo apparato pedagogico, ovvero scuole per attori afferenti ai teatri (come si può notare la situazione politica della Berlino Est durante la RDT attraversa una situazione analoga a quella descritta a proposito dell'Europa dell'est, nel capitolo relativo alla contestualizzazione internazionale delle scuole). Questo tipo di organizzazione statalizzata del teatro e della cultura, impedì il diffondersi di una ricerca di forme ed estetiche alternative, così come accadeva invece in Europa occidentale e negli Stati Uniti del secondo dopoguerra.

A metà del 1950, il teatro nella RDT era influenzato dalle ideologie staliniste e dall'estetica del realismo socialista, che si riconosceva a livello teatrale nel Sistema "stanislavskiano"; in contrapposizione a questa tendenza l'apertura occidentale era rivolta alle sperimentazioni avanguardistiche che si svilupparono tra gli anni '50 e '60, nell'arte (in particolare in Germania il Bauhaus per l'arte e il Gruppo 47 per la scrittura) e nel teatro. Le teorie brechtiane divennero in questo periodo, per il settore teatrale, l'alternativa indipendente e non dottrina al sistema "stanislavskiano". L'influenza di Stanislavskij nell'Urss staliniana, e dunque anche per ricaduta sulla Repubblica Democratica Tedesca, intralciò l'acquisizione del teatro brechtiano, le cui opere erano destinate e rivolte a spettatori tormentati, pieni di contraddizioni irrisolte, e che certamente non cercavano in scena delle conferme.

In questo clima culturale e sulla base del dualismo Stanislavskij-Brecht, viene fondato nel 1971 il dipartimento di teatro di figura alla scuola di arte drammatica "Ernst Busch" di Berlino. La scuola si fonda sui principi brechtiani, che non

negano il punto di vista “stanislavskiano”, ma lo inglobano e lo superano. Vediamo in che senso.

Negli "Scritti" vol. VII, Brecht parla di tre fasi che servono per la costruzione del personaggio:

La prima avviene durante la lettura e nei primi giorni di prova e consiste nel cercare di conoscere bene il personaggio senza assimilarlo o perdervisi dentro, ma cercando di individuare le contraddizioni [...].

La seconda fase è quella dell'immedesimazione: la ricerca della verità di un personaggio in senso soggettivo. In altre parole, voi gli lasciate la sua volizione, gli permettete di fare quello che vuole, come vuole. Lasciate che il personaggio reagisca liberamente agli altri personaggi, al suo ambiente, alla sua trama. Tutto questo in modo semplice e naturale. Dopo una lunga ed elaborata raccolta di dati e di elementi, voi vi tuffate nel personaggio: acquistate la sua forma definitiva, diventate tutt'uno con esso [...].

C'è poi la terza fase: nella quale voi tentate di vedere il personaggio dal di fuori, dal punto di vista della società. E a questo punto, voi dovete cercare di ricordare sia la diffidenza che l'ammirazione che avete provato nei riguardi del personaggio durante la prima fase.

Come si può notare, la seconda fase descritta da Brecht, segue la linea dei principi “stanislavskiani”, legati alla necessità di immedesimarsi col personaggio, di adottare un approccio soggettivo, di raccogliere dati per studiarne il contesto di vita, ecc., tuttavia nella terza fase Brecht supera in senso ideologico la fase precedente, per cui l'attore non resta “all'interno del personaggio”, ma ne esce prendendone coscienza e reinterpretandolo criticamente e formalmente.

Su questi principi viene fondato il dipartimento di teatro di figura della scuola di Arte Drammatica di Berlino, in netta sintonia con le sperimentazioni estetiche portate avanti dalle seconde avanguardie artistiche e col presupposto di cercare

un'alternativa alla strutturazione altamente settorializzata delle scuole di stampo sovietico.

La fondazione della scuola di Berlino ha contribuito a cambiare radicalmente la popolarità e il livello di ricerca del teatro di figura in Germania. La scuola ha cercato fin da subito di acquisire un livello di internazionalità, invitando pedagoghi, registi, scenografi e artisti in particolare di origine rumena, polacca, bulgara e ceca. Sin dalla fondazione della scuola, sono stati effettuati anche frequenti scambi di formazione per gli studenti, con la scuola di Praga. Questi scambi hanno favorito un'apertura della scuola a livello europeo, e in particolare verso quel tipo di pedagogie che traevano ispirazione dalle teorie e dalla drammaturgia brechtiana.⁶⁷

Approfondiremo la questione nel seguente paragrafo.

1.2.2 principi fondatori;

Sebbene la scuola tedesca non si basi –come quella francese- su un sistema didattico impostato prevalentemente su *workshops* intensivi (condotti da insegnanti esterni), anch'essa si pone come modello alternativo a quello sovietico, negando il dogmatismo e la settorializzazione delle discipline e rifiutando la suddivisione del programma didattico in moduli brevi. L'insegnamento è infatti strutturato in moduli, specializzati per la recitazione e l'animazione con oggetti e pupazzi, della durata di 5-6 settimane ciascuno, oltre alle materie supplementari, per evitare il rischio di un apprendimento passivo e meccanizzato. Il programma didattico giornaliero delle materie specializzanti dura circa 4 ore nella scuola tedesca, mentre in quella sovietica è scandito da lezioni della durata media 50 minuti.

⁶⁷ Informazioni tratte da: Paul Fournel, *Les marionnettes*, Bordas, 1995, pag.77

L'attivazione di un processo creativo e la scoperta del proprio linguaggio artistico sono i requisiti fondamentali per la formazione professionale della scuola tedesca, è per questo che l'allievo attore viene costantemente messo alla prova per l'acquisizione di un'autonomia drammaturgica e compositiva per la scena: ogni materia caratterizzante relativa al teatro di figura fornisce quotidianamente spazio a improvvisazioni ed esercizi utili ad allenare la capacità di concepire, progettare e creare scene e studi performativi.

Come dichiarato dal Prof. Hartmut Lorenz, uno dei fondatori della scuola "Ernst Busch", in occasione di un'intervista che mi ha gentilmente concesso in data 05/03/2016 durante il mio soggiorno di ricerca a Berlino, la prospettiva artistico-estetica su cui è stata fondata la scuola tedesca mirava al ritorno dell' "arte delle figure" al teatro, dal momento che il tramonto delle tradizioni e il grande cambiamento estetico del XX secolo (Futurismo, Costruttivismo, Bauhaus ..) l'aveva attribuita piuttosto al campo generale delle arti visive d'avanguardia. Il primo passo è sorto dalla necessità di organizzare e strutturare le conoscenze associate al teatro di figura, al fine di istituire una formazione professionale per attori, che recitano in scena anche per mezzo di figure e oggetti.

Il *Puppenschauspieler* – procede il Prof. Hartmut Lorenz nella sua dichiarazione - ha un compito ordine ontologico superiore al *Schauspieler*: manifestare la sua interiorità, attraverso l'esteriorità di un oggetto che altrimenti sarebbe privo di vitalità. La scuola tedesca fonda la sua formazione sul principio della transizione "dal soggettivo all'obiettivo", che ritrova le radici sia nei principi di Stanislavskij – in particolare il processo della memoria sensoriale ed emotiva- e nei principi di Brecht –relativamente ai concetti di oggettivazione e alienazione- (il termine brechtiano "straniamento" è qui inteso in modo generale, lontano dalle componenti politiche, sociali e ideologiche sostenute e adottate dal lavoro artistico di Bertold Brecht. Come indica la parola tedesca *Verfremdungseffekt*, esso consiste nell'opposizione tra un attore e il suo ruolo, nell'uso di maschere, nel dinamismo gestuale, nell'uso in scena di documenti visivi, nella separazione

tra testo e gesto, nelle citazioni esplicite durante la performance, e nel rivolgersi direttamente al pubblico⁶⁸).

La spinta modernizzante della scuola consiste nell'utilizzare contemporaneamente due metodi apparentemente opposti della creazione di personaggi umani. Il concetto di realismo si avvicina al concetto di "umano" nella sua complessità e tangibilità, ma il modo attraverso il quale questo "essere umano" è rappresentato, spesso sfugge dai requisiti naturali, affermando piuttosto la sua contingenza oggettuale, secondo un' estetica antinaturalistica del teatro, spesso grottesca, a volte simbolica, surreale.

Gli allievi attori e gli allievi attori marionettisti della scuola di arte drammatica "Ernst Busch" seguono un analogo iter di formazione professionale per quanto riguarda i fondamenti della recitazione. I principi del metodo di Stanislavskij (per quanto concerne la ricerca di circostanze date, il lavoro sulla memoria sensoriale ed emotiva, le azioni fisiche), sono alla base dell'approccio all'arte della recitazione e puntano alla ricerca di un'armonia tra la sfera soggettiva e oggettiva, durante la rappresentazione. Il principale approccio didattico è l'improvvisazione e la creazione di scene sulla base di un testo.

La formazione professionale degli allievi attori della branca del teatro di figura entra però nello specifico delle tecniche di manipolazione e ideazione di scene, tramite l'uso di oggetti, pupazzi e scenografie mobili; il "plusvalore" di questo tipo di lavoro consiste, come sostiene il Prof. Hartmut Lorenz, nella sfida di utilizzare e sperimentare il "materiale" fisico-emozionale, scoperto durante la prima fase, attraverso la via dell' "alienazione" (*Verfremdungseffekt* brechtiano), ovvero attraverso l'uso di oggetti esterni al corpo dell'attore-manipolatore. All'allievo *Puppenschauspieler*, durante le materie specializzanti della formazione presso la scuola tedesca, è richiesto di recitare/giocare⁶⁹ in modo naturale "attraverso" un oggetto inerte. La "naturalità" del gioco può essere raggiunta con la pratica di

⁶⁸ Fiebach J., (1975) *Von Craig bis Brecht. Studien zu Kuenstlehrtheorien in der Haefte des 20. Jahrhunderts*, Berlin, 299 (traduzione mia)

⁶⁹ Il verbo tedesco è "spielen", che -come in inglese il verbo "to play"- ha il doppio significato di "recitare" e "giocare".

varie tecniche, ma il prerequisito imprescindibile è la base "stanislavskiana" del suo approccio alla recitazione.

2. Modelli pedagogici a confronto;

A livello storico, le due scuole sorgono in due contesti assai differenti, tuttavia alcune necessità culturali e formative le accomuna.

La scuola tedesca nasce a inizio degli anni '70 in un'atmosfera di forte contrasto ideologico e culturale permeato dall'opposizione tra il blocco orientale e occidentale dell'Europa, di cui Berlino era l'epicentro.

La scuola francese, trovandosi a occidente dell'Europa, nasce a fine degli anni '80, in un contesto culturale già attento ai linguaggi multidisciplinari, alle contaminazioni fra generi, alle estetiche ibride e alle opere multimediali.

A grandi linee, la necessità fondativa di entrambe le scuole, come già accennato in precedenza, fu quella di trovare un sistema pedagogico alternativo a quello altamente settorializzato, promosso dall'area sovietica; tuttavia mentre la scuola tedesca contaminò le fondamenta "stanislavskiane" della sua struttura pedagogica con i principi brechtiani, la scuola francese decise di oltrepassare ogni possibile categorizzazione, per sperimentare una nuova modalità di organizzazione didattica, basata sulla multidisciplinarietà e sull'eclettismo, ovvero sull'incontro periodico intensivo di pedagoghi provenienti sistemi pedagogici e culturali talvolta opposti o assai divergenti tra loro.

Su tale base, possiamo soffermarci nell'indagine di aspetti più specifici, riguardo alle analogie e le differenze tra i due modelli pedagogici a confronto.

Come premesso, sia la scuola francese che quella tedesca, puntano a un tipo di formazione volto a fornire agli studenti una serie di strumenti artistici e di competenze, affinché possano padroneggiare la complessità delle tecniche e delle componenti sceniche a disposizione, diventando in primo luogo attori-manipolatori, ma anche e soprattutto creatori di spettacoli di teatro di figura.

Pur non essendo previsti, in nessuna delle due scuole, moduli didattici specificamente dedicati alla regia nel teatro di figura, ogni corso specializzante prevede una fase di lavoro, finalizzata alla creazione di uno studio performativo, per cui gli studenti vengono guidati e messi alla prova periodicamente anche nella composizione registica degli *études* performativi che presentano alla fine di ogni modulo. Con questa strutturazione del lavoro, che sarà analizzato in seguito nel capitolo relativo alla didattica, gli studenti vengono educati a un approccio pluridisciplinare alle materie, che apre loro la mente a nuove prospettive creative. In considerazione di ciò, l'intento di tali scuole, è naturalmente quello di cercare di ovviare a un possibile rischio dato dall'approccio multidisciplinare, ovvero non trascurare l'aspetto tecnico, che rischierebbe di essere fagocitato dalle altre esigenze sceniche.

Osserveremo come, in base ai moduli seguiti durante le diverse fasi di residenza di ricerca, da me svolte a Berlino e a Charleville-Mézières, alcuni corsi, in particolare quelli relativi a tecniche più tradizionali, prevedano una scansione della giornata suddivisa in due momenti: "*training* ed esercizi tecnici" e "improvvisazioni e studio di scene"; tuttavia, trattandosi di moduli (più o meno intensivi) concentrati in un breve lasso di tempo, gli studenti sono portati a esercitarsi tecnicamente con l'una o l'altra tipologia di *puppet*, solo durante l'arco della durata del corso, per poi cambiare metodi e pratiche con il modulo successivo.

Differentemente, non sussistendo nelle scuole dell'Europa orientale e centro-orientale un'impostazione della didattica suddivisa per moduli concentrati ed essendo ogni materia distribuita durante tutto il corso dell'anno accademico in

lezioni di breve durata⁷⁰, gli studenti hanno modo di esercitarsi tecnicamente con i vari tipi di *puppet*, in modo continuativo.

Le scuole francese e tedesca (prese a modello come sistema didattico spezzato in moduli medio-lunghi, che si concludono con la preparazione dell'*étude* performativo), rispetto a quella polacca (presa a modello dell'impostazione accademica dell'Europa orientale, il cui sistema didattico si basa su moduli brevi e continuativi), affidano la mole di tempo dedicata all'apprendimento tecnico, alla discrezione di ciascun formatore che viene chiamato ad insegnare; al contrario, la scuola polacca prevede un piano didattico scandito da una costante preparazione tecnica, relativamente alle materie caratterizzanti il teatro di figura, a discapito di una riduzione del monte ore dedicato alla creatività del singolo studente e alla composizione scenica.

Se il ciclo formativo delle scuole occidentali pone in parallelo l'attività didattica a quella creativa dello studente, in genere nelle scuole dell'Europa orientale queste due attività sono separate in due fasi distinte: l'una per la formazione, il *training* e l'apprendimento dei fondamenti tecnici, l'altra per le attività creative, consistenti nella preparazione di solo show e spettacoli di gruppo. Una programmazione didattica di questo tipo permette agli studenti di concentrarsi con frequenza costante, durante la prima fase del ciclo di apprendimento (primi due anni), sulle competenze tecniche relative a differenti pratiche, e solo alla fine del ciclo triennale (dedicato alla didattica)⁷¹ è offerta loro la possibilità di applicare tali tecniche in un contesto performativo, dunque dei progetti di composizione scenica.

Come fa notare H. Jurkowsky⁷², le scuole di teatro di figura europee presentano due tipi di strutturazione didattica: la struttura classica di durata generalmente quadriennale, a "cicli di lunga durata", per cui vengono insegnate parallelamente più discipline che si distribuiscono durante tutto l'arco dell'anno scolastico (è il

⁷⁰ circa 50 minuti a lezione.

⁷¹ L'Akademia Teatralna di Bialystok prevede un ciclo quinquennale, di cui i primi tre anni sono dedicati alla didattica e gli ultimi due alla creazione artistica e all'elaborazione di una tesi scritta.

⁷² in: A.A.V.V., *An International symposium on the full-time training of puppeteers : 25-28 september 1990*, the report, London, *Puppet Centre*, 1990, pag.11.

caso ad esempio della scuola di Berlino o di quelle del “blocco orientale”); la struttura didattica “per progetti” o “per *workshops*”, per cui accanto alla programmazione didattica basilare, ovvero condotta da insegnanti interni alla scuola, la scuola fonda la sua didattica su periodi di insegnamento condotto da esperti esterni, in fasi intensive a ciclo unico o suddivise in più cicli (è il caso ad esempio della scuola di Charleville-Mézières e di Stoccarda, che si pongono come modelli alternativi al sistema dell’est Europa).

Per fare un esempio pratico, concernente l’insegnamento delle sole discipline caratterizzanti il settore del teatro di figura, la scuola francese è organizzata per *workshops* intensivi della durata di 2/3 settimane, per un totale di 40 ore settimanali⁷³, mentre la scuola tedesca è organizzata in moduli didattici della durata di 5/6 settimane, per un totale di 16 ore settimanali⁷⁴. Il modello francese prevede quindi una formazione intensiva, concentrata in periodi dell’anno a più riprese, prevedendo solo incontri saltuari per l’insegnamento di altre discipline, presentate in forma di seminari occasionali; secondo il modello tedesco invece, la giornata lavorativa prevede di portare avanti parallelamente sia le discipline caratterizzanti sia altre discipline, essendo l’apprendimento delle materie di manipolazione, dilazionato in moduli della durata media di un mese e mezzo ciascuno.

Considerando i cambiamenti in corso dovuti all’attuazione dei punti previsti dal Processo di Bologna, ovvero la riforma europea che riformula il sistema didattico degli istituti di formazione superiore⁷⁵, vediamo come le scuole “Ernst Busch” e

⁷³ 8 ore al giorno per 5 giorni a settimana

⁷⁴ 4 ore al giorno per 4 giorni a settimana

⁷⁵ La Dichiarazione iniziale firmata a Bologna (1999) enunciava sei obiettivi specifici:

- Adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, anche tramite l'uso del Diploma *Supplement*;
- Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e secondo livello;
- Adozione di un sistema di crediti didattici - sul modello dell'ECTS;
- Promozione della mobilità attraverso la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della circolazione di studenti, ricercatori e personale amministrativo;
- Promozione della cooperazione europea nell'accertamento della qualità;

ESNAM, si adeguano alle riforme principali del Sistema dell'alta formazione professionale, che consistono nella separazione della didattica in due cicli, secondo il sistema *Bachelor/Master*, e nell'attuazione del nuovo sistema di accreditamento riconosciuto a livello europeo: *European Train Control System* (ETCS) .

Il progetto formativo dell'ESNAM dalla Promozione 1 alla Promozione 9 ha rilasciato agli studenti diplomati il titolo DMA (*Diplôme des métiers d'art*), che consisteva in una qualifica professionale post BAC⁷⁶, ovvero in un diploma di specializzazione in tecniche e pratiche dello spettacolo, con competenze principali nel teatro di figura. Il primo anno era considerato propedeutico all'effettivo biennio successivo (DMA). In quest'accezione il titolo rilasciato non identifica la figura del *puppeteer* esattamente come attore, ma come figura professionale abilitata a realizzare spettacoli in questo ambito teatrale.

A partire dal 2008 il Ministero dell'Istruzione francese riconosce alle arti dello spettacolo la qualifica di DNSPC (*Diplôme National Supérieur Professionnel du Comédien*), rilasciata in Francia in totale da 10 scuole di arte drammatica. A partire da 1 luglio 2015 la qualifica DNSPC viene riconosciuta alla professionalità dell'attore-*puppeteer* ed esattamente da un anno dopo l'ESNAM viene riconosciuta come unica scuola nel territorio francese in grado di rilasciare tale qualifica. Da questo momento in poi la figura professionale del *puppeteer* viene ufficialmente in Francia associata a quella dell'attore.

Accanto a tale modifica era già in corso a partire dal 2012 un ulteriore aggiornamento del sistema di formazione dell'ESNAM, che consiste in un adeguamento alle prerogative europee, dettate dal Processo di Bologna: grazie a un accordo stipulato con l'*Université de Picardie Jules Verne d'Amiens* (UPJV), il diploma triennale DNSPC per attore-*puppeteer* rilasciato dall'ESNAM viene

- Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore. (tratto da: http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/II%20Processo%20di%20Bologna%20modifica%201%20luglio.pdf, consultato il 23/10/2016)

⁷⁶ BAC sta per "Baccalaureato Europeo", ovvero lo studente che acquisisce la licenza liceale europea.

riconosciuto come B.A. (*Bachelor Arts*) ovvero come ciclo triennale universitario, a seguito del quale lo studente ha accesso a una specializzazione universitaria biennale M.A. (*Master Arts*) presso una facoltà relativa al campo dell'arte e delle arti performative, tale progetto è stato valutato favorevolmente dall'AERES⁷⁷, attualmente rappresentato dal voto di differenti consigli universitari francesi. Durante il biennio specialistico, lo studente è chiamato a sottoporsi a esami concernenti le arti dello spettacolo in generale e a scrivere una tesi come esame finale. Per essere ammesso all'ESNAM, a partire dalla costituzione della qualifica DNSPC, il candidato allievo è necessario che abbia frequentato precedentemente almeno per due anni una scuola di teatro.

Seppur non all'interno dell'ESNAM, agli studenti diplomati viene quindi offerta la possibilità di proseguire un percorso formativo equiparato a livello europeo al grado universitario. In seguito a tali modifiche, durante la formazione presso l'ESNAM e l'eventuale Master universitario lo studente può anche accedere ai programmi di scambio internazionale Erasmus+ con altre scuole di teatro di figura statali; anche perché il sistema di valutazione dei moduli formativi è stato adeguato al sistema di accreditamento riconosciuto a livello europeo: *European Train Control System* (ETCS). Gli studenti possono accedere all'esame di ammissione all'ESNAM a 18 anni compiuti, solitamente dopo aver conseguito una licenza BAC, tuttavia la scuola prevede una speciale deroga che consente di ammettere agli studi anche chi non disponga di un diploma BAC, purché abbia compiuto la maggiore età.

Un'ulteriore interessante considerazione da aggiungere a integrazione delle ultime modifiche apportate al sistema della scuola francese, consiste nella volontà di costituire delle reti di ricerca condivisa con altre scuole (non necessariamente di teatro di figura), a cui gli studenti sono direttamente chiamati a partecipare. Fin dalla fondazione della scuola, sono stati effettuati incontri

⁷⁷ L'AERES è un'agenzia nata da una necessità dello Stato Francese di dotare il Paese di uno strumento per la valutazione delle politiche pubbliche e lo sviluppo della ricerca e dell'istruzione superiore in Francia. Istituita nel 2007, l'AERES ha il compito di valutare la ricerca e istituti di istruzione superiore, organizzazioni di ricerca, unità di ricerca, programmi di istruzione superiore e gradi e con l'approvazione dei loro procedure di valutazione del personale. Per ulteriori info: <http://www.aeres-evaluation.com/>.

annuali chiamati RIDEM (*Rencontre internationale des écoles de marionnettes*)⁷⁸ e successivamente⁷⁹ RIDEA (*Rencontre internationale des enseignements artistiques*), con l'obiettivo di convocare studenti provenienti da scuole europee di teatro di figura, arti drammatiche, danza, arti visive, circo, per presentare reciprocamente i lavori degli studenti, ma anche per fornire occasioni di *workshop* e incontri pubblici. L'obiettivo è quello di stimolare il nascere di interazioni tra i giovani diplomati. A partire dal 2016 la rete si è integrata di nuove collaborazioni con il CND (*Centre National de la Danse*), CNAC (*Centre national des arts du cirque*), ENSATT (*Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Techniques du Théâtre*).

Il dipartimento di *Puppenspielkunst* della scuola tedesca “Ernst Busch” non aderisce esattamente alle modifiche apportate dal processo di Bologna, in quanto non rilascia un B.A o un M.A.⁸⁰ La strutturazione del ciclo formativo prevede il triennio didattico, a cui viene integrato un quarto anno supplementare, durante il quale lo studente è chiamato a scrivere una tesi scritta e sviluppare in modo indipendente il diploma libero pratico, che deve essere messo in scena almeno due volte. Pur identificandosi come *Diplom - Studiengang*, ovvero non essendo inserita nel *Bachelor system*, la scuola “Ernst Busch” con l'aggiunta del quarto anno fornisce agli studenti di sviluppare la riflessione teorico-critica e di svolgere parallelamente un lavoro di perfezionamento del lavoro pratico sviluppato durante l'anno precedente.

Per fare un terzo esempio su una scuola dell'est Europa, l'*Akademia Teatralna* di Bialystok in Polonia ha aderito in toto a tale sistema, introducendo a seguito del triennio didattico per attori-puppeteers –che si conclude con la presentazione di un progetto performativo da parte degli studenti- una specializzazione di durata biennale , che si conclude con la scrittura di una tesi. Il biennio specialistico è focalizzato principalmente sulla ricerca personale di ogni studente

⁷⁸ Il primo incontro tenutosi nel 1990;

⁷⁹ A partire dal 1996;

⁸⁰ All'interno della stessa scuola alcuni dipartimenti rilasciano tali qualifiche, altri no, ovvero: Schauspiel (Diplom), Regie (Diplom), Zeitgenössische Puppenspielkunst (Diplom), Bühnentanz (BA), Dramaturgie (MA)

e su lezioni, seminari e *workshops* volti ad ampliare e formare l'attitudine all'analisi e alla capacità di riflessione storico-critica dello studente. L'implementazione del biennio specialistico fornisce agli studenti maggiori possibilità di cominciare una carriera professionale subito dopo la laurea, poiché il loro livello di formazione è equiparato a quello universitario e rientra negli standard riconosciuti a livello europeo, in seguito all'approvazione del Processo di Bologna.

Inquadrate in un ambito generale, le scuole tedesca e francese saranno in seguito analizzate nello specifico dei modelli didattici e dei programmi pedagogici, per comprenderne le sfaccettature, le analogie e le differenze e valutando le prospettive a cui le scuole mirano, anche in vista degli sviluppi interni e delle più recenti modifiche apportate alla struttura pedagogiche.

3 Strutturazione della didattica:

3.1 Metodi di indagine adottati

Nel tentativo di ricostruire la storia dell'impianto pedagogico degli istituti considerati, vari documenti d'archivio (i tabulati degli orari delle lezioni), si sono rivelati utili a tracciare un primo quadro d'insieme dell'andamento della didattica, innanzitutto da un punto di vista quantitativo e cronologico. Nel paragrafo seguente gli stessi dati (sulla base delle fonti disponibili, circa la descrizione dei programmi disciplinari) saranno analizzati e valutati da un punto di vista qualitativo, connesso alla pedagogia, all'indirizzo, alle metodologie e agli orientamenti didattici.

Per consentire l'analisi quantitativa incrociata tra le diverse scuole, è stato necessario individuare innanzitutto un criterio di analisi comune e oggettivo.

Si è considerata come unità di analisi, il ciclo didattico triennale della formazione scolastica, identificato col nome "Promozione" e in particolare sono stati presi in considerazione i tabulati degli orari delle lezioni tenutesi all' *École Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette* (ESNAM) durante la: PROMOZIONE 1 (triennio 87/88-88/89-89/90), PROMOZIONE 2 (triennio 90/91-91/92-92/93), PROMOZIONE 3 (triennio 93/94-94/95-95/96), PROMOZIONE 4 (triennio 96/97-97/98-98/99), PROMOZIONE 5 (triennio 99/00-00/01-01/02), PROMOZIONE 6 (triennio 02/03-03/04-04/05), PROMOZIONE 7 (triennio 05/06-06/07-07/08), PROMOZIONE 8 (triennio 08/09-09/10-10/11), PROMOZIONE 9 (triennio 11/12-12/13-13/14). A cui corrispondono le promozioni della scuola "Ernst Busch" di Berlino. Va considerato tuttavia che a causa della scarsa disponibilità di documentazione d'archivio presso la scuola tedesca, non è stato possibile effettuare un'indagine per ciascuna promozione, come fatto invece per la scuola francese, sono state infatti individuate due strutturazioni fondamentali del piano formativo, l'una in voga dal 1990 fino al 1995, l'altra dal 1996 fino a oggi. Nonostante alcune minime modifiche apportate alla distribuzione degli orari e alla suddivisione delle materie, la suddivisione della didattica della scuola si riconosce in questi due impianti principali.

Segue la descrizione dei metodi adottati per l'analisi e per il confronto dei piani didattici a disposizione per entrambe le scuole.

Si è fatta una catalogazione degli orari dedicati a ogni insegnamento, per ciascuna annualità. A tal fine, si è rivelato necessario individuare criteri oggettivi e omogenei che permettessero di confrontare discipline denominate diversamente, quindi per convenzione, tali dati sono stati organizzati sulla base di categorie, afferenti a precisi ambiti disciplinari. L'analisi degli orari dei cicli didattici triennali (dal 1987 per l'ESNAM e dal 1990 per l' "Ernst Busch", fino al

2014), classificati per le categorie disciplinari, ha permesso un confronto incrociato di tipo quantitativo tra i curricula di entrambe le scuole.

La categorizzazione delle materie, ha comportato una serie di difficoltà date dalla difficile individuazione di queste in specifici ambiti disciplinari, poiché molti dei programmi didattici corrispondenti, rivelano una duplice natura pedagogica, ovvero potrebbero essere catalogati in due o più categorie. Tuttavia, in seguito a diverse consultazioni con la segreteria didattica di entrambe le scuole, è stato possibile effettuare una sommaria catalogazione.

Per convenzione, le materie relative alla programmazione didattica delle scuole tedesca e francese sono stati da me inserite entro le seguenti categorie, relative a specifiche aree tematiche:

- TEATRO DI FIGURA (tecniche di animazione);
- RECITAZIONE (non teatro di figura);
- MOVIMENTO E GESTO (teatro gestuale, ginnastica, *training* fisico, arti marziali);
- COSTRUZIONE E SCENOGRAFIA;
- MATERIE TECNICHE-TECNOLOGICHE (audio, video, *digital puppetry*);
- MATERIE TEORICHE;
- CANTO E MUSICA – *TRAINING* VOCALE;
- LINGUE STRANIERE;
- LAVORO PERSONALE – PREPARAZIONE E PRESENTAZIONE ESAMI;

Si chiarifica di seguito l'elenco delle discipline insegnate nelle scuole, al fine di verificare i criteri di appartenenza alle categorie didattiche, convenzionalmente adottate:

Relativamente all'ambito disciplinare "Teatro di figura-tecniche di animazione" ("*Puppet animation techniques*"):

- All' ESNAM: *la marionette à fils, la gaine chinoise, la marionette à tringle, la manipulation primitive: la main nue, le theatre d'ombres, la marionette à gaine, la marionette indonésienne, jeu de la marionette, le fil, la gaine chinoise, la tige, formes animées, les corps-castelet, Pulcinella napolitain, théâtre de papier, Punch and Judy, Pupi sicilienne, théâtre d'objets, marionette-ventriloque;*
- All' Ernst Busch: *Puppenführungstechnik, Szenenstudium Handpuppe, Szenenstudium Marionette, Szenenstudium Hybride Formen, Grundl.Animation (objekte Theater), offene Formen;*

Relativamente all'ambito disciplinare "Recitazione-non teatro di figura" – ("*Acting -no puppetry*"):

- All' ESNAM: *theatre comique: le clown, le bouffon, le mime et l'acteur, jeu de l'acteur, jeu et parole, théâtre dramatique, comédien-texte;*
- All' Ernst Busch: *Schauspiel Grundlg./Szenenstud., Szenenstudium Maske,*

Relativamente all'ambito disciplinare "Movimento e gesto" ("*Movement, gymnastics, body training*"):

- All' ESNAM: *le théâtre par le mouvement, corps dans l'espace, geste théâtral, tai-chi, corps-masque-mouvement, karate, haikido;*
- All' Ernst Busch: *Bewegung, Akrobatik, Körperstimmtraining, Fechten/Steppen/Reiten/Tanz, Pantomime, Aikido (fakultativ), Koesti;*

Relativamente all'ambito disciplinare "Costruzione e scenografia" ("*Construction and set design*"):

- All' ESNAM: *la scène et l'espace, arts plastiques, la couture, scénographie, technologie des matériaux, construction, conception graphique*;
- All' Ernst Busch: *Gestaltungslehre*;

Relativamente all'ambito disciplinare "Materie tecnica-tecnologica" ("*Technical-technological*"):

- All' ESNAM: *son, lumière, video, technologie, jeu et technologie*;
- All' Ernst Busch: *Animation Grundlagen, Animation-Trickfilm, digitale Puppen, Puppentechnologien, digitale Medien*.

Relativamente all'ambito disciplinare "Materie teoriche" ("*Theoretical subjects*"):

- All' ESNAM: *histoire du théâtre, du théâtre de marionettes et de sa dramaturgie, langue et littérature, histoire de la représentation, administration, gestion, droit, fiscalité d'une compagnie, atelier d'écriture, conférences*;
- All' Ernst Busch: *Theorie I, Theorie II, Theater/Puppentheater Geschichte/Dramaturgie, Kulturmanagement, Aesthetik, Kunstgeschichte*;

Relativamente all'ambito disciplinare "Canto ,musica ed educazione vocale" ("*Singing and music - voice training*"):

- All' ESNAM: *langage et théatralité, diction, geste vocal, chant, chorale, piano, flute à bec, guitar, percussions, saxophone, trompette, violon, violoncelle, accordéon, voix*;
- All' Ernst Busch: *sprechen, Verslehre, Musik*;

Relativamente all'ambito disciplinare "Lingue straniere" ("*Foreign languages*"):

- All' ESNAM: *anglais, français, espagnol*;
- All' Ernst Busch: ---

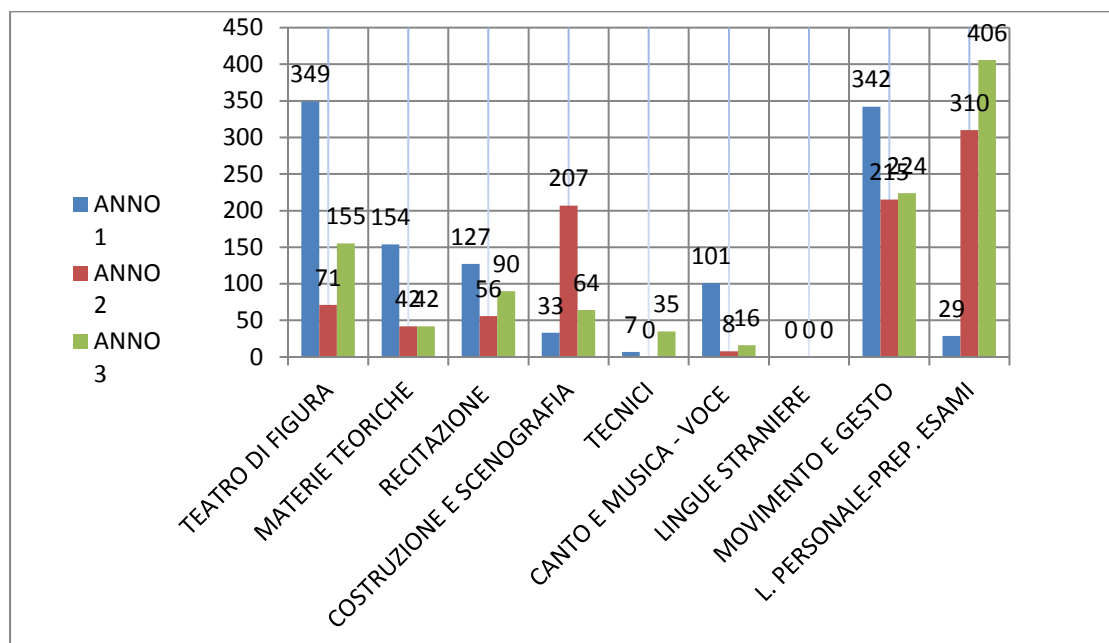
Resosi possibile, su questa base, il calcolo delle ore medie di insegnamento di ogni categoria disciplinare, si è proceduto con la formulazione di grafici e diagrammi, volti tra l'altro a evidenziare le percentuali di insegnamento dei vari ambiti disciplinari e gli andamenti di eventuali variazioni rispetto ai dati quantitativi inerenti la didattica, per ciascun triennio. Tali analisi si riferiscono ai singoli anni accademici e alla media complessiva del ciclo didattico triennale (la "Promozione") e sono state effettuate come da descrizione seguente.

Sono stati raccolti in tabulati Excel i dati numerici relativi alle ore insegnate per ogni ambito disciplinare, per il primo, il secondo e il terzo anno di ognuna delle Promozioni analizzate. Su tali dati sono stati effettuati degli istogrammi a colonne raggruppate, per evidenziare l'entità di ogni categoria di insegnamento per ogni anno del triennio. E' stata calcolata quindi la media aritmetica delle ore insegnate nello stesso ambito disciplinare, nell'arco dei tre anni, per ogni Promozione, di cui si è calcolata la percentuale. Le percentuali di ogni Promozione, emerse dalla suddetta analisi, sono state raffigurate in diagrammi a torta e messe a confronto tra loro con un grafico a linee incrociate. In seguito a tale analisi, vengono alla luce interessanti riflessioni circa l'andamento delle scuole dagli anni '90 al 2014.

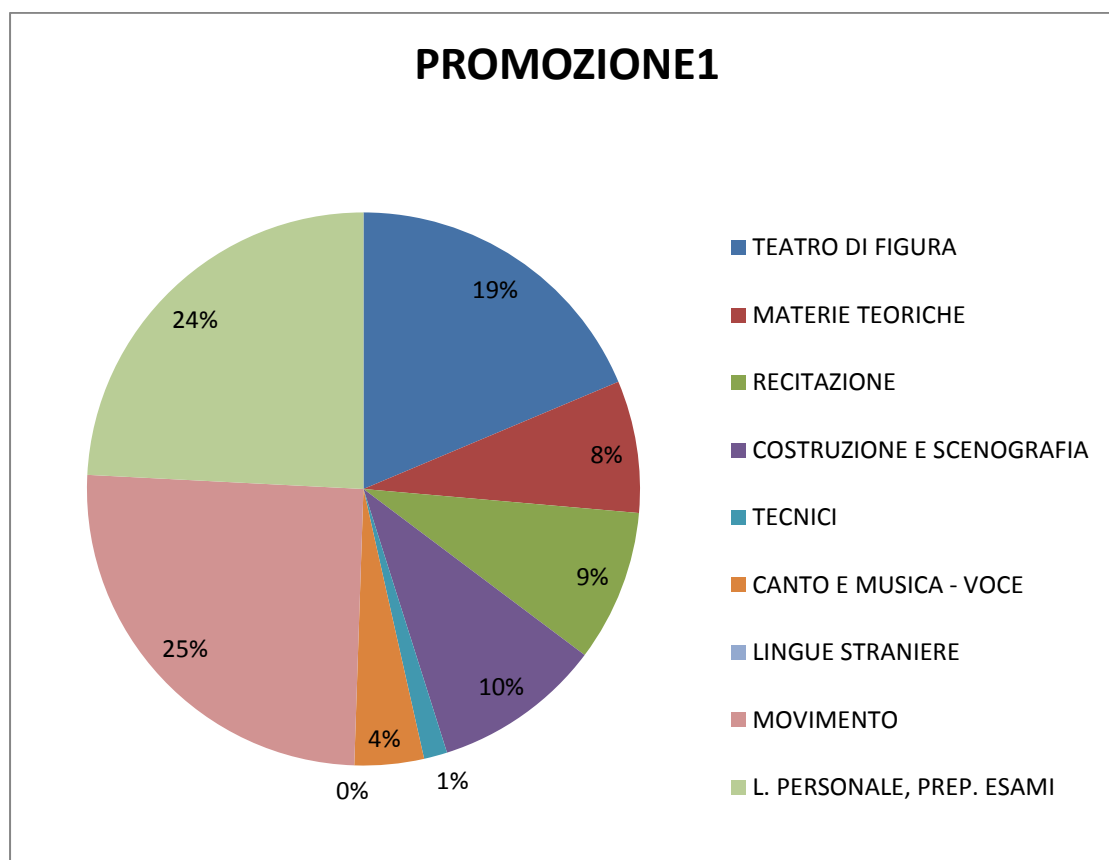
Segue un'analisi dettagliata dei dati delle scuole prese in considerazione, corredata dall'esposizione dei criteri utilizzati e da riflessioni in merito. Per concludere, un confronto incrociato tra i risultati emersi nei singoli casi, si è rivelato molto utile a individuare le fondamentali analogie e differenze tra l'impianto formativo degli istituti e a porre le basi per una riflessione sui tratti caratterizzanti e i fondamenti pedagogici di ciascuna.

3.2 Analisi dei dati scuola francese

PROMOZIONE 1

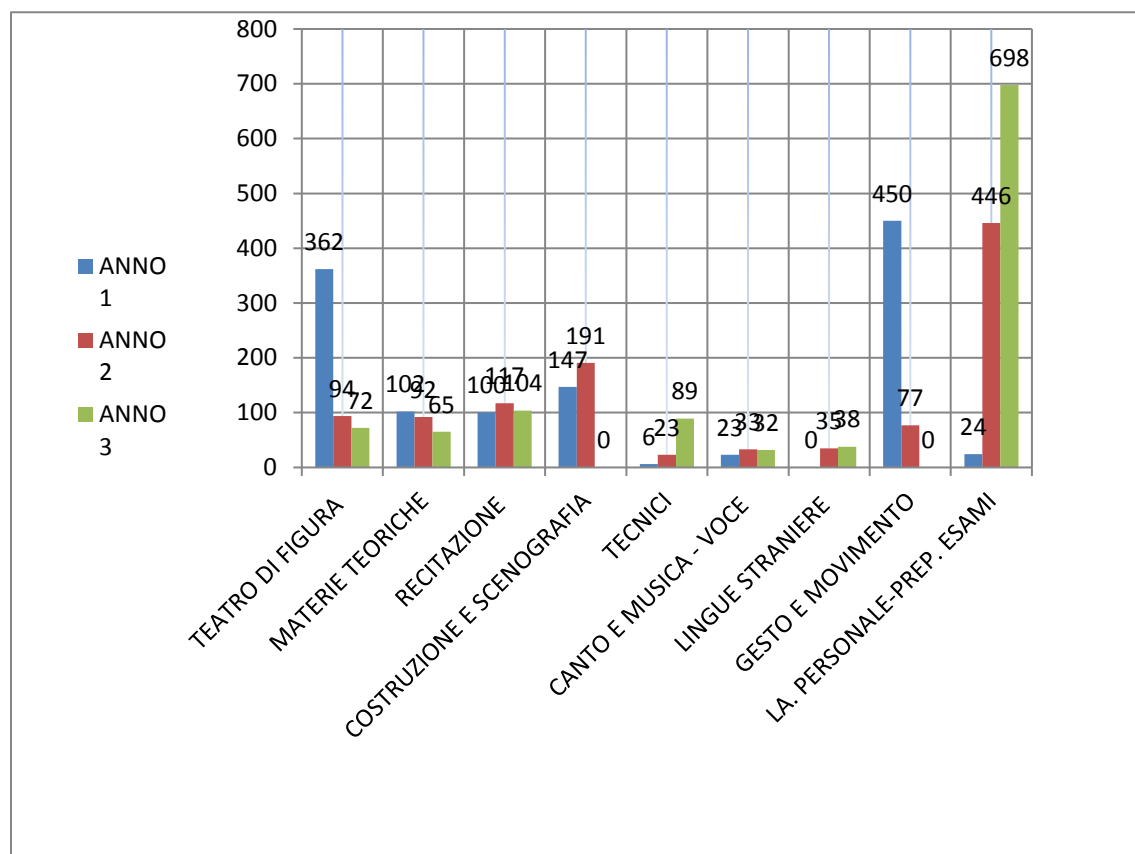


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

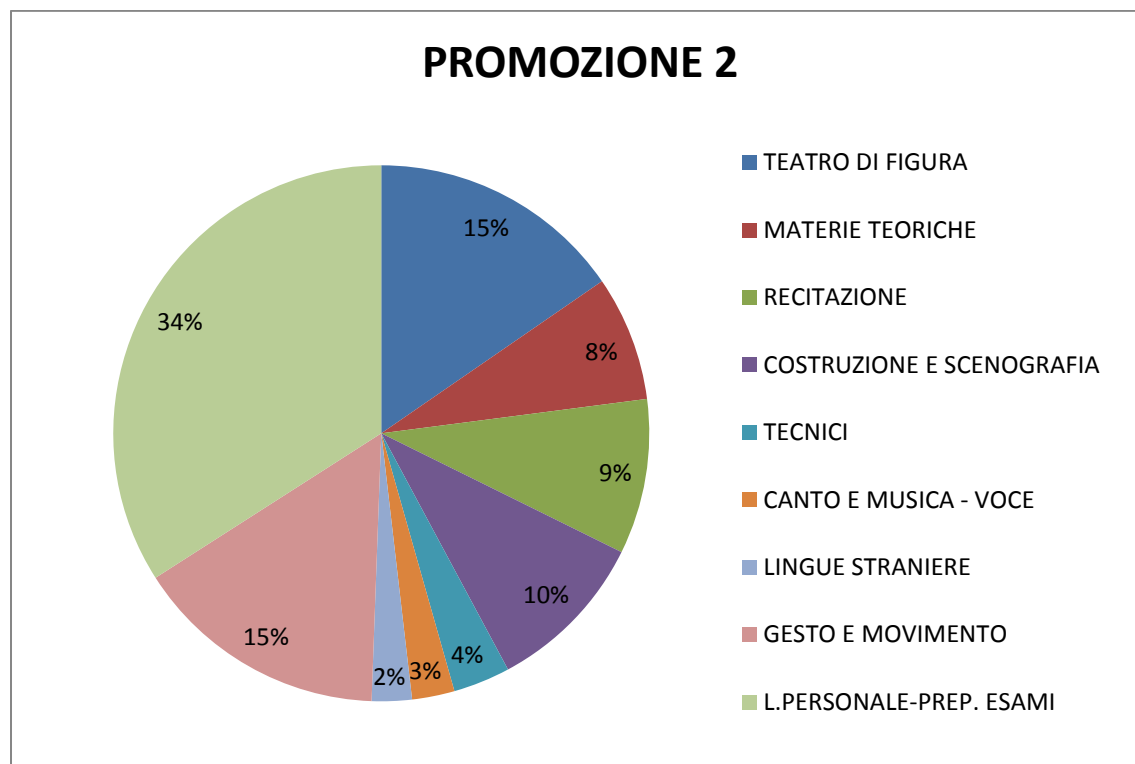


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 2

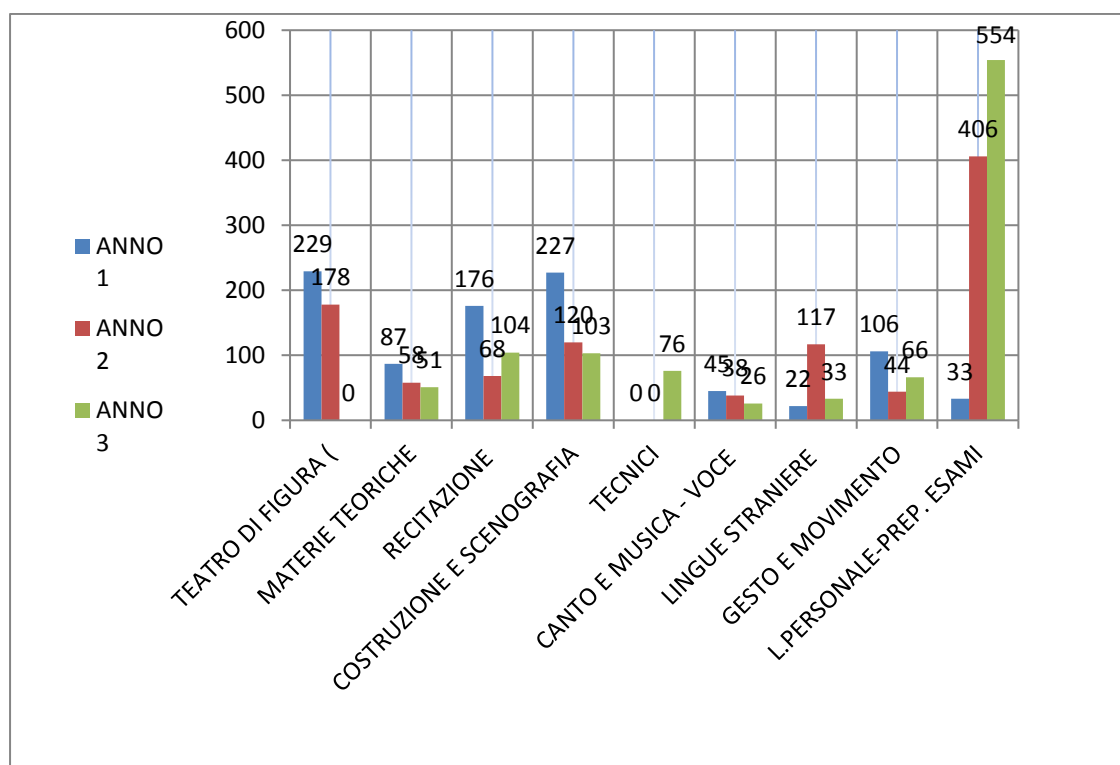


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

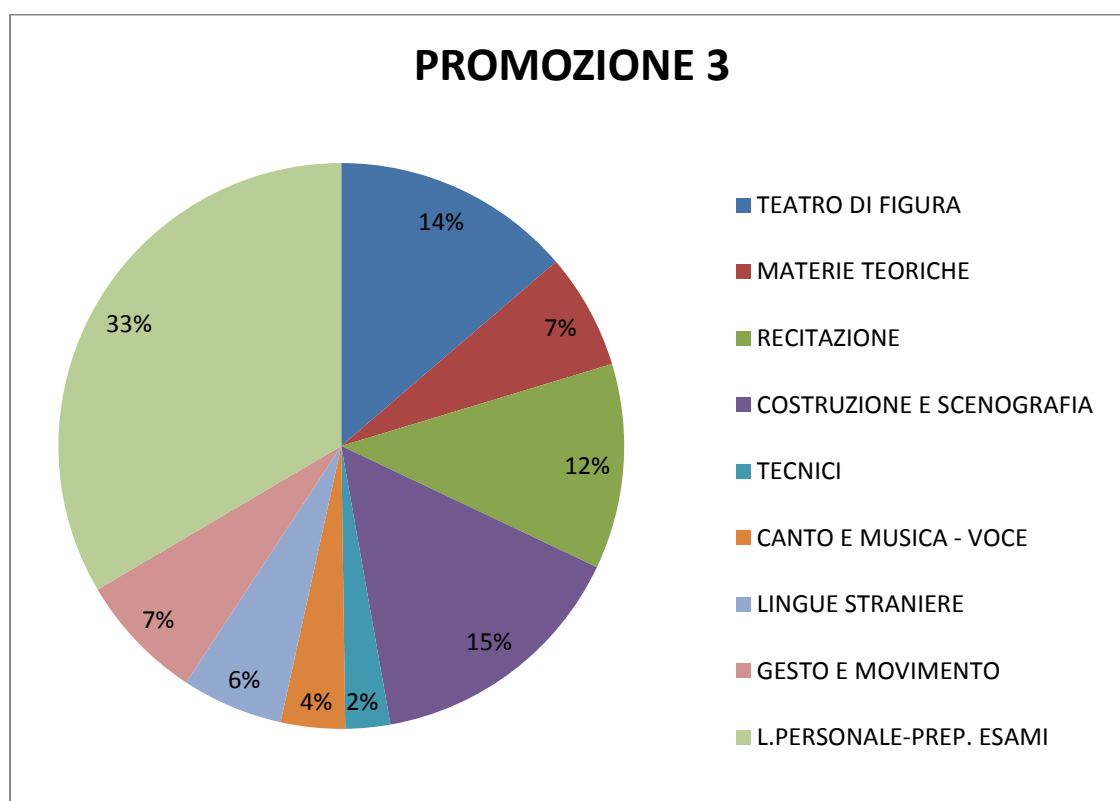


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 3

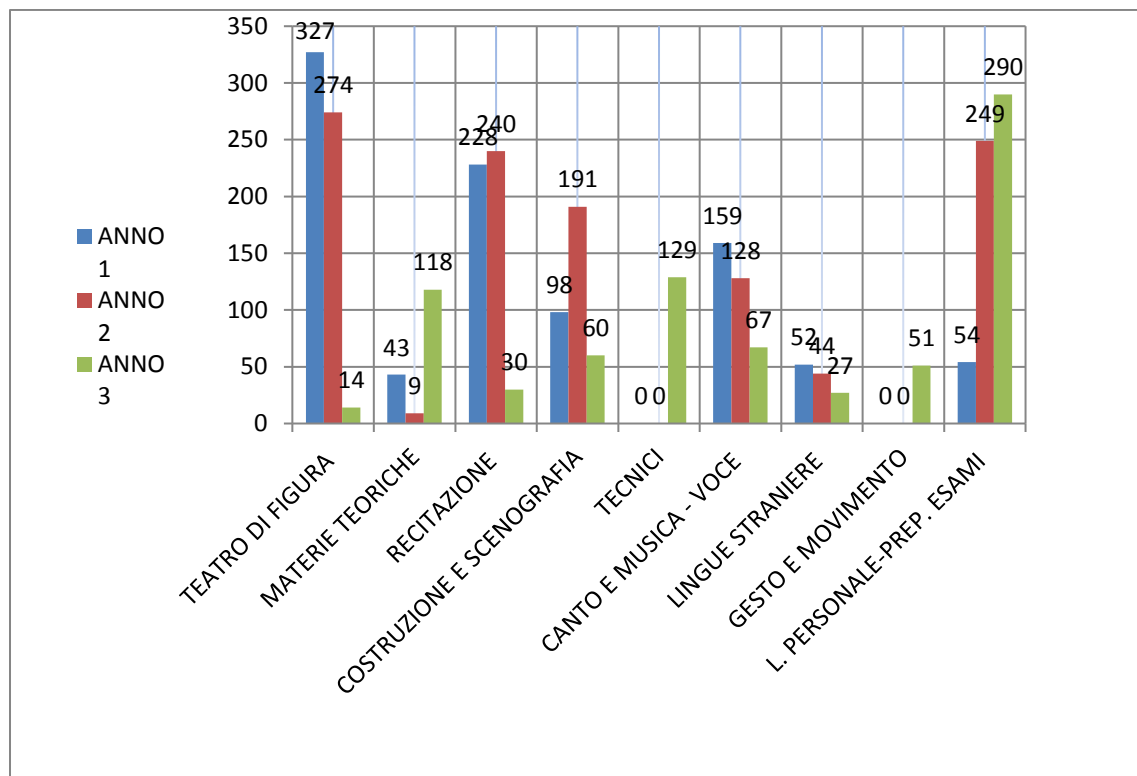


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

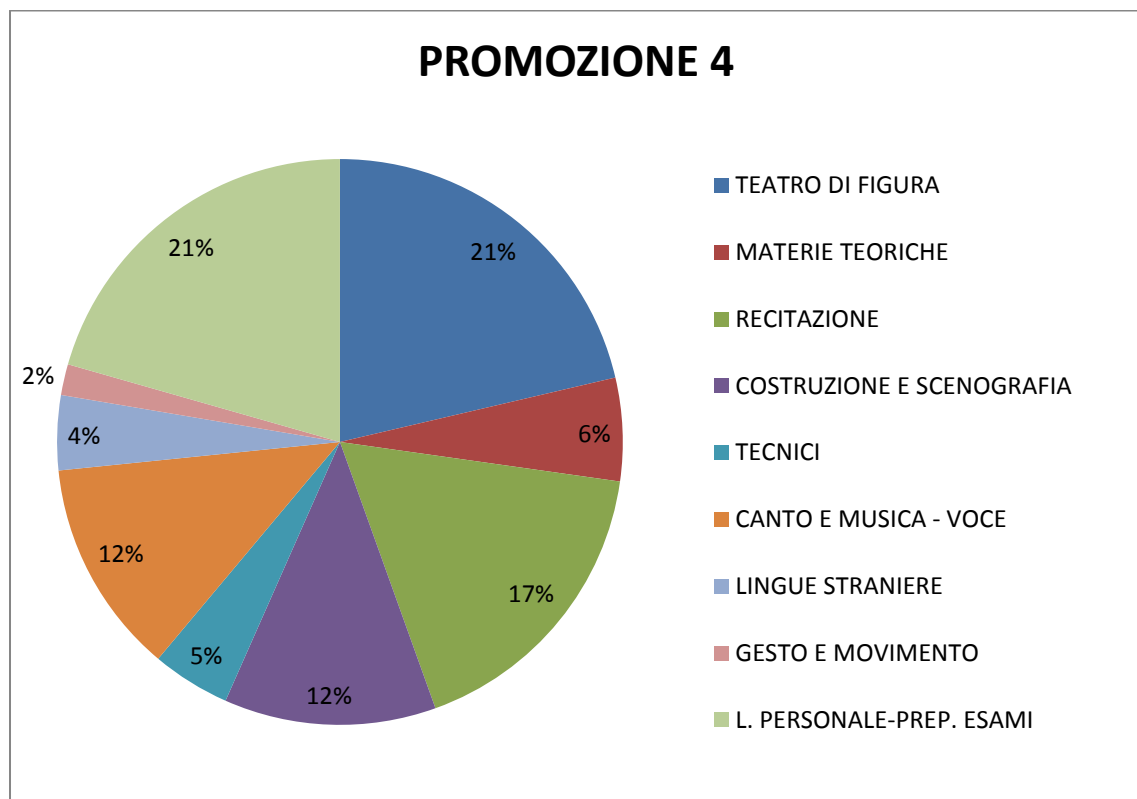


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 4

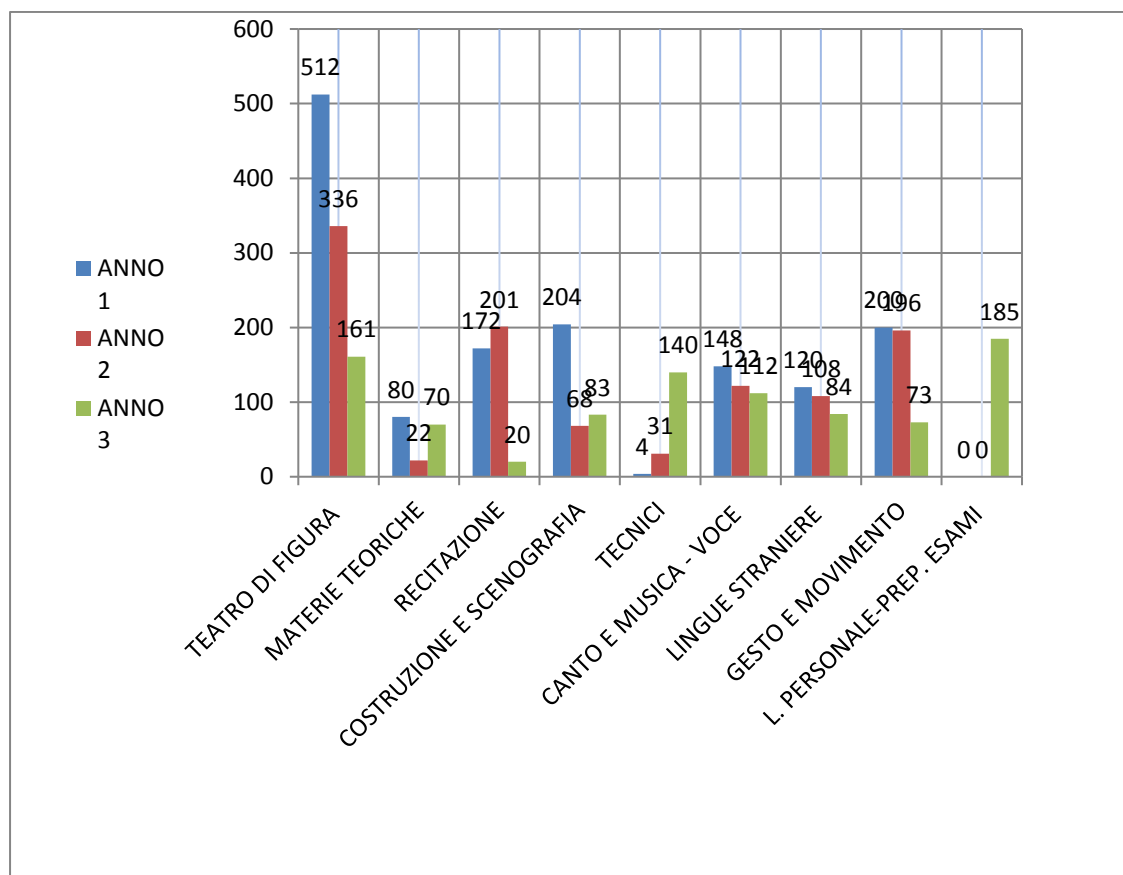


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

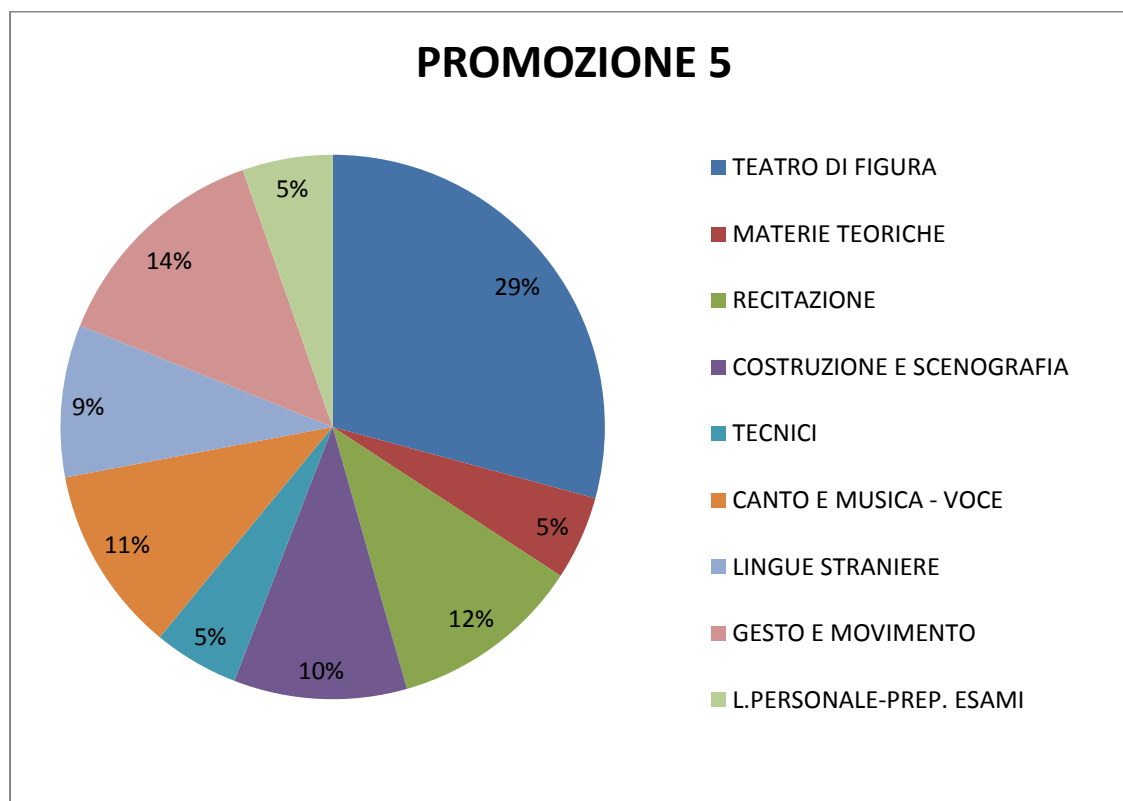


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 5

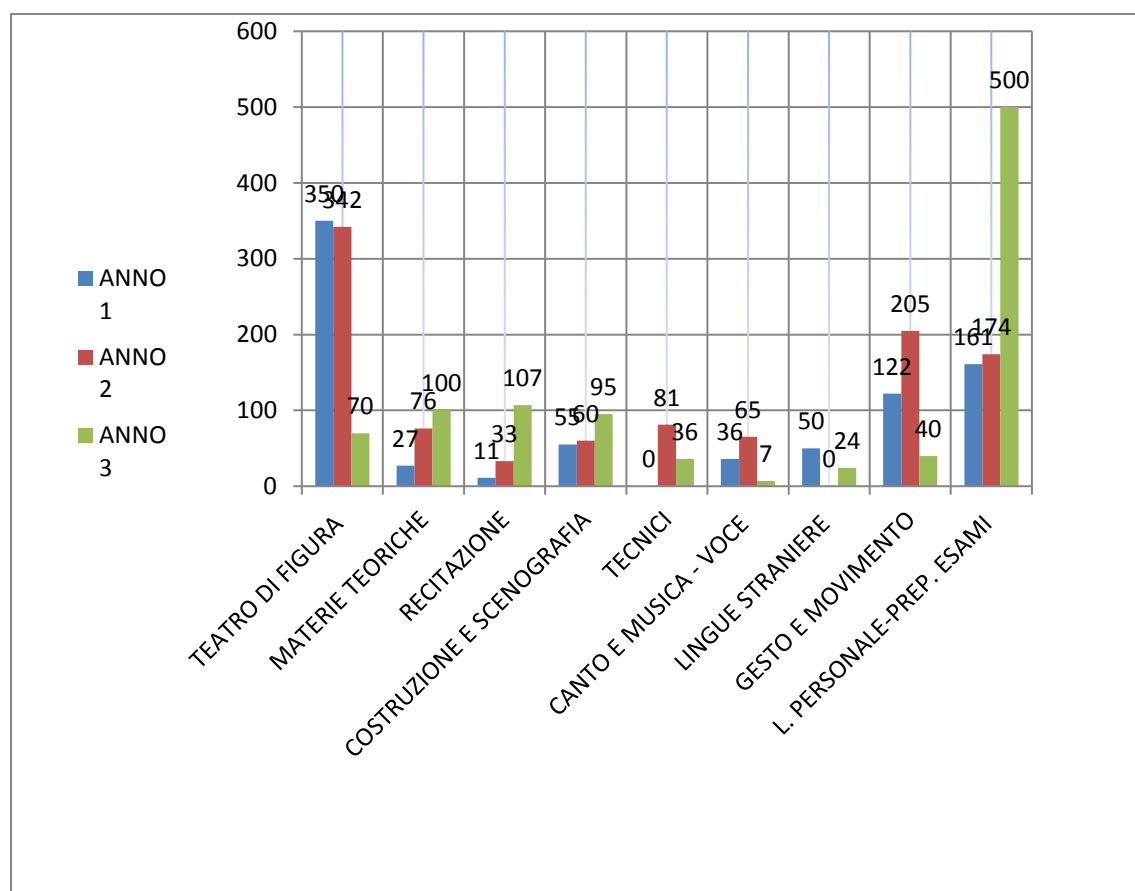


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

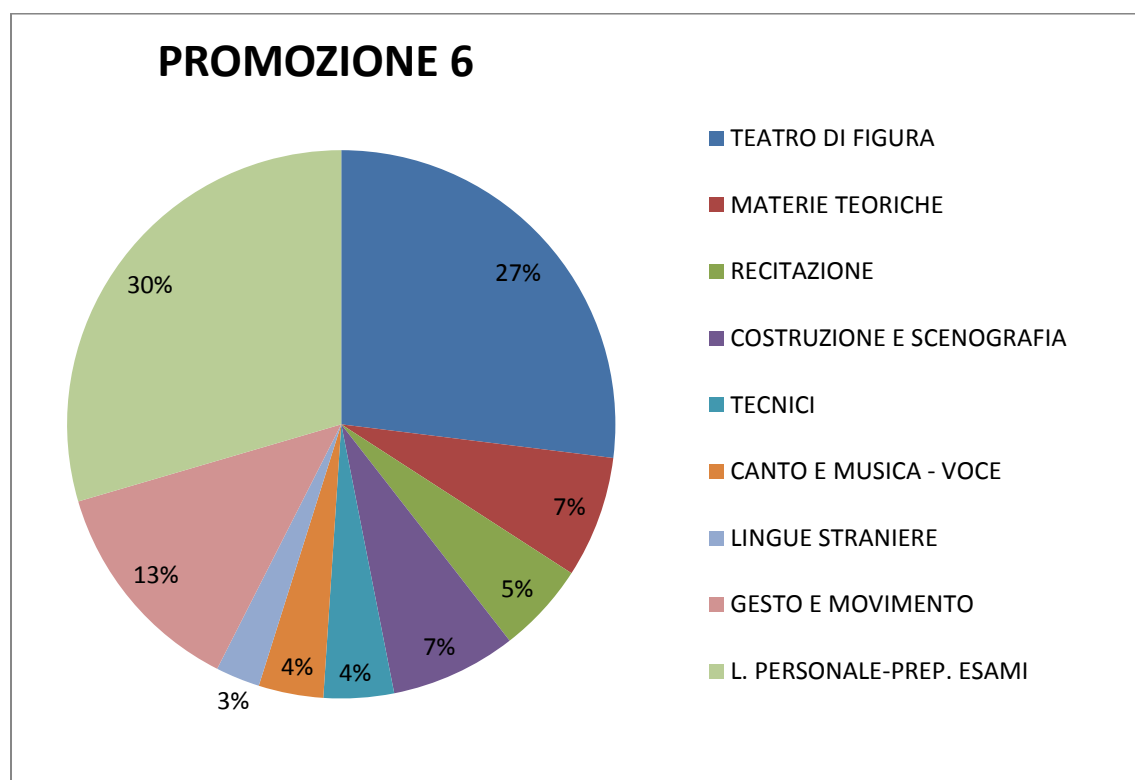


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 6

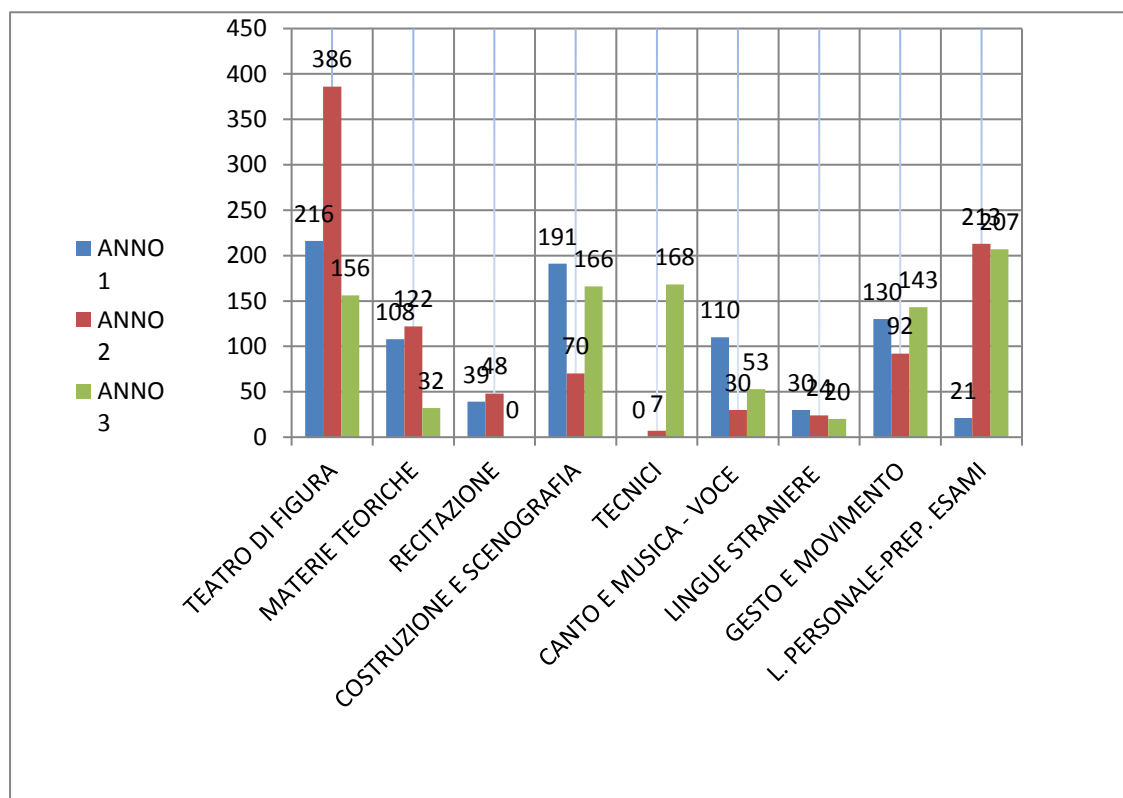


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

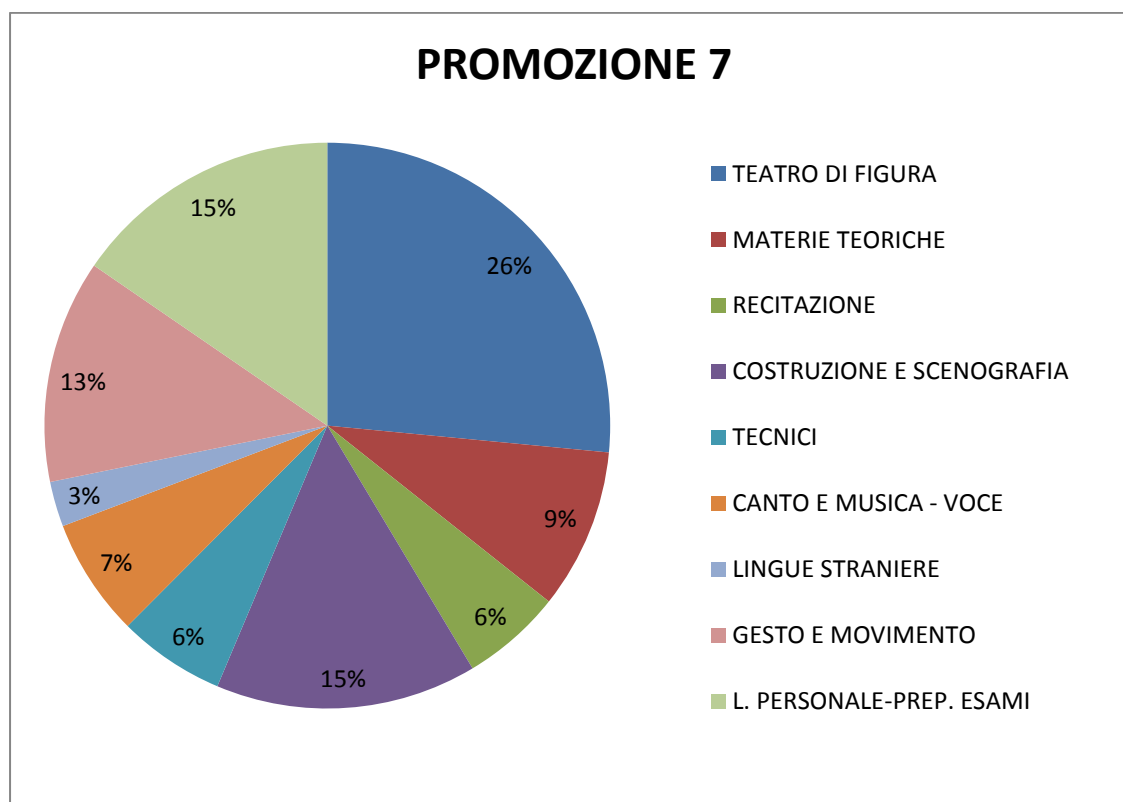


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 7

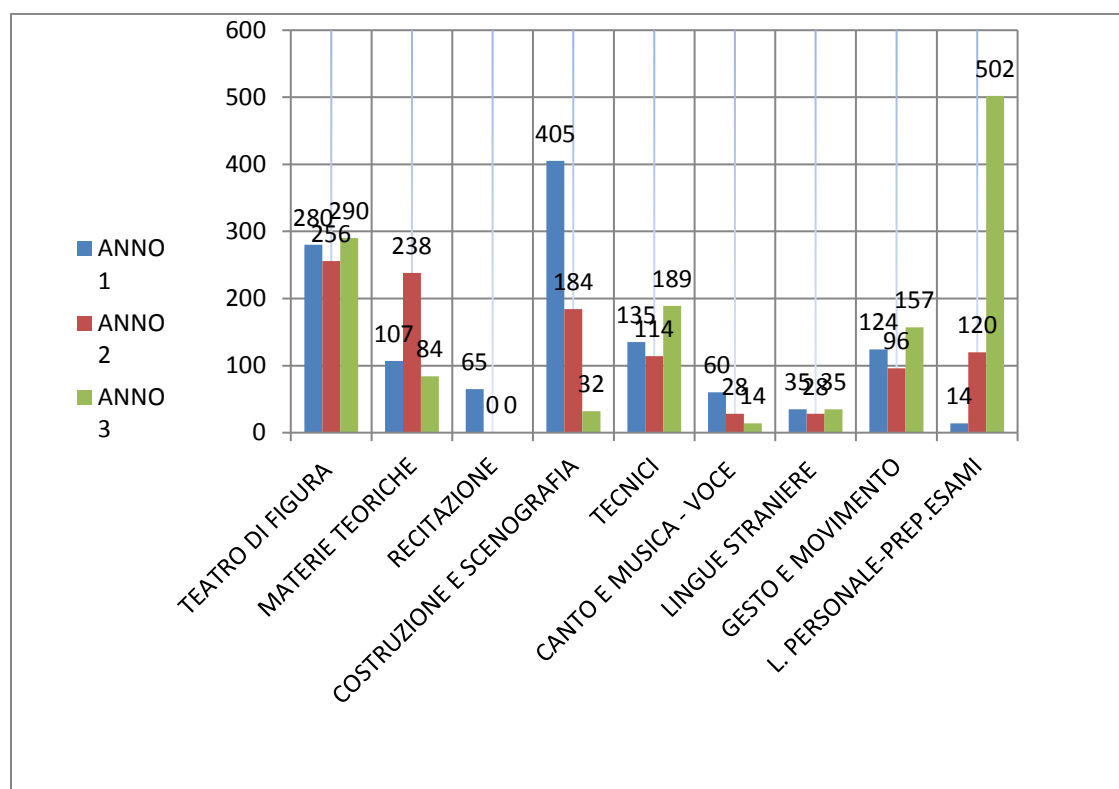


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

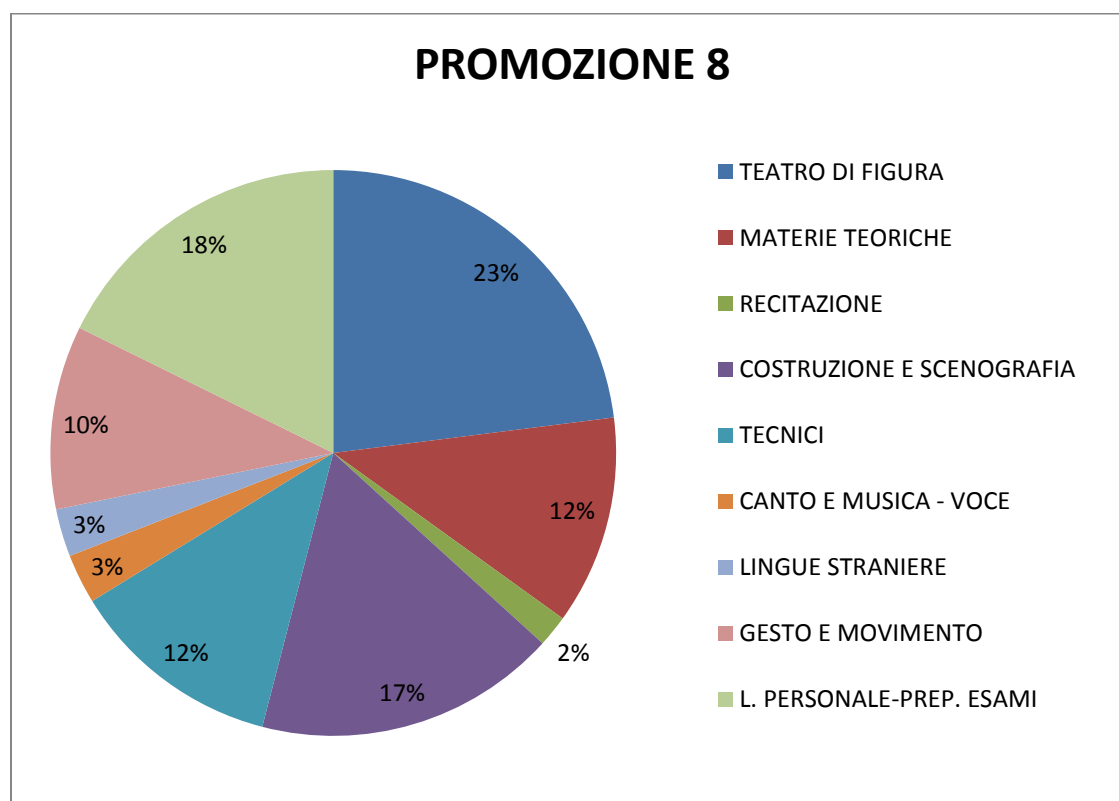


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 8

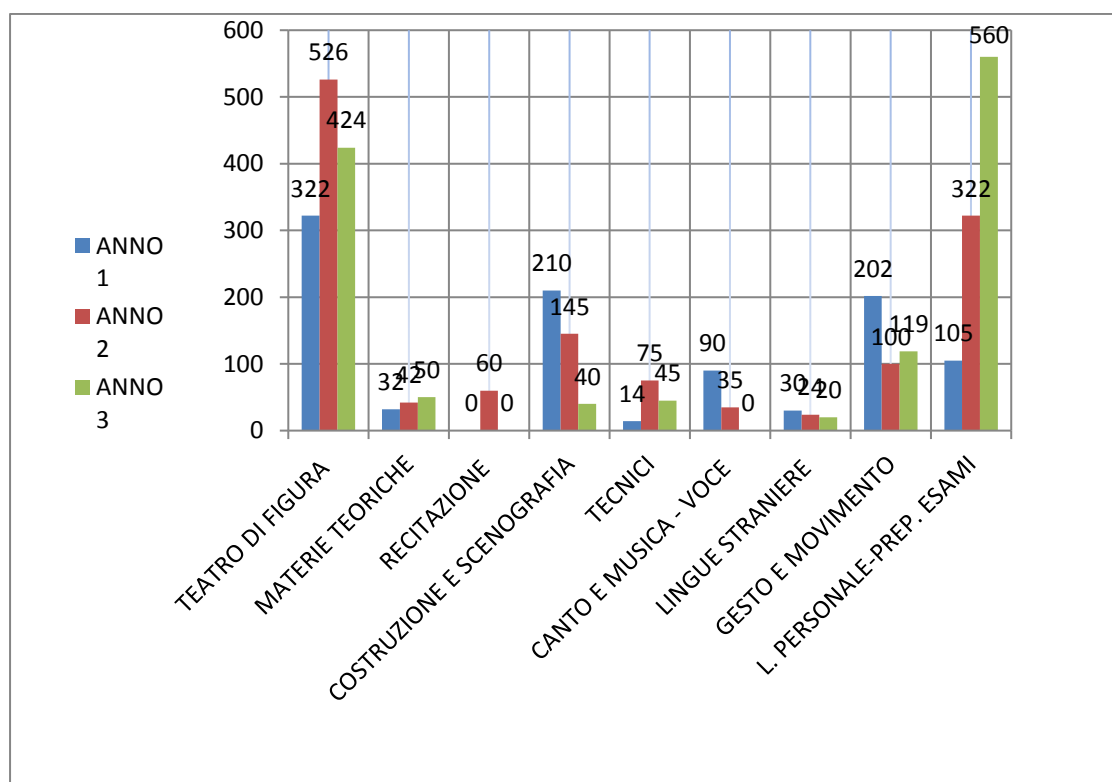


Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare

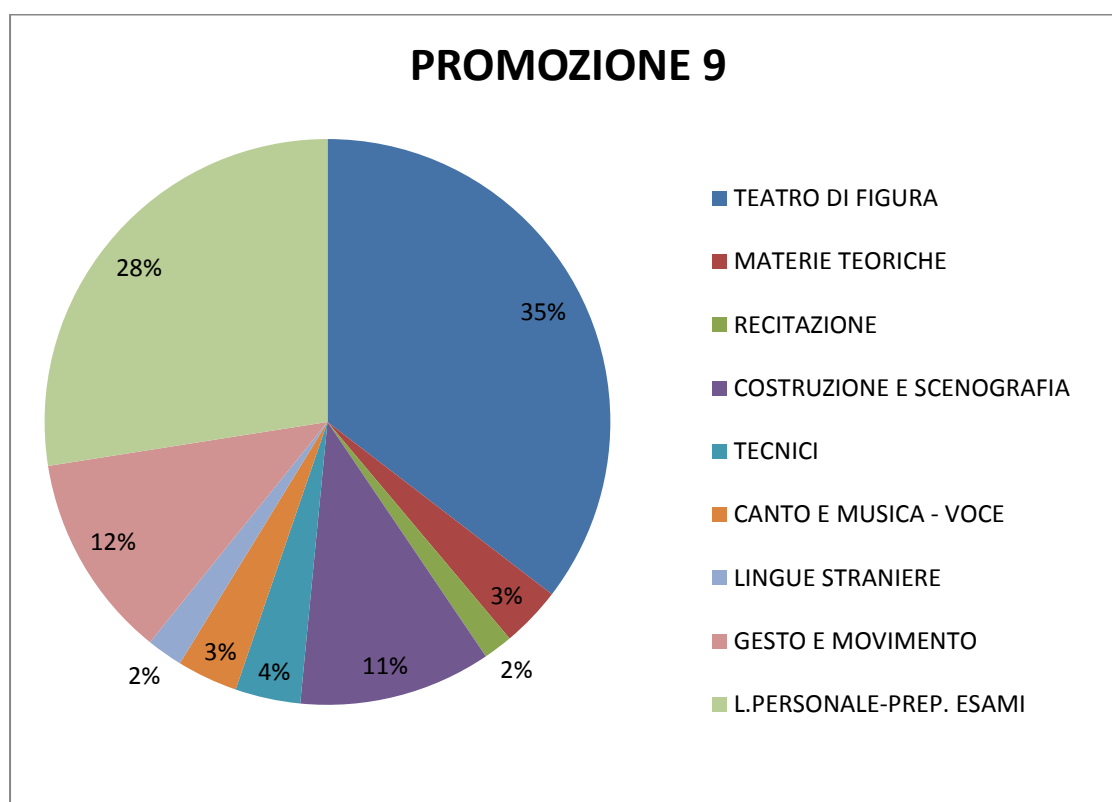


Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

PROMOZIONE 9



Monte ore per ogni anno, suddiviso per categoria disciplinare



Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

Come è possibile notare (vedere grafici precedenti), è stata effettuata un'analisi degli orari insegnati, per ogni categoria disciplinare, nell'arco delle 9 promozioni susseguite alla scuola ESNAM di Charleville-Mézières.

Per ogni ciclo triennale (promozione) sono state effettuati due tipi di analisi, corrispondenti al grafico a barre (in alto) e al grafico a torta (in basso).

Il grafico a barre rappresenta visualmente e numericamente il numero di ore insegnate per ogni categoria disciplinare (teatro di figura, materie teoriche, recitazione, costruzione e scenografia, materie tecnologiche, canto musica ed educazione vocale, lingue straniere, gesto e movimento e tempo dedicato al lavoro individuale e alla preparazione degli esami)⁸¹, suddivise per annualità del triennio (primo, secondo e terzo anno).

Il grafico a torta, deriva da quello a barre e rappresenta visualmente e numericamente il calcolo della media aritmetica delle suddette discipline, considerato complessivamente il ciclo didattico triennale, espressa in valori percentuali.

Segue un'analisi dei valori numerici, tenendo in considerazione le differenti direzioni che si sono susseguite nell'arco storico della scuola, al fine di valutare differenti linee pedagogiche adottate nel corso della storia della scuola.

Ricordiamo, a tal fine i direttori che hanno guidato la conduzione pedagogica dell'ESNAM, dalla fondazione al 2014:

- Margareta Niculescu (prima, seconda, terza, quarta promozione: 1987-1999);
- Roman Paska (quinta promozione: 1999-2001);
- Lucile Bodson (sesta, settima, ottava, nona promozione: 2002-2014), con Jean-Louis Heckel nel ruolo di responsabile alla pedagogia;
- Eloi Recoing (attuale direttore, in carica da agosto 2014).

⁸¹ Per una descrizione più dettagliata circa la scelta delle categorie e la corrispondenza con le discipline, vedere paragrafo precedente.

Osservando l'andamento delle medie percentuali delle ore didattiche delle prime tre promozioni (direttrice: Margareta Niculescu, 1987-1999), ovvero mettendo a confronto i grafici a torta, balza subito all'occhio un calo graduale delle ore didattiche dedicate alla categoria disciplinare "movimento e gesto" (nella prima promozione corrispondente a poco meno della metà monte ore triennale, nella seconda promozione corrispondente a poco meno di un quarto, nella terza, corrispondente a poco meno di un ottavo); si osserva inoltre un graduale aumento del monte ore dedicato alle categorie disciplinari "costruzione e scenografia" e "recitazione"; dalla seconda promozione viene introdotto l'insegnamento delle lingue straniere; durante la seconda promozione, il monte ore dedicato alle categorie "teatro di figura" e "gesto e movimento" è sostanzialmente analogo, mentre nella terza promozione, la categoria "recitazione" aumenta, a discapito di quella "gesto e movimento", che subisce un calo drastico nella quarta promozione, acquisendo valori minimi.

Il cambio di direzione (dalla quinta promozione il direttore è Roman Paska) porta a un graduale ampliamento del monte ore dedicato alla categoria "teatro di figura", a sfavore delle categorie "recitazione" e "costruzione e scenografia", che nella quinta promozione risulta dimezzato rispetto alla terza, situazione che si ripropone anche nella sesta promozione. La categoria "gesto e movimento" subisce invece una risalita, che si manterrà approssimativamente costante tra la quinta e la nona promozione, impegnando circa un sesto del monte ore complessivo.

A partire dalla quinta promozione, il monte ore dedicato alle materie specializzanti di teatro di figura, corrisponde a più di un quarto del monte ore complessivo e raggiunge nella nona promozione il valore più alto nell'arco di tutte le promozioni, occupando circa un terzo del monte ore complessivo.

L'ottava promozione si contraddistingue per un sostanziale aumento delle ore dedicate alle materie tecniche e tecnologiche.

La nona promozione presenta la seguente situazione: la maggioranza delle ore è dedicata alla categoria "teatro di figura" (circa un terzo del monte ore complessivo), a cui seguono le categorie "gesto e movimento" e "costruzione e

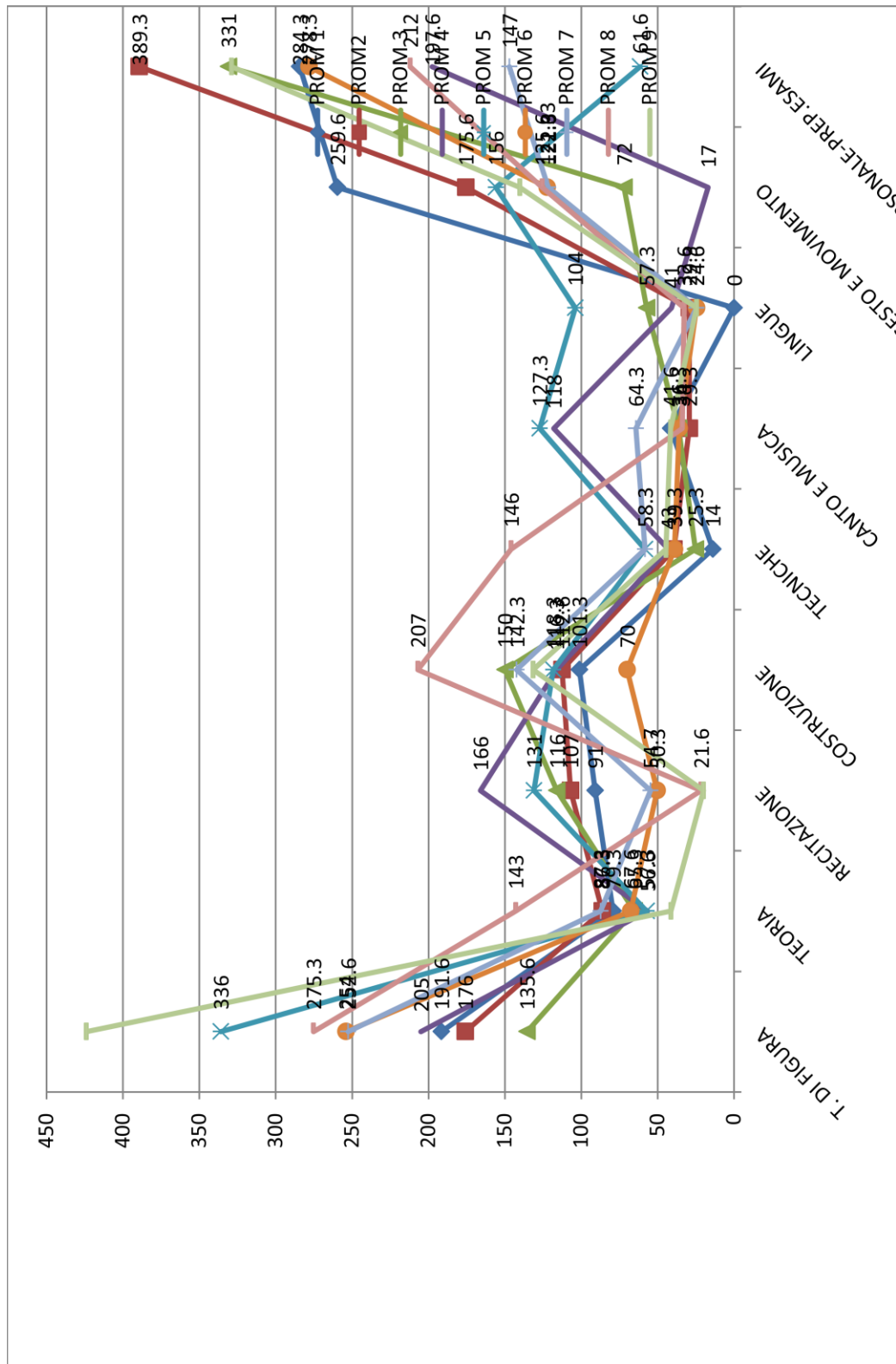
scenografia” (poco più di un ottavo del monte ore complessivo); balza inoltre agli occhi nell’ottava e nella nona promozione, la percentuale estremamente minima di ore dedicate alla categoria “recitazione”, raggiungendo complessivamente i valori minimi.

A tal proposito va effettuata un’importante considerazione: come specificato in precedenza, la categorizzazione delle materie in ambiti disciplinari è convenzionale e non va considerata in assoluto, ovvero materie che afferiscono a categorie differenti ad esempio da “recitazione”, rientrando piuttosto nelle categorie “movimento e gesto” o “teatro di figura”, non è detto che non prevedano anche attività di tipo interpretativo, anzi nella maggior parte dei casi è così; tuttavia, si è stabilito di farle rientrare una disciplina nell’una o nell’altra categoria, sulla base dell’attività e delle finalità prevalenti del corso pedagogico.

Tornando dunque a considerare il grafico a torta della nona promozione, si rileva una scarsissima percentuale di discipline afferenti principalmente al campo della recitazione e dell’interpretazione, anche se in altre materie afferenti a categorie differenti, attività recitative vengono comunque contemplate e praticate.

Facendo un confronto tra la prima e la nona promozione, rileviamo che: il monte ore dedicato alle discipline afferenti al teatro di figura si è duplicato; le ore dedicate alle materie teoriche si sono dimezzate, come anche le ore dedicate alla categoria “gesto e movimento”.

Merita un discorso a parte la categoria “lavoro personale-preparazione esame”, per cui non sono state calcolate le ore relative alla didattica, ma il tempo impiegato dagli alunni, durante le ore didattiche, per la ricerca personale, la preparazione di *études* d’esame o di fine corso e la presentazione dei lavori. Principalmente tale categoria si sviluppa durante il terzo anno, tuttavia si riscontrano momenti di lavoro individuale anche durante i primi due anni e spesso in orari non extra-scolastici, in quanto gli studenti hanno la disponibilità degli spazi della scuola anche al di là degli orari di lezione; il lavoro personale effettuato dagli allievi fuori dall’orario didattico, non essendo quantificabile, non è stato conteggiato.



Il grafico a linee incrociate mostra un confronto dell'andamento delle tendenze del monte ore insegnato durante le 9 promozioni alla scuola ESAM

Notiamo che nelle promozioni 2,3,6,9 si riscontrano i valori percentuali maggiori, corrispondenti a poco più di un quarto del monte ore totale, la quinta promozione presenta i valori minimi, il resto delle promozioni mantiene valori analoghi corrispondenti a poco meno di un quarto del monte ore complessivo.

Per avere un quadro generale degli andamenti delle tendenze di ogni categoria disciplinare, susseguitesì durante tutte le nove promozioni, anche se di non facile lettura, si può visualizzare il precedente grafico a linee incrociate, che rispecchia sostanzialmente quanto appena spiegato.

Il grafico al linee incrociate, estrapolato dai dati emersi dai grafici a torta (corrispondenti alla media aritmetica delle ore insegnate per ogni categoria disciplinare nell'arco complessivo dei cicli didattici triennali), rappresenta graficamente e numericamente l'andamento delle tendenze nel tempo, della media aritmetica (non della percentuale) delle ore insegnate per ogni categoria disciplinare. L'arco temporale considerato è in questo caso dal 1987 al 2014, ovvero le nove promozioni susseguitesì nella storia della scuola francese.

Come si può notare osservando il grafico, sull'ascissa sono disposte le categorie disciplinari, sull'ordinata il monte ore e ogni linea, corrispondente a colore diverso (come evidenziato nella legenda annessa), si riferisce alle differenti promozioni.

3.3 Il modello francese

Il piano didattico dell'ESNAM è strutturato ancor oggi, sulle linee fondamentali adottate al momento della fondazione⁸², ovvero su:

⁸² Informazioni tratte da: Margareta Niculescu, (2009) *On the path of experimentation*, in: "Passing It On", Co-edition: "Institut International de la Marionnette" and "l'Entretemps", pp. 42-44.

- "*workshops* tematici intensivi sul teatro e sul teatro di figura": condotti da artisti noti per uno stile e un' originalità creativa distintiva, specializzati in una pratica particolare, come ad esempio la scrittura per il teatro o la progettazione e costruzione di marionette o l'animazione tramite un linguaggio e una tecnica specifica del teatro di figura;
- "*workshops* occasionali con artisti" concepiti per fornire agli studenti l'opportunità di vivere un' esperienza significativa di crescita individuale e collettiva, attraverso incontri e scambi con importanti personalità dell'arte e del teatro;
- "*workshops* occasionali" tenuti da maestri orientali, importanti per la comprensione di nuovi approcci per acquisire la consapevolezza del proprio corpo, sulla base di codici ancestrali;

Esaminando dall'interno la strutturazione del ciclo triennale, vengono alla luce alcune caratteristiche fondamentali:

- Il ciclo pedagogico dell'*Ecole Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette* è strutturato come segue:

1. Il primo anno è dedicato prevalentemente a *workshops* intensivi specializzanti nei fondamenti di animazione (talvolta basi di costruzione) di figure, condotti da professionisti esterni (pedagoghi di teatro di figura, in genere registi, attori e/o artisti visivi); inoltre, ad uno staff interno di professori della scuola è affidato l'insegnamento di saltuarie discipline supplementari (teoriche e pratiche), legate al teatro (educazione fisica e vocale, arti plastiche, musica e canto, scrittura drammatica e scenografia);

2. durante il secondo anno prosegue la didattica impostata su *workshops* intensivi specializzanti nel teatro di figura, mirati a all'acquisizione di esperienza sulle fasi di: concepimento, composizione e realizzazione di studi performativi. Le attività principali ruotano attorno alla ricerca di nuovi linguaggi scenici e tipi di forme animate, da porre in relazione con varie drammaturgie di autori

contemporanei. Durante l'anno gli allievi preparano numerosi *études* performativi di gruppo, con la regia e la supervisione di vari professionisti esterni;

3. Il terzo anno, è principalmente dedicato alla "ricerca e creazione". La didattica è ridotta ad alcuni *workshops* dedicati a tecniche specifiche o campi artistici ancora non esplorati durante la formazione accademica. L'attività principale consiste nell'ideazione e realizzazione (in tutte le sue parti⁸³: regia, scenografia, recitazione, animazione, illuminazione, scelta delle musiche e sonorizzazione) da parte di ciascuno studente, di un *Solo show* della durata di 10 minuti. Inoltre, per la fine dell'anno accademico, gli studenti devono creare un progetto personale di messinscena, da realizzare per la valutazione finale in piccoli gruppi.

La presentazione al pubblico dei lavori performativi, realizzati a conclusione dei *workshops* intensivi, è concepita come parte integrante durante il corso dei tre anni.

A partire dalla Promozione 10 (2014-2017), le attività di ricerca e creazione in voga fino agli anni precedenti, hanno subito alcuni sostanziali modifiche per quanto concerne l'impostazione del terzo anno del ciclo didattico. Gli studenti sono chiamati ancora una volta a preparare in autonomia, nell'arco di 6 settimane, il *Solo show*, sulla base di un testo scritto da un giovane drammaturgo; il progetto personale di fine diploma è stato però sostituito da due differenti lavori:

- 1) il lavoro di gruppo accanto alla direzione artistica di un regista (scelto dalla scuola) al fine di preparare una messinscena (il lavoro dura complessivamente dalle 9 alle 10 settimane);
- 2) un lavoro individuale e di gruppo con un drammaturgo (scelto dalla scuola), che consiste nell'elaborazione individuale da parte di ciascun alunno di scritti

⁸³ tranne l'aspetto drammaturgico: gli studenti scelgono di collaborare, dal punto di vista della scrittura teatrale con un autore, scelto tra una rosa di collaboratori, proposti dall'Istituto. A partire dall'A.A. 2016/2017 trattasi di nuovi autori sia per il teatro che per la prosa, durante gli anni precedenti gli studenti si riferivano a scritture di autori riconosciuti.

riguardanti una tematica condivisa⁸⁴, tali scritti vengono successivamente condivisi e rielaborati in forma drammaturgica dall'insegnante affinché la classe possa lavorare coralmente per la messinscena con la guida di un professionista (attore, marionettista, scenografo) convocato dalla scuola⁸⁵ (la fase di scrittura prevede un tempo lavorativo di 1 settimana, la fase di creazione dello spettacolo un ciclo di 4 settimane, lo spettacolo viene messo in scena per 5 giorni).

3.4 Analisi dati scuola tedesca

Com'è possibile notare (vedere grafici seguenti), analogamente all'analisi effettuata per l'ESNAM, anche per la scuola tedesca "Ernst Busch", è stata effettuata un'analisi degli orari di insegnamento, suddivisi per categorie disciplinari, considerato l'arco dei trienni didattici susseguitesesi dal 1990 al 2014.

La scuola purtroppo non dispone di documenti d'archivio relativi alla programmazione didattica del ventennio 1971-1989, poiché sono stati dispersi o eliminati. L'arco di tempo di cui si dispongono i dati (dal 1990 al 2014), corrisponde tuttavia circa a quello dell'esistenza della scuola francese ESNAM (fondata nel 1987), pertanto è stato possibile proseguire una comparazione dei due sistemi, basata su una contemporaneità periodica.

Come spiegato nel paragrafo precedente, non disponendo dei dati a disposizione per ciascun ciclo didattico della scuola tedesca, sono state prese a modello due strutturazioni fondamentali della didattica, che corrispondono ai periodi: da 1990 a 1995 e da 1996 a 2014. Per questi due archi temporali, sono

⁸⁴ Il terzo anno della decima promozione lavorerà con Fabrice Melquiot sul tema della "cerimonia".

⁸⁵ Il terzo anno della decima promozione lavorerà con Angélique Friant

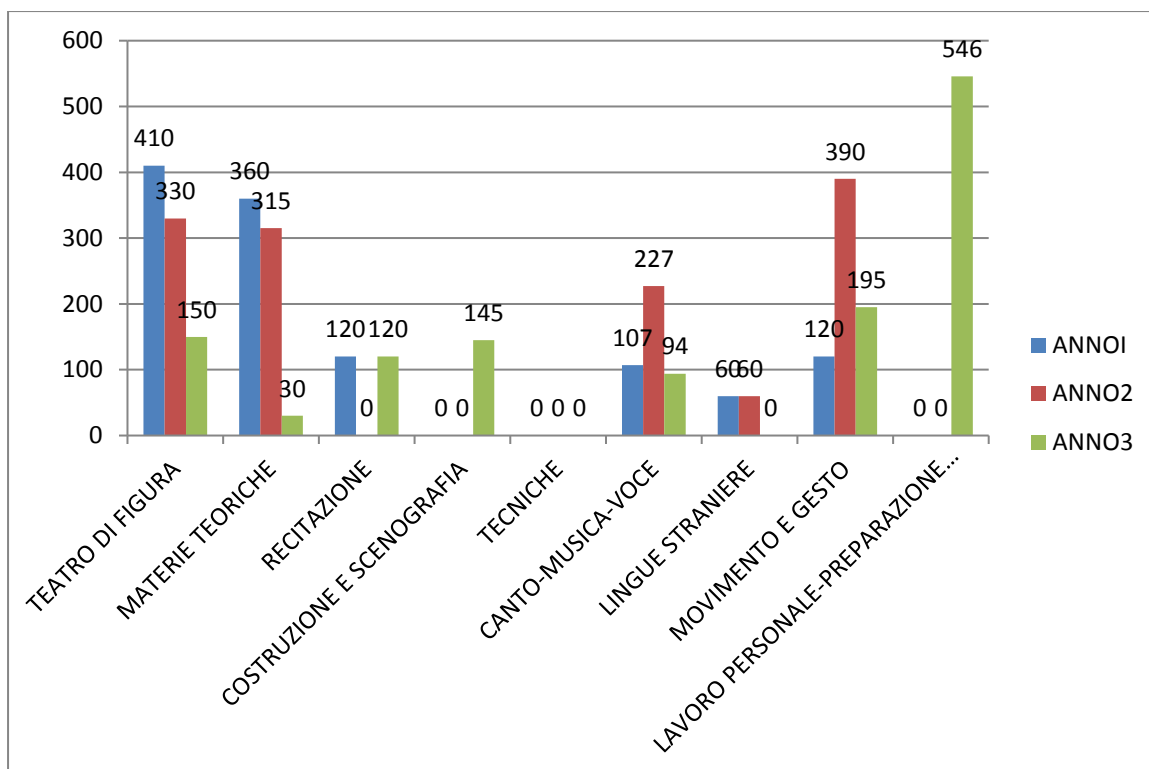
stati effettuati due tipi di analisi, corrispondenti al grafico a barre (in alto) e al grafico a torta (in basso).

Il grafico a barre rappresenta visualmente e numericamente il numero di ore insegnate per ogni categoria disciplinare (teatro di figura, materie teoriche, recitazione, costruzione e scenografia, materie tecnologiche, canto musica ed educazione vocale, lingue straniere, gesto e movimento)⁸⁶, suddivise per le annualità del triennio (primo, secondo e terzo anno). Il grafico a torta, deriva da quello a barre e rappresenta visualmente e numericamente il calcolo della media aritmetica delle suddette discipline espresso in valori percentuali, considerato complessivamente il ciclo didattico triennale.

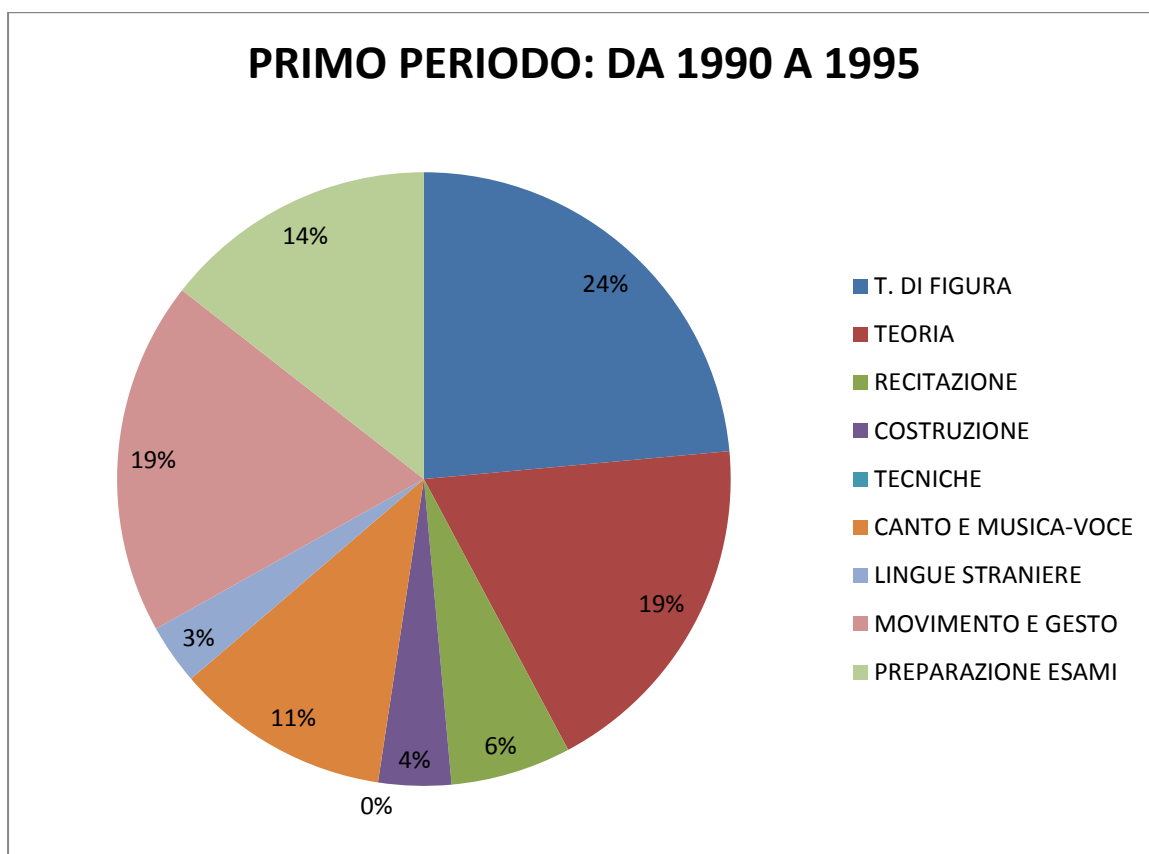
Osservando i grafici a torta e ponendoli a confronto si rilevano le seguenti analogie e differenze: il monte ore dedicato alle categorie “teatro di figura”, “materie teoriche” e “gesto e movimento” rimane sostanzialmente invariato nei due periodi, impiegando circa un quarto del monte ore complessivo per ogni categoria, con un leggero calo delle ore dedicate al settore “teatro di figura”. Un sostanziale aumento (quasi il doppio) lo subiscono le categorie “recitazione” e “canto, musica ed educazione vocale”, mentre l’insegnamento delle lingue straniere viene sostituito, nel secondo periodo dall’insegnamento di materie tecniche e tecnologiche.

Merita un discorso a parte la categoria “lavoro personale-preparazione esame”, per cui non sono state calcolate le ore relative alla didattica, ma il tempo impiegato dagli alunni, durante le ore didattiche, per la ricerca personale, la preparazione di *études* d’esame o di fine corso e la presentazione dei lavori. I valori si mantengono costanti per entrambi i periodi, corrispondenti a poco meno di un quarto del monte ore complessivo, tuttavia va considerato che spesso gli allievi continuano a lavorare in gruppo o individualmente anche in orari extra-scolastici, tali dati tuttavia non essendo quantificabili, non sono stati conteggiati.

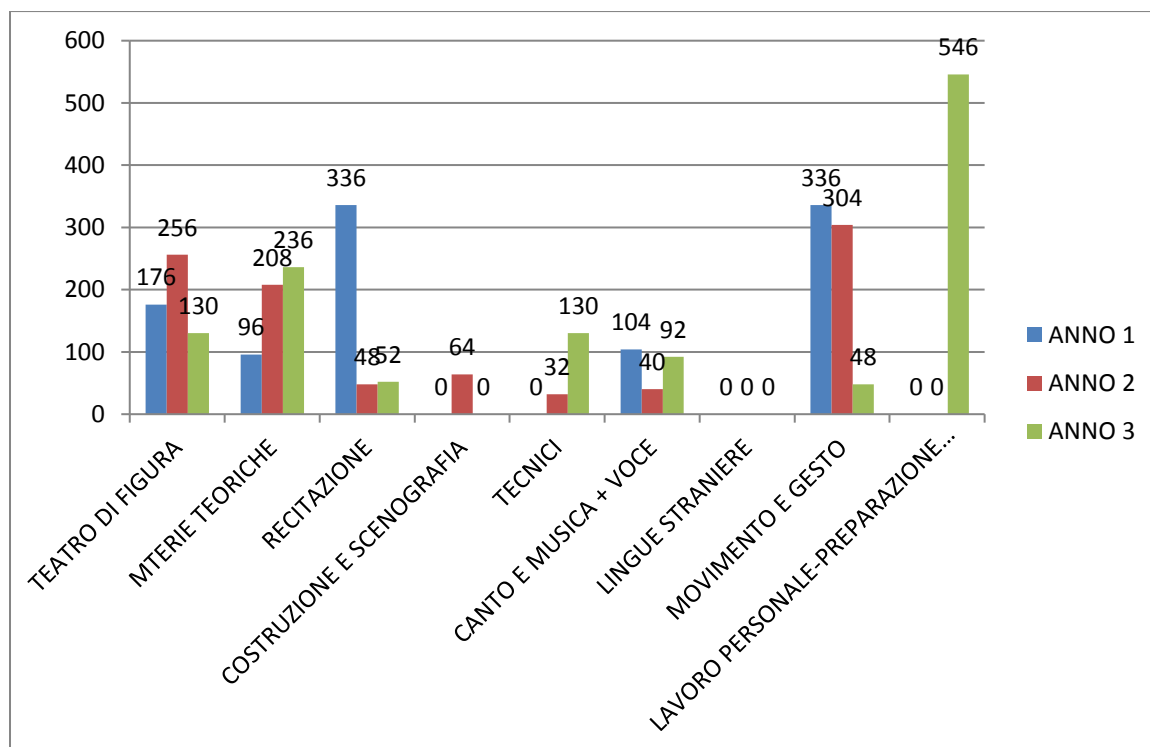
⁸⁶ Per una descrizione più dettagliata circa la scelta delle categorie e la corrispondenza con le discipline, vedere paragrafo sulla descrizione dei metodi adottati.



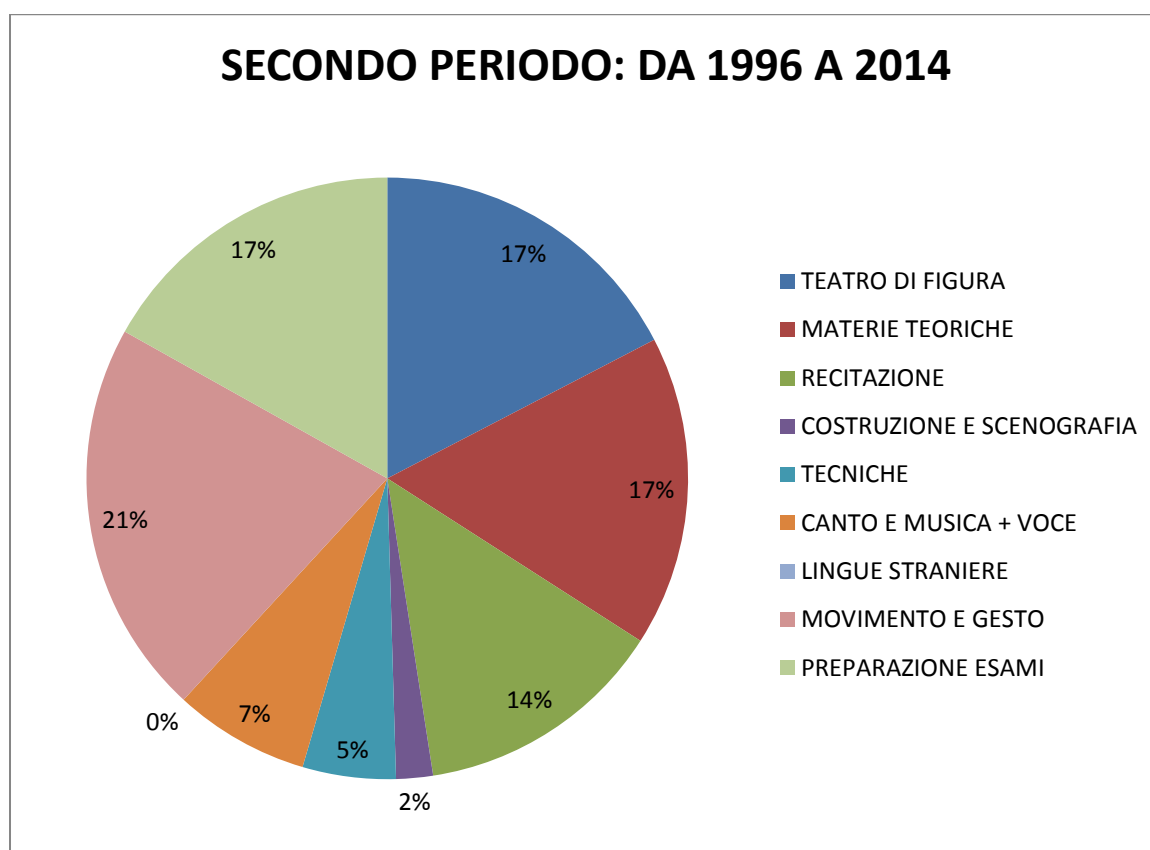
Monte ore per ogni anno (da 1990 a 1995), suddiviso per categoria disciplinare



Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

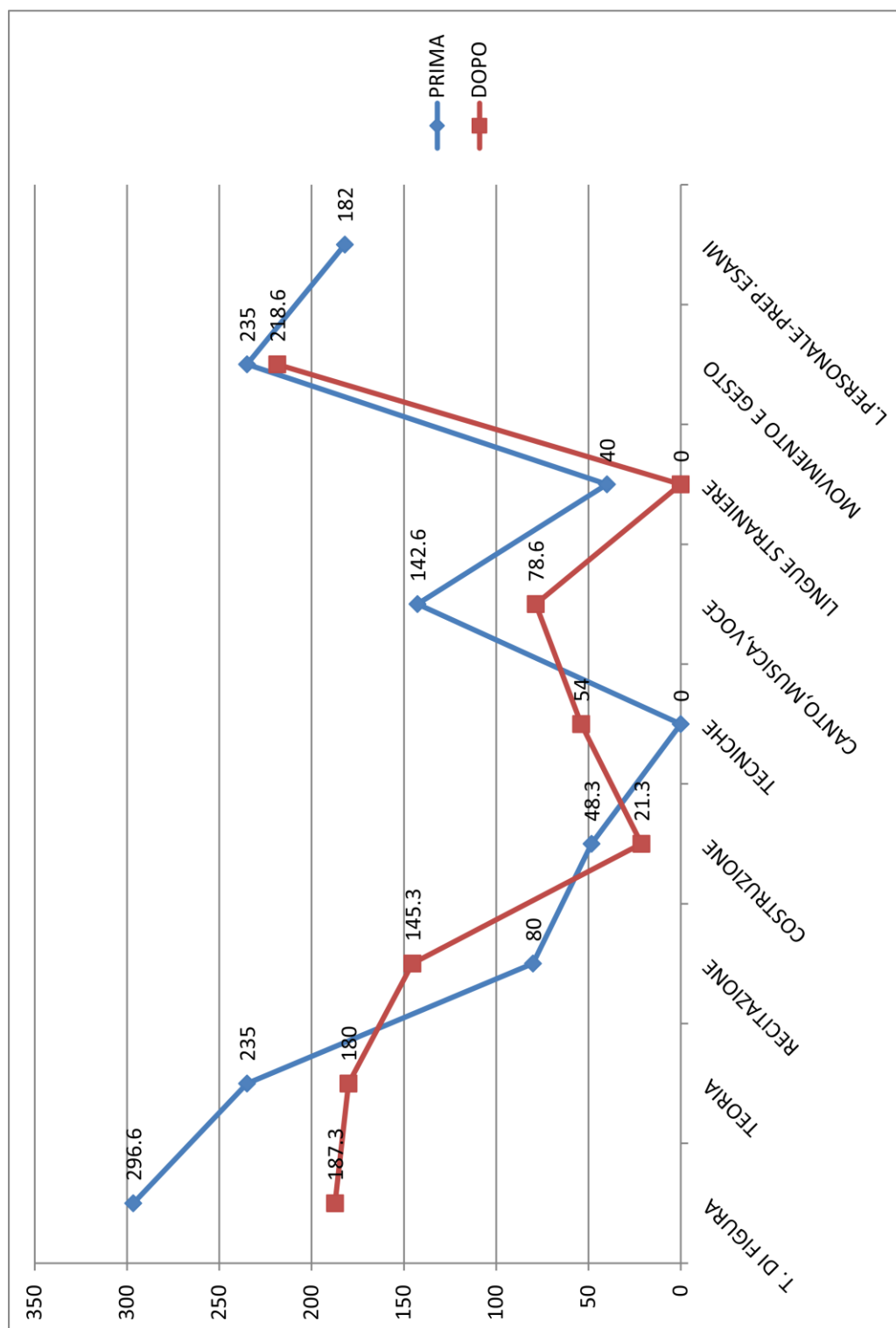


Monte ore per ogni anno (da 1996 a 2014), suddiviso per categoria disciplinare



Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

Tale confronto è rappresentato visivamente dal seguente grafico a linee incrociate, volto a confrontare i grafici a torta del primo e del secondo periodo, ovvero quanto appena spiegato.



Il grafico a linee incrociate mostra un confronto dell'andamento delle tendenze del monte ore insegnato durante i due periodi considerati, alla scuola "Ernst Busch"

Il grafico a linee incrociate (nella pagina precedente), tratto dai dati emersi dai grafici a torta (corrispondenti alla media aritmetica delle ore insegnate per ogni categoria disciplinare nell'arco complessivo dei cicli didattico triennali), rappresenta graficamente e numericamente l'andamento delle tendenze nel tempo, della media delle ore insegnate (non della percentuale) per ogni categoria disciplinare. L'arco temporale considerato è in questo caso dal 1971 al 2014, ovvero tutte le promozioni susseguitesesi durante la storia della scuola.

Come si può notare osservando il grafico, sull'ascissa sono disposte le categorie disciplinari, sull'ordinata il monte ore e ogni linea, corrispondente a colore diverso (come evidenziato nella legenda annessa), si riferisce alle promozioni del primo periodo (da 1990 a 1995) e del secondo periodo (da 1996 a 2014).

3.5 *Il modello tedesco*

Il ciclo pedagogico della *Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch"*, è strutturato come segue:

1. il primo anno e il secondo anno sono dedicati principalmente a:

- discipline pratiche specializzati in animazione di burattini e recitazione, suddivisi in cicli di circa 6 settimane, al termine dei quali gli studenti preparano, in gruppo o individualmente, un esame pratico in forma di studio performativo, da rappresentare con frequenza trimestrale, presso il teatro della scuola;
- discipline (sviluppate durante tutto il corso dell'anno), dedicate principalmente all'educazione della parola e del corpo;

2. il terzo anno prevede la preparazione di una tesi scritta e la realizzazione di uno spettacolo, per la prova pratica finale. Lo spettacolo finale può essere

realizzato con tecniche differenti, in gruppo o in forma di *Solo show* ideati e realizzati dagli studenti in ogni parte compositiva: regia, scenografia, recitazione, animazione, illuminazione, scelta delle musiche e sonorizzazione.

Il ciclo triennale di formazione si conclude con un esame di diploma tripartito: "*performance* di gruppo", "progetto di diploma libero" e "tesi di laurea". Dopo aver superato l'esame, lo studente ottiene la qualifica di "*attore-puppeteer*"⁸⁷.

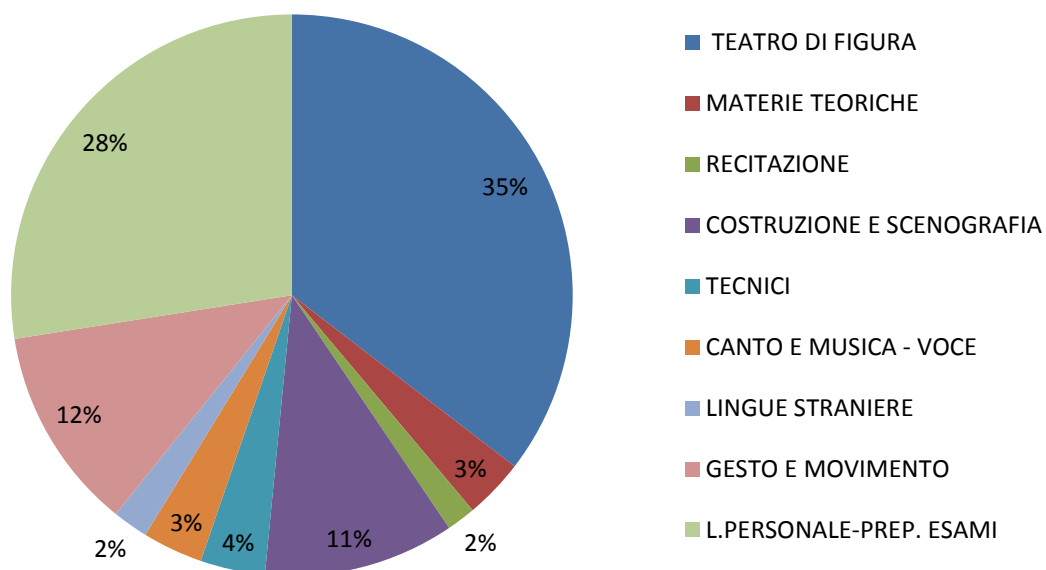
La presentazione al pubblico dei lavori performativi, realizzati a conclusione di ogni corso specializzante, è concepita come parte integrante durante il corso dei tre anni.

3.6 Dati e modelli a confronto

Considerato che con l'avanzare delle promozioni, il piano didattico ha subito molte variazioni (in particolare, come abbiamo visto, nella scuola francese), si è scelto di porre a confronto la media dei piani didattici dell'ultima promozione di entrambe le scuole (l'ultima analizzata corrisponde al triennio 2011-2014), poiché analizzare la media aritmetica delle medie aritmetiche (del monte ore insegnato triennialmente per ogni categoria disciplinare) di ogni promozione nell'arco di tutta la storia delle scuole, avrebbe rischiato di falsare la percezione complessiva della situazione. Pertanto ci atterremo a un confronto di dati relativi all'ultimo periodo. Si riportano in seguito, per rendere più agevole la lettura, i già analizzati grafici a torta corrispondenti alla nona promozione dell'ESNAM (2011-2014) al corrispettivo periodo dell' "Ernst Busch".

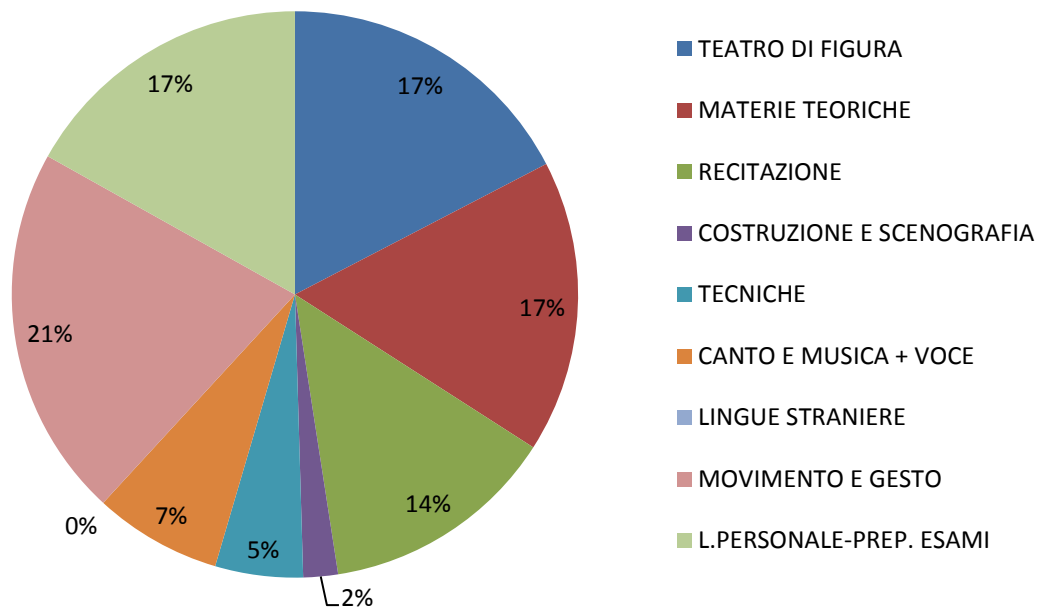
⁸⁷ http://stara.atb.edu.pl/festival2004/berlin_e.html (19/09/16) (traduzione mia).

ESNAM - 2011/2014



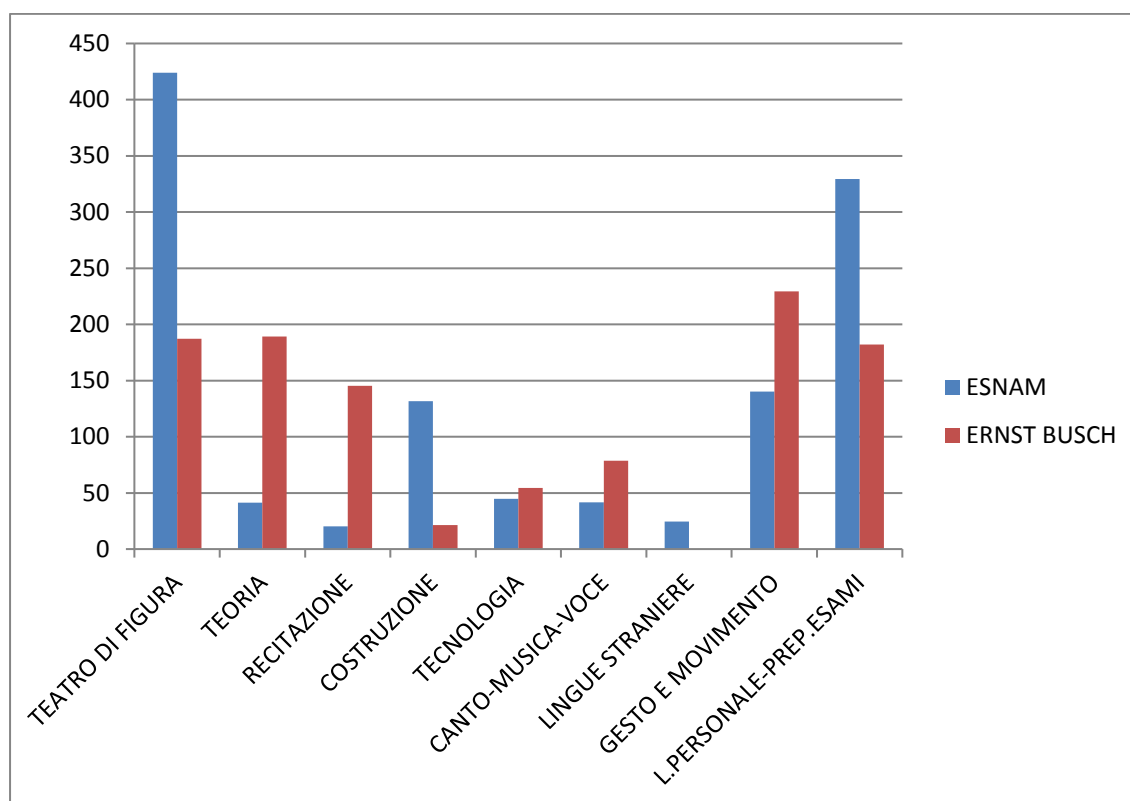
Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

ERNST BUSCH - 2011/ 2014



Percentuale del monte ore medio insegnato per ogni categoria disciplinare nel triennio

Dal confronto di tali grafici a torta, risulta il seguente grafico a barre, che dispone sull'ascissa le già citate categorie disciplinari e sull'ordinata il monte orario; come da legenda i valori numerici e grafici sono rappresentati da barre di differente colore, blu e rosso, corrispondenti, rispettivamente alla scuola ESNAM e "Ernst Busch".



Monte ore medio di insegnamento triennale, suddiviso per categoria disciplinare (presso le scuole ESNAM e "Ernst Busch") TRA LE ULTIME PROMOZIONI

Il grafico mostra un confronto tra la situazione attuale della scuola francese e tedesca, riguardo al quantitativo di ore (o meglio alla media aritmetica delle ore di ciascun anno del triennio), insegnate nell'arco temporale dell'ultimo ciclo didattico triennale, per ciascuna categoria disciplinare.

L'osservazione del grafico rivela che: la scuola francese impiega il numero più alto di ore per la categoria "teatro di figura" (circa il doppio) e quella tedesca per la categoria "gesto e movimento"; un forte dislivello si riscontra per la categoria

“recitazione” e “materie teoriche”, a favore della scuola tedesca, e per la categoria “costruzione” a favore di quella francese; il monte ore delle scuole è analogo invece per la categoria “tecnologia” e “canto, musica, educazione vocale”, con un leggero favore per l’accademia tedesca; la scuola francese prevede, a differenza di quella tedesca, l’insegnamento di lingue straniere. Infine, il monte ore dedicato al lavoro individuale e alla preparazione degli esami risulta per l’accademia francese quasi il doppio rispetto all’accademia tedesca. Durante questo tipo di lavoro, gli studenti, sia pur guidati da differenti docenti, lavorano principalmente in autonomia, da soli o in piccoli gruppi. Va tuttavia ricordato a tal proposito che il monte ore considerato per tale categoria concerne solo l’arco di tempo “scolastico”, ma che gli studenti hanno a disposizione eventualmente gli spazi per proseguire il lavoro personale anche in orari extra-scolastici, per cui non è possibile realmente quantificare il lavoro effettivo dedicato da ciascun alunno per la preparazione degli esami.

Considerando singolarmente entrambe le scuole, ne risulta dunque la seguente struttura:

- Il monte ore complessivo della scuola tedesca è suddiviso principalmente tra quattro categorie disciplinari, che sono in ordine di rilevanza: “movimento e gesto”, “materie teoriche”, “teatro di figura”, e “recitazione”, a forte discapito della categoria “costruzione e scenografia”;
- Il monte ore complessivo della scuola francese è suddiviso principalmente tra tre categorie disciplinari, che sono in ordine di rilevanza: “teatro di figura”, “movimento e gesto”, “costruzione e scenografia”, a forte discapito della categoria “recitazione”.

Quanto emerge dalla suddetta analisi incrociata, è da considerare alla luce del fatto che il piano didattico di entrambe le scuole è stato formulato fin dalle origini, allo scopo di formare professionalmente allievi-*puppeteers*, mantenendo tuttavia sempre aperta e viva la discussione su quali fossero effettivamente i requisiti

dell'attore *puppeteer*⁸⁸ e su come tali requisiti dovessero essere integrati dinanzi all'equiparazione delle scuole di alta formazione al titolo universitario e ai sistemi di valutazione europei, come previsto dal Processo di Bologna⁸⁹.

Su tale premessa, è interessante riflettere sulla distribuzione delle materie predominanti in ciascuna delle scuole, ovvero sull'impostazione del piano formativo, che costituisce la cartina di tornasole rispetto all'ottica adottata fino a oggi, per la ridefinizione dei requisiti del *puppeteer* odierno⁹⁰.

Vengono a galla alcuni importanti considerazioni riguardanti la discussione circa l'importanza per un attore-*puppeteer* di acquisire conoscenze pratiche, legate alla costruzione, alla scenografia e alla conoscenza pratica dei materiali e delle differenti tecniche di assemblaggio, scultura, modellazione, ecc. e rispetto all'importanza di integrare il percorso formativo con un sostanziale apporto di discipline teoriche.

Alla luce di tali punti di vista, notiamo che l'impianto didattico tedesco non prevede sostanziali ore dedicate alla costruzione, garantendo però un elevato quantitativo di ore insegnamento per materie caratterizzanti il teatro di figura, la recitazione, il movimento e la teoria.

La scuola francese dedica invece molta importanza all'aspetto costruttivo, a discapito di quello recitativo.

Dinanzi a tale osservazione è importante sottolineare che con la nuova direzione (dal 2014, Eloi Recoing) sono in corso sostanziali modifiche del piano pedagogico della scuola⁹¹, che puntano, a partire dall'undicesima Promozione (2016-2019) a integrare in modo ingente il monte ore dedicato alla recitazione e anche a complementare il percorso formativo accademico con quello universitario⁹², per sopperire alla carenza di discipline teoriche, rilevata durante le promozioni precedenti.

⁸⁸ Rimando a pagina 22.

⁸⁹ Rimando a pp. 61-65.

⁹⁰ Rimando al capitolo riguardante i requisiti del *puppeteer* odierno.

⁹¹ Rimando al capitolo riguardante la storia e le origini della scuola francese.

⁹² Rimando a pagina 62.

Accanto all'analisi incrociata riguardante le ore di didattica effettiva svolta nell'arco complessivo del triennio, va considerato il monte ore che entrambe le scuole dedicano al lavoro individuale, alla preparazione dei progetti personali e dei *Solo show*.

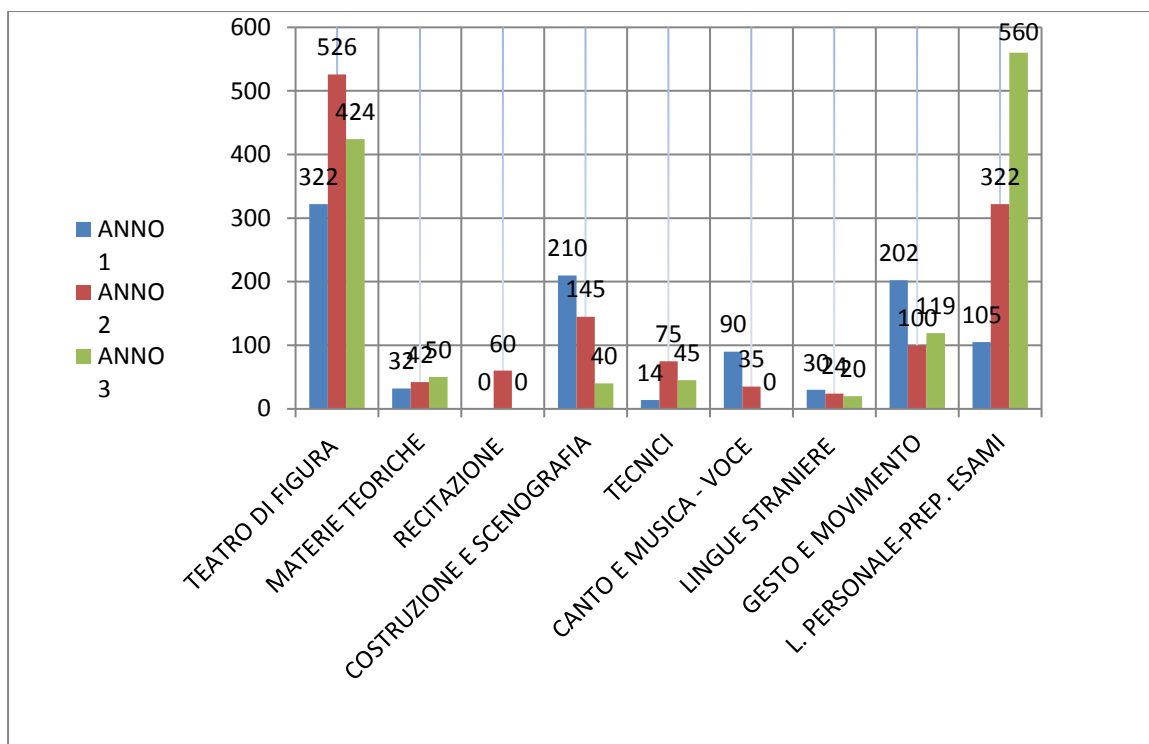
La scuola francese prevede un monte ore corrispondente circa a: 5 settimane (175 ore) per la preparazione dei *Solo show* e un monte ore corrispondente circa a 8 settimane (280 ore) per la preparazione dei progetti personali. Durante questo tipo di lavoro, gli studenti, sia pur guidati da differenti docenti, lavorano principalmente in autonomia, individualmente o in piccoli gruppi.

Ricapitolando, il ciclo didattico dell'ESNAM è di durata triennale; ogni anno prevede 34 settimane effettive di lavoro, ripartite in 2 semestri, di 17 settimane ciascuno. Sulla base di 35 ore di didattica a settimana, il monte orario della formazione complessiva triennale ammonta a circa 3468 ore, di cui circa il 10% del monte ore è dedicato alla preparazione esami e al lavoro personale e circa il 90% è dedicato alla didattica.

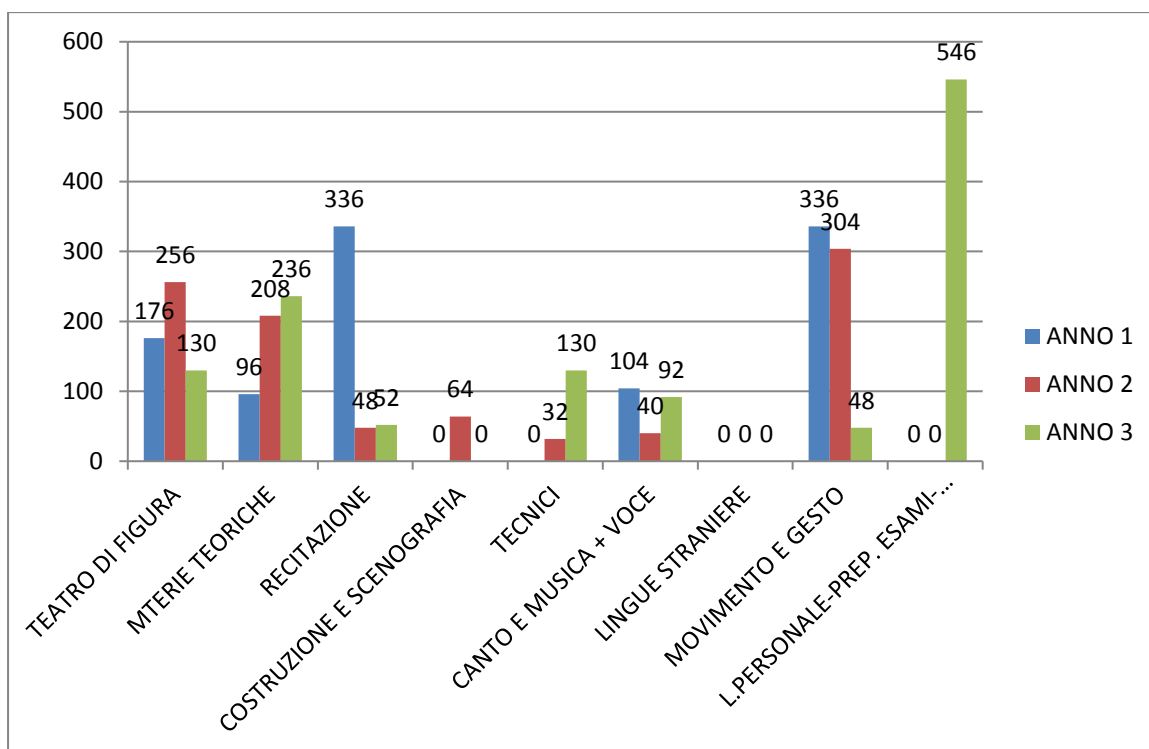
La situazione è simile nel caso della scuola tedesca:

Il ciclo didattico dell'Ernst Busch è di durata quadriennale, di cui noi abbiamo considerato nei grafici solo il triennio; analogamente alla scuola francese, ogni anno prevede 35 settimane effettive di lavoro, ripartite in 2 semestri, di 17 settimane ciascuno. Sulla base di 35 ore di didattica a settimana, il monte orario della formazione complessiva triennale ammonta a circa 3468 ore, di cui circa il 6% del monte ore è dedicato alla preparazione esami e al lavoro personale e circa il 94% è dedicato alla didattica. Il quarto anno è dedicato quasi nella totalità al lavoro personale e di gruppo e alla preparazione del progetto d'esame finale.

Segue l'analisi comparata del monte ore dedicato a ciascuna delle aree disciplinari, nello specifico di ciascun anno del triennio 2011-2014.



ESNAM–monte ore per ogni anno (da 2011 a 2014), suddiviso per categoria disciplinare



"Ernst Busch" –monte ore per ogni anno (da 2011 a 2014), suddiviso per categoria disciplinare

I grafici a colonne riportati, rappresentano numericamente il monte ore dedicato, il primo (2011-2012), secondo (2012-2013) e terzo anno (2014-2015), a ciascuna categoria disciplinare, in entrambe le scuole.

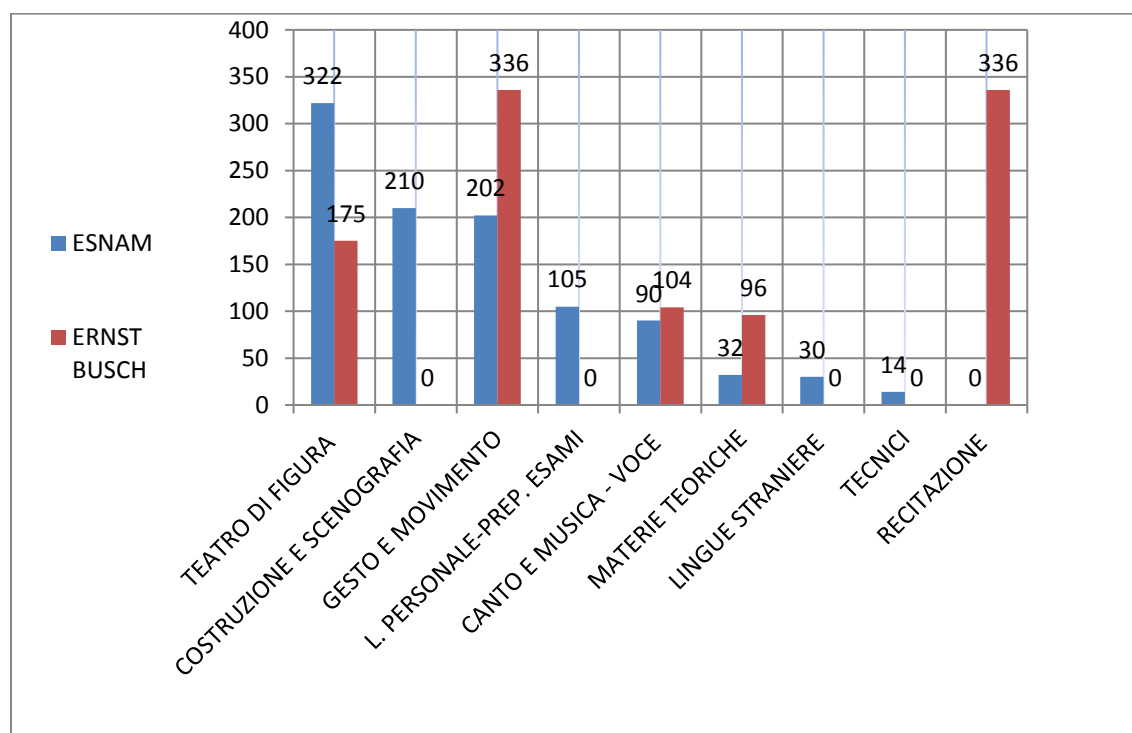
Scaturiscono le seguenti osservazioni:

- Primo anno:

La scuola francese dedica il valore più alto del monte ore alle materie afferenti alla categoria “teatro di figura”, valore equiparabile a quello che l'accademia tedesca dedica alle categorie “movimento e gesto” e “recitazione”.

Al secondo posto, quantitativamente parlando, l'accademia francese dedica la didattica alle materie afferenti le categorie “costruzione e scenografia” e “gesto e movimento”; mentre l'accademia tedesca, alla categoria “teatro di figura”.

In terz'ordine, all'incirca si equipara in entrambe le scuole la mole di ore dedicate all'educazione vocale e al canto.

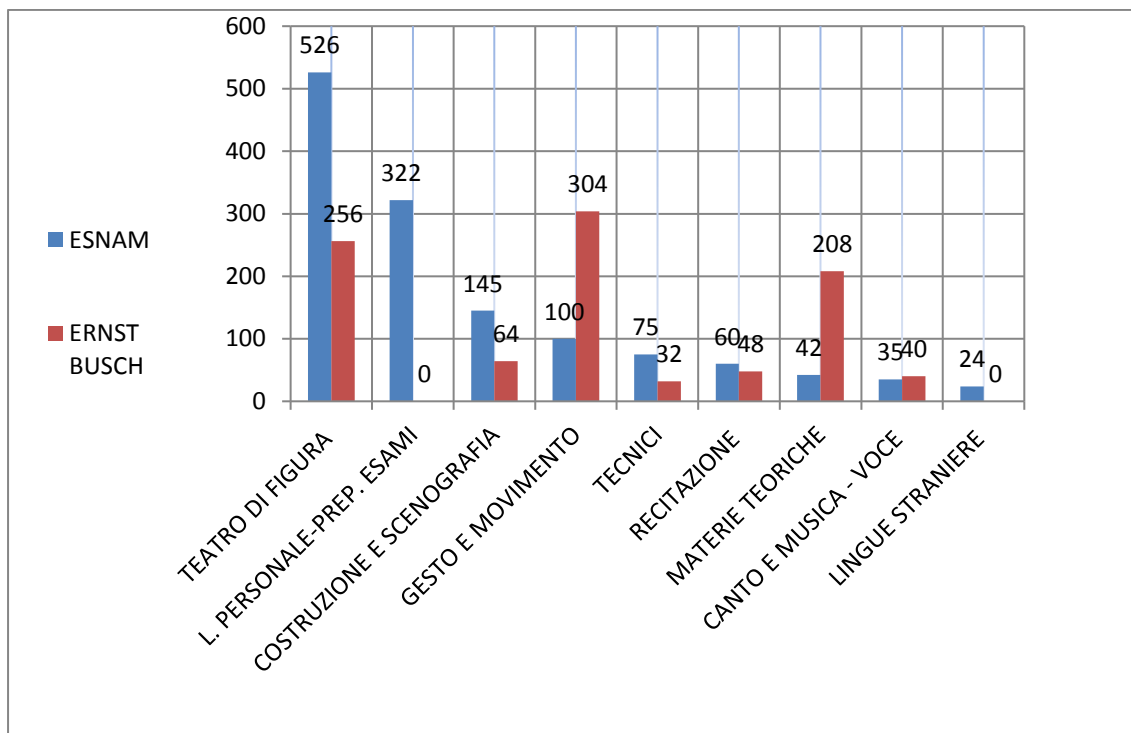


“Ernst Busch” e ESNAM: comparazione del monte ore dedicato il primo anno (2011/2012), per categoria disciplinare

E' possibile visualizzare quanto appena osservato, rispetto alla comparazione del monte ore dedicato il primo anno (2011-2012) in ciascuna scuola per ogni categoria disciplinare, nel grafico a colonne appena riportato, estratto dai precedenti, per focalizzare la situazione del primo anno del triennio.

Balza agli occhi un'altra considerazione: mentre l'ESNAM dedica un monte ore considerevole per le materie di "costruzione e scenografia", l'accademia "Ernst Busch" non ne prevede, situazione analoga, ma invertita accade per le discipline di "recitazione e interpretazione".

- Secondo anno:

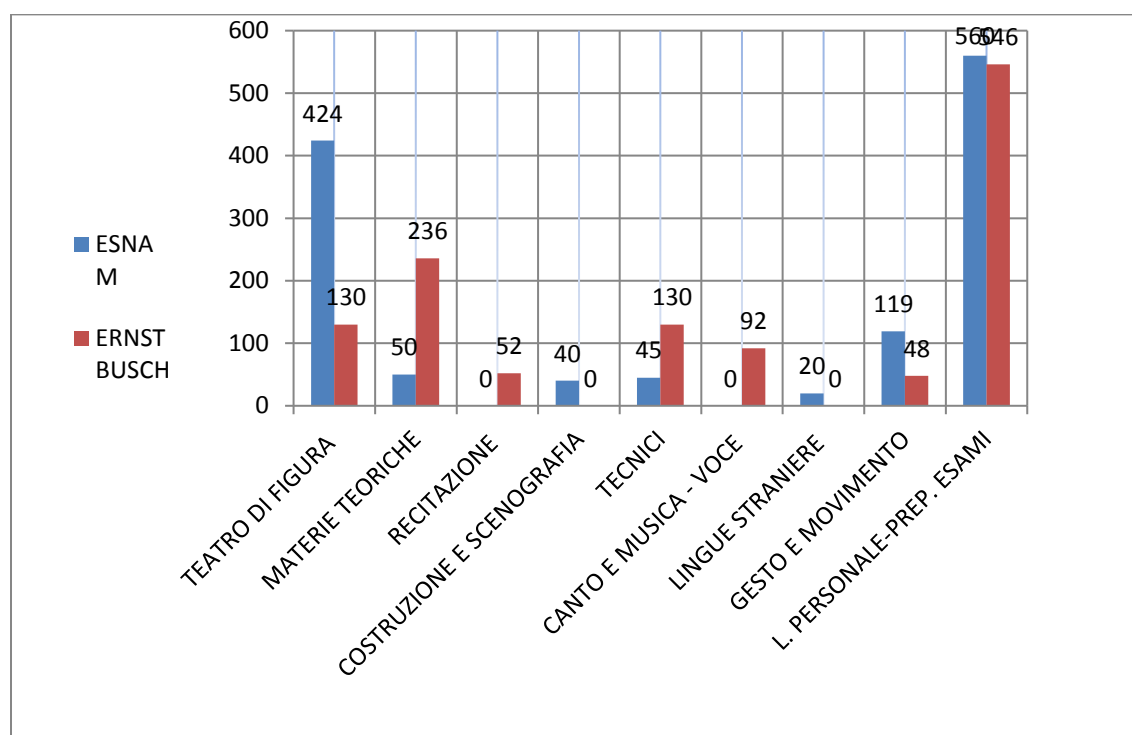


“Ernst Busch” e ESNAM: comparazione del monte ore dedicato il secondo anno (2012/2013), per categoria disciplinare

Da quanto risulta dal grafico comparativo del secondo anno, notiamo che: la scuola francese dedica la maggior parte del monte ore alle materie afferenti la categoria “teatro di figura” e al lavoro individuale per la preparazione di esami, riducendo rispetto al primo anno le ore dedicate a “costruzione e scenografia” e “movimento e gesto”; la scuola tedesca invece continua a dedicarsi, come nel

primo anno, alle materie “movimento e gesto” e “teatro di figura”, implementando il monte ore delle materie teoriche, le ore dedicate alla preparazione degli esami e al lavoro personale, non è considerata, poiché si svolge in orario extrascolastico, diversamente da quanto accade nell'accademia francese, che prevede alcune ore di lavoro individuale anche durante i primi due anni.

- Terzo anno:



“Ernst Busch” e ESNA M: comparazione del monte ore dedicato il terzo anno (2013/2014), per categoria disciplinare

Il dato più evidente del terzo anno è che entrambe le scuole dedicano la maggior parte delle ore alla preparazione degli esami finali e al lavoro individuale.

Per quanto concerne la didattica, ci rendiamo conto che l'ESNA M si concentra maggiormente sulle materie di “teatro di figura” e in parte minore al “gesto e movimento”, mentre l' “Ernst Busch” suddivide il suo monte ore tra le materie teoriche, a seguire al “teatro di figura” e alle materie “tecnologiche” e all'educazione vocale.

Riassumendo alcuni dei tratti più salienti rilevati dall'analisi comparata di ciascun anno:

- la scuola francese dedica costantemente per tutto il triennio la maggior parte del monte ore alle materie "teatro di figura", trascurando le materie specificamente dedicate alla recitazione e all'interpretazione. In particolare durante il primo anno, ma anche nel secondo, le materie complementari sono: "costruzione e scenografia" e "gesto e movimento". Il terzo anno principalmente dedicato alla preparazione di esami;
- la scuola tedesca dedica i primi due anni principalmente alle materie "gesto e movimento", il primo anno anche alla materia recitazione. Dal secondo anno incrementa l'attenzione dedicata alle discipline teoriche. Il terzo anno principalmente dedicato alla preparazione di esami.

E' possibile dunque dedurre da tali analisi che, la formazione principale nel settore del teatro di figura accomuna entrambe le scuole, e anche una buona percentuale di ore dedicate alle discipline corporee, ma a complemento di ciò integrano altre categorie disciplinari, distinguendosi come segue:

- la scuola francese, ha più materie di "costruzione e scenografia" e quasi niente di "recitazione";
- la scuola tedesca ha più materie di "recitazione" e quasi niente di "costruzione e scenografia" (due ore a settimana facoltative).

CAPITOLO III: LA FORMAZIONE DELL'ATTORE-MANIPOLATORE: ESEMPI DI TRAINING

1. Analisi dei programmi:

1.1 Le discipline principali alla scuola francese

Come analizzato nei capitoli precedenti, l'ESNAM è una scuola ad alta formazione professionale, che porta avanti una pedagogia incentrata sulla figura dell' *acteur-marionnettiste*, in grado di occuparsi non solo degli aspetti connessi alla manipolazione ma anche di questioni autoriali e compositive.

Nei suoi precetti pedagogici, l'ESNAM si delinea come scuola aperta a favorire e stimolare nello studente l'innescarsi di processi di ricerca e creazione artistica, a seguito di un impianto pedagogico pluridisciplinare, principalmente impostato su periodi di *workshops* intensivi con affermati artisti e pedagoghi del teatro di figura, delle arti plastiche e della scenografia, della messinscena. La scuola è un luogo di ricerca permanente, riconosciuto a livello internazionale e supportato da scambi con differenti festival e attività di scambio e ricerca promosse da UNIMA (Unione Internazionale della Marionetta).

Addentrandonci nella struttura dell'insegnamento e nel dettaglio di alcuni dei principali programmi didattici, ricordiamo che la formazione di base di tutto il triennio si identifica nelle seguenti discipline: arti plastiche applicate al teatro di figura, fabbricazione e manipolazione di diversi tipi di *puppets*, drammaturgia, gioco drammatico e interpretazione con i *puppets*, teatro corporeo e gestuale, educazione vocale e canto.

Tali discipline vengono svolte principalmente in occasione di specifici *stages* intensivi, che mirano all'acquisizione di competenze tecniche e manipolative, portano alla concezione di messinscene e si concludono con periodici confronti con il pubblico. Accanto a ciò vengono svolti seminari, insegnamenti

complementari e di rinforzo, su materie specifiche riguardanti vari ambiti (ad esempio: la luce e l'immagine, realizzazione di costumi, storia del teatro e della rappresentazione, storia dell'arte, produzione e amministrazione dello spettacolo, arti marziali, ecc.)

Analizziamo, a titolo esemplificativo il progetto didattico della Promozione 9 (2011-2014), entrando nello specifico delle attività svolte e degli obiettivi formativi⁹³.

- PRIMO ANNO (2011-2012):

-attività svolte:

Il primo anno è fondamentale a stabilire le basi del gruppo classe, in vista di un lavoro collettivo e collaborativo in un'atmosfera di fiducia reciproca.

I cinque insegnamenti fondamentali sono stati:

- *Arti plastiche applicate alla marionetta*, condotto da Jean-Luc Félix;
- *Costruzione e manipolazione della marionetta*, condotto da Jean-Louise Heckel e Pascale Blaison;
- *Drammaturgia e interpretazione con la marionetta*, condotto da Jean Louis Heckel e Slvie Baillon;
- *Approccio corporale dell'attore marionettista*, condotto da Claire Heggen e Joseph Lacrosse;
- *Educazione vocale, al parlato e al canto*, condotto da Alain Zaepffel.

A complemento di questi cinque insegnamenti fondamentali, sono stati effettuati *stages* specifici intensivi per la manipolazione con diverse tecniche del teatro di figura e corsi complementari per approcciare alle componenti tecniche della messinscena (luce e suono).

⁹³ Informazioni tratte dal documento: Lucile Bodson e Jean-Louis Heckel, "Contenuts Pédagogiques – Promotion 9 - ESNAM", IIM

- *obiettivi formativi:*

Acquisizione di conoscenze e pratiche fondamentali legate a differenti tecniche di costruzione di *puppets*, alla manipolazione e all'interpretazione drammatica applicata al teatro di figura.

Gli obiettivi specifici, relativi alle attività effettuate, sono:

- comprendere e applicare una consegna di lavoro;
- situare il corpo all'interno dello spazio scenico per sviluppare progressivamente un'autonomia del movimento e del gesto scenico in relazione al rapporto drammaturgico con l'animazione del *puppet*;
- costruire una relazione di qualità considerata la triangolazione tra il *puppet*, il manipolatore e il pubblico;
- acquisire e padroneggiare le conoscenze base del *workshop*;
- analizzare le caratteristiche principali di un testo, in modo da elaborare un progetto scenografico e marionettistico coerente in scena;
- iniziare un lavoro di composizione del personaggio, con e senza l'uso di *puppets* o oggetti, e mettere il personaggio a servizio di una storia o di una drammaturgia testuale o visuale;
- sperimentare i possibili approcci a una marionetta antropomorfa e alle sue tecniche d'animazione;
- espletare in scena le possibili combinazioni e variazioni di animazione, con i differenti tipi di *puppets* studiati.

- SECONDO ANNO (2012-2013):

- *attività svolte:*

Il secondo anno è dedicato principalmente all'insegnamento di fondamenti pratici per la messinscena. Il progetto pedagogico offre l'occasione di sperimentare il potenziale della scrittura scenica per il teatro di figura, visuale e d'oggetti,

offrendo un percorso peculiare di drammaturgia e messinscena. Durante l'anno vengono favorite agli allievi numerose occasioni di scambio e confronto diretto con autori contemporanei, drammaturghi e registi, con i quali si svolgono prevalentemente connesse all'adattamento di un'opera o di un materiale testuale per la scena, attraverso improvvisazioni e sperimentazioni, al fine di far sperimentare sistematicamente agli allievi tutte le fasi di un progetto di creazione collettiva e i diversi ruoli e le differenti funzioni connesse alle arti e ai mestieri del palcoscenico.

Alla fine del percorso, il progetto performativo viene presentato al pubblico in differenti occasioni presso gli spazi dell'IIM ed eventualmente in occasione di *festivals*.

A complemento dell'attività fondamentale, sono stati effettuati corsi complementari per approcciare alle componenti tecniche della messinscena (luce e suono) e seminari relativi alla storia del teatro contemporaneo e alla gestione dello spettacolo.

- *obiettivi formativi:*

Gli obiettivi specifici, relativi alle attività effettuate, sono:

- mettere in sinergia l'insieme delle conoscenze fondamentali acquisite, in modo da lavorare sulla coerenza e il senso della creazione scenica;
- mettersi al servizio di un progetto di creazione diretto da un regista, seguendo il piano di lavoro e le direttive compositive da questi proposti;
- lavorare collettivamente, ovvero trovare il proprio ruolo all'interno del gruppo, per sviluppare al meglio il progetto di creazione.

- TERZO ANNO:

- *attività svolte:*

La pedagogia del terzo anno è dedicata principalmente alla sperimentazione e alla creazione, al fine di far acquisire all'allievo un'autonomia personale relativamente ai diversi aspetti che connotano la professione di *acteur-marionnettiste*.

L'attività prevalente consiste nella realizzazione di un *Solo show* della durata di 10 minuti e di un progetto per l'esame di diploma, della durata di 30 minuti. La creazione si svolge autonomamente e in piccoli gruppi, tuttavia sussiste una supervisione e un accompagnamento pedagogico alla creazione, da parte di alcuni professionisti scelti dal Consiglio pedagogico della scuola. Ogni progetto viene valutato a fine anno da una giuria professionale.

Gli *stage* didattici svolti durante l'anno mirano ad approfondire aspetti specificamente utili alla realizzazione dei progetti finali (ad esempio, approfondimenti circa l'uso scenico di nuove tecnologie: uso delle immagini video e l'editing del suono). Proseguono inoltre gli approfondimenti teorici legati alla storia del teatro e della messinscena e all'amministrazione e gestione.

- *obiettivi formativi:*

Gli obiettivi specifici, relativi alle attività effettuate, sono:

- assumersi le responsabilità della concezione e della realizzazione di uno spettacolo di teatro di figura originale, occupandosi delle sue differenti componenti: interpretazione, messinscena, scenografia, scrittura e tecnologie di scena;
- applicare tutti gli elementi necessari a un progetto di creazione artistica, ovvero costituire e gestire un' *équipe* di partecipanti al progetto all'interno di uno spazio adeguato, assicurarsi delle condizioni tecniche e dei requisiti di sicurezza, valutare gli aspetti amministrativi della creazione (budget, organizzazione, piano di lavoro e di circuitazione) e gestire gli aspetti legati alla comunicazione;

- acquisire competenze sufficienti, riguardanti il campo della diffusione dello spettacolo (diritti, amministrazione dello spettacolo, ecc.).

Segue una presentazione dettagliata dei contenuti pedagogici e degli obiettivi concernenti, a titolo esemplificativo, le attività didattiche svolte durante la Promozione 9⁹⁴, saranno presentati nello specifico i seguenti corsi:

a) Insegnamenti principali:

- *Arti plastiche applicate al teatro di figura*, condotto da Jean-Luc Felix e Pascale Blaison;
- *Costruzione e manipolazione della marionetta*, condotto da Jean-Luc Felix e Pascale Blaison;
- *Drammaturgia e interpretazione con la marionetta*, condotto da Jean Louis Heckel e Slvie Baillon;
- *Approccio corporeo dell'attore marionettista*, condotto da Claire Heggen e Joseph Lacrosse;
- *Educazione vocale, al parlato e al canto*, condotto da Alain Zaepffel.

b) *Workshops* di costruzione e animazione specializzanti per il teatro di figura:

- *Punch and Judy: stage di costruzione e animazione del burattino a guanto tradizionale inglese*, condotto da Rod Burnett;
- *la marionetta a fili: concezione, costruzione e manipolazione*, condotto da Stephen Mottram;
- *Il corpo-castelet*, condotto da: Nicolas Gousseff;
- *Teatro d'oggetti*, condotto da: Agnès Limbos;
- *Il ventriloquismo*, condotto da: Michel Dejeneffe.

c) Gli insegnamenti complementari:

- *Storia, analisi e teoria del teatro*;

⁹⁴ Informazioni tratte dal documento: Lucile Bodson e Jean-Louis Heckel, "Contenuts Pédagogiques – Promotion 9 - ESNAM", IIM

- *la scenografia*, condotto da Antoine Vasseur;
- *il gioco mascherato*, condotto da Guy Freixe;
- *approccio alla drammaturgia contemporanea: scrittura drammatica, scrittura per la messinscena, drammaturgia visuale;*
- *tecniche del palcoscenico.*

d) Gli insegnamenti d rinforzo disciplinare:

- *Amministrazione e gestione, reti di diffusione;*
- *la musica e il canto;*
- *il cucito e la realizzazione dei costumi;*
- *I 'Aïkido;*
- *le lingue straniere*

Segue la presentazione delle sezioni sovra descritte:

a) Insegnamenti principali:

- *Arti plastiche applicate al teatro di figura*, condotto da Jean-Luc Felix e Pascale Blaison:

Obiettivi: Al termine del primo anno di formazione, gli allievi devono essere in grado di:

- padroneggiare le basi del disegno (proporzioni, la riproduzione in scala e dei modelli viventi);
- padroneggiare le tecniche di stampa (gesso, resina, ecc.)
- padroneggiare le differenti tecniche di modellatura (gesso, resina, ecc.);
- modellare i principali elementi costitutivi di una marionetta antropomorfa (testa, mani, piedi);

- aver coscienza delle problematiche legate alla spazialità e al dinamismo con cui si muove la marionetta (sculture e scenografie in movimento...);
- acquisire maggiori parametri di riferimento riguardo al ruolo e al senso della marionetta nella storia dell'arte.

L'insegnamento delle arti plastiche attraversa le principali questioni formali e materiali che implicano una relazione con lo spazio e il movimento scenico, preparando gli allievi alla concezione e alla realizzazione di una scenografia, in base a requisiti scenici e di produzione specifici. Il primo anno l'apprendimento di differenti tecniche si accompagna a una ricerca iconografica, allo scopo di trovare punti di connessione con esempi della storia dell'arte e della storia della tradizione marionettistica.

Il secondo e terzo anno offrono l'occasione di approfondire le tecniche di disegno, stampa, modellazione e realizzazione di un *puppet* (tipi di articolazione, tecniche speciali in base alla tipologia di *puppet*...), e di migliorare le competenze degli allievi riguardo al tipo di materiali utilizzati, stimolando la loro ricerca creativa. Le competenze plastiche vengono messe al servizio di un progetto creativo originale (per lo spettacolo collettivo diretto da un regista invitato per il programma del secondo anno e per i solo show e il progetto personale del terzo anno).

- *Costruzione e manipolazione della marionetta*, condotto da Jean-Luc Felix e Pascale Blaison;

Obiettivi:

Alla fine del primo anno di formazione, gli allievi devono essere in grado di:

- seguire un protocollo di lavoro e stabilire un piano di costruzione;

- adattare una forma scolpita o modellata ai vincoli dinamici ed espressivi richiesti dalla scena;
- padroneggiare i principali meccanismi dell'oggetto in movimento (articolazioni delle differenti parti, controllo delle differenti prese);
- padroneggiare i principi fondamentali della manipolazione (entrare in contatto col *puppet*, determinare la genesi del movimento che dà vita al *puppet*, gestire i momenti in cui si è in moto con quelli in cui si è fermi);
- sviluppare una capacità d'adattamento in scena, nell'utilizzo di differenti oggetti e materiali;
- realizzare una marionetta antropomorfa completa, dotata di tutti i controlli per la manipolazione;

La costruzione e la manipolazione sono continuamente associati durante il lavoro, che si svolge sia in laboratorio che sul palco.

La manipolazione richiede una preparazione corporale dell'attore-*puppeteer* che gli consenta di sviluppare in scena un movimento esatto, fluido ed efficace per tutta la sua durata. Gli esercizi di riscaldamento con gli oggetti sono seguiti da esercizi tecnici e di improvvisazione, finalizzati all'acquisizione di tre fondamentali della manipolazione:

- *il punto fisso*: è il punto assiale della manipolazione. Il manipolatore sceglie un punto fisso all'interno dello spazio scenico, lo fissa con lo sguardo e diventa il cardine attorno al quale si organizza il movimento della manipolazione;
- *l'impulso*: è il motore del movimento. Il manipolatore, all'inizio del gesto deve farlo provenire dal centro di gravità dell'oggetto;
- *la dissociazione*: è il processo grazie a cui l'oggetto dà l'impressione di prendere l'iniziativa del movimento. E' dato da un insieme di due fattori principali: la messa a distanza (l'attore, manipolando l'oggetto, gli dà maggiore presenza scenica, discostandosene) e l'anticipazione (che

consiste nel prevedere le posizioni prima della manipolazione per dare più fluidità possibile al movimento).

Durante la fase di costruzione delle marionette, gli allievi sono invitati a seguire alcuni principi essenziali: spostarsi frequentemente tra il laboratorio di costruzione e la sala prove per sperimentare e definire al meglio le necessità di manipolazione e quindi scrivere un piano di costruzione coerente con le esigenze sceniche. Gli studenti seguono un protocollo di lavoro molto preciso: dopo aver svolto la ricerca iconografica, le prove con i differenti materiali e vari schizzi sul *puppet* da costruire, gli allievi sono chiamati a concepire e realizzare la struttura interna del *puppet* in funzione del tipo di dinamismo richiesto dalla scena, di cui andrà verificato il corretto funzionamento, la manovrabilità, la distribuzione dei pesi, ecc.

Alla fine del primo anno gli allievi sono in grado di realizzare una marionetta antropomorfa completa, dotata di tutti i suoi controlli.

- *Drammaturgia e interpretazione con la marionetta*, condotto da Jean Louis Heckel e Sylvie Baillon;

Obiettivi:

Alla fine del primo anno, gli allievi devono essere in grado di:

- determinare le problematiche drammaturgiche di un'opera e i codici legati ai differenti generi e analizzarne la struttura estrapolandone la situazione principale, la trama e i nodi drammatici, per renderla una base coerente finalizzata al lavoro scenico;
- leggere e riconoscere i segni e le convenzioni testuali;
- padroneggiare i principi di trasposizione dal piano drammaturgico a quello manipolativo, ovvero riuscire a riproporre e a sviluppare la trama di un testo attraverso il gioco drammatico con la marionetta e

attraverso una relazione coerente e coscienze tra l'uso del corpo e del movimento, in relazione allo spazio;

L'interpretazione con la marionetta presuppone un lavoro costante e paziente, che consenta la trasposizione dal testo alla scena; è necessario imparare a costruire un immaginario che combini la presenza dell'attore in scena con gestualità e i movimenti degli oggetti scenici, (es. l'interprete è all'interno / all'esterno, presente / assente, frammentario / integro nel complesso scenico e rispetto agli oggetti).

Attraverso esercizi individuali e di gruppo, gli allievi acquisiscono:

- un <<saper leggere>>: comprendere e analizzare il testo, padroneggiare i possibili approcci al conflitto drammatico, le diverse possibilità di costruzione del personaggio, in base al materiale testuale e drammaturgico; sviluppare collegamenti all'interno del testo stesso e tra il testo e l'immaginario scenico. Saper leggere significa anche imparare ad auto-valutare il proprio lavoro;
- un <<saper giocare>>:
 - mettere in gioco un rapporto tra sé e gli altri (i partner di scena, il pubblico, i *puppets*);
 - saper coniugare presenza e impegno, iniziativa e disponibilità;
 - saper mantenere e gestire la presenza scenica, la predisposizione all'azione scenica, l'ascolto;
- un <<saper delegare>>, ovvero fare esperienza con la manipolazione per quanto concerne:
 - la relazione con la marionetta: impulso, asse, periferia, "parlare per", rapporto con il suolo, triangolazione dello sguardo e dell'attenzione;

- la trasposizione: ricercare una grammatica particolare rispetto all'oggetto marionettistico, per proporre un'interpretazione che vada al di là della semplice imitazione antropomorfa.

Attraverso esercizi collettivi e individuali gli allievi acquisiscono le regole della presenza scenica (spazializzazione, equilibrio degli elementi in scena, qualità della presenza e dello sguardo, costituzione di cori all'interno dello spazio...). L'onnipresenza dell'oggetto o della marionetta permettono di fare esperienza di differenti tipi di delegazione e di apprendere le specificità dell'animazione con il *puppet* (impulso, asse, punto fisso, focus, qualità d'ascolto, musicalità del movimento, rapporto tra asse e periferia, il "parlare per", la triangolazione dell'attenzione, ecc.).

Viene svolto inoltre un lavoro specifico per la trasposizione degli stati emozionali attraverso la manipolazione del *puppet*. Inoltre, durante le prove delle scene, gli allievi sono costantemente invitati a prestare attenzione alla coerenza scenica e drammaturgica della manipolazione dei *puppet* e dei movimenti scenici, entro la sequenza drammatica.

- *Approccio corporeo dell'attore marionettista*, condotto da Claire Heggen e Joseph Lacrosse;

L'esperienza dell'*acteur marionnettiste* è direttamente connessa a quella del corpo vivente, inteso sia come modello antropomorfo che come motore immediato e inevitabile dell'arte della manipolazione.

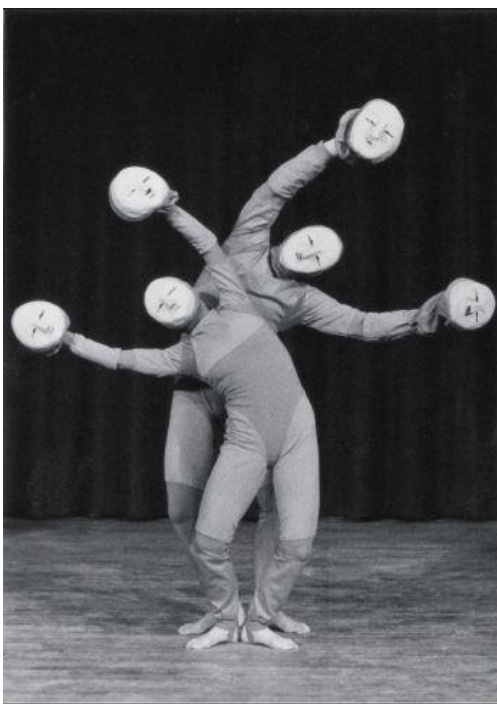
Gli obiettivi pedagogici del programma triennale sono i seguenti:

- *scoperta del corpo dell'attore*, attraverso un approccio sia anatomico delle strutture che lo compongono (scheletrica, articolare, muscolare, ecc) sia fisiologico, legato alla dinamica (gravità, tono, respirazione...),

alla motricità (coordinazione pratica e ludica...) e alla sensibilità (propriocezione, percezione...);

- *la motricità dell'attore* nello stabilire relazioni in scena, attraverso l'approccio alla spazializzazione (assi, piani...) alla corporalità (velocità, forze, ritmo, durata...) e alla plasticità (movimenti locali/globali, mobilità/immobilità...)
- *la gestualità dell'attore*. Gli esercizi gestuali (integrazione sensoriale, visione simbolica e comunicazione) sono integrati con esercizi di improvvisazione (esplorazione, memorizzazione, valutazione ed elaborazione) e di intenzionalità (intenzione, riferimenti, messa in forma, drammaturgia, interpretazione)
- *la specificità del gesto dell'attore marionettista* attraverso la sua relazione rispetto da una parte agli oggetti, ai materiali e ai *puppets*, dall'altra al corpo, alla motricità e alla gestualità del *puppet*.

Queste quattro tappe consentono all'allievo di esplorare i differenti modi di formulare la relazione scenica, dal corpo vivente al corpo marionettistico e viceversa; consentono inoltre di precisare e sviluppare una scrittura scenica autentica coinvolgendo il senso drammaturgico, sensoriale e materiale del linguaggio gestuale.



95

Théâtre du Mouvement - Claire Heggen e Yves Marc



⁹⁵ Immagini tratte da: <http://theatredumouvement.fr/> (06/10/16)

- *Educazione vocale, al parlato e al canto*, condotto da Alain Zaepffel.

Obiettivi:

- impostazione della voce nel parlato e nel canto (apprendimento dei meccanismi respiratori, del funzionamento dei risuonatori...);
- apprendimento ed esercitazione della dizione, in relazione al lavoro interpretativo;

Il primo anno l'apprendimento degli allievi è incentrato nell'impostare la voce parlata e nello scoprire il registro della voce cantata.

E' importante che il lavoro tecnico venga svolto dagli allievi quotidianamente e costantemente durante tutto l'anno accademico. Una pratica costante durante il corso è la lettura di testi in prosa e in versi, allo scopo di familiarizzare con stili differenti.

Gli allievi imparano a cantare arie, assoli, ma anche ad ascoltare gli altri, prendendo parte di una polifonia; il lavoro sulla voce è corredato e completato da un lavoro sull'enunciazione testo a livello fonetico, prosodico e ritmico.

Il lavoro sulla voce e sul testo va, in una seconda fase, coordinato con il movimento della marionetta.

- e) *Workshops* di costruzione e animazione specializzanti per il teatro di figura:

Generalmente questi *stage* hanno la durata di 12 giorni e vengono condotti da professionisti riconosciuti a livello internazionale. Lo scopo è far acquisire agli allievi conoscenza di differenti tecniche di costruzione e animazione tradizionale ma anche contemporanea, comprese le più recenti tecnologie audiovisuali. Segue la descrizione degli *stages* effettuati durante la nona Promozione.

- *Punch and Judy: stage di costruzione e animazione del burattino a guanto tradizionale inglese*, condotto da Rod Burnett;

Punch and Judy sono i celebri burattini tradizionali della Gran Bretagna del XVII secolo; lo *stage* vuole approfondire le tecniche di costruzione e di animazione di tali burattini a guanto, con una specifica attenzione al parlato, che viene modificato grazie all'uso della pivetta⁹⁶.

Durante il laboratorio gli allievi imparano a realizzare una pivetta e a scolpire il legno per costruire la testa e le mani del burattino, che viene completato con la cucitura della veste in stile tradizionale.

Gli esercizi di manipolazione si basano sull'interpretazione di scene classiche del repertorio di Punch and Judy.

- *la marionetta a fili: concezione, costruzione e manipolazione*, condotto da Stephen Mottram;

Obiettivi:

- imparare a organizzare un piano di lavoro e a scegliere i materiali occorrenti;
- realizzare una marionetta sulla base delle necessità sceniche e non per semplice imitazione del corpo umano;
- acquisire coscienza dell'importanza dei comandi di controllo della marionetta;
- imparare a tirare con una mano più fili alla volta senza farli incrociare tra loro, mantenendo con l'altra mano il bilancino, in modo coordinato;

⁹⁶ La pivetta è una vera e propria ancia composta da due lamelle di ottone o argento con del cotone intrecciato. Viene posta nel palato molle, quasi a sostituire le corde vocali, con una tecnica particolare produce un suono stridulo, la cavità orale diventa la cassa di risonanza. (tratto da: <http://www.lucaronga.com/wp-content/uploads/2013/01/alcune-informazione-sulle-guarattelle.pdf> - 07/10/16)

- acquisire conoscenza dei comandi della marionetta a fili e dei movimenti corrispondenti;
- imparare a eseguire alcune sequenze di movimento con la marionetta a fili;
- differenziare le marionette generiche da quelle concepite e progettate per l'esecuzione di movimenti specifici;
- conoscere gli approcci tradizionali alla marionetta a fili.

Il lavoro di gruppo, basato sull'animazione delle marionette, si alterna a periodi di lavoro individuale per la costruzione di una marionetta in legno. Ciascun allievo realizza una marionetta neutra per imparare a identificare e studiare le possibili qualità del movimento.

Gli esercizi di manipolazione sono connessi a un approccio storico e tradizionale della marionetta a fili e volti ad acquisire una capacità di movimento realistica. Il lavoro si conclude con una presentazione al pubblico.

- *Il corpo-castelet*, condotto da: Nicolas Gousseff;

Il *corpo-castelet* è una tecnica di animazione, per cui il corpo del marionettista diviene la scenografia della marionetta che egli stesso manipola.

A partire da un lavoro di dissociazione basato sui principi del mimo corporeo (punto fisso, segmentazione, cristallizzazione, bilanciamento dei pesi) si sviluppa una relazione d'interazione permanente tra lo spazio e il personaggio, in funzione del dualismo mobilità/immobilità.

La marionetta interagisce con lo spazio corporeo del suo manipolatore, passandogli ad esempio sotto le gambe come se fossero una porta; il corpo del manipolatore diventa il "luogo di tutti i luoghi", il "luogo dell'essere", come dice Gousseff. Con la tecnica del *corpo-castelet*, tra marionetta e marionettista si instaura un nuovo tipo di approccio, che permette di relazionarsi diversamente alla messinscena di testi sia classici che contemporanei.

- *Teatro d'oggetti*, condotto da: Agnès Limbos;

Il teatro d'oggetti è una forma particolare di teatro, ove l'oggetto viene manipolato a vista da un attore che si trova al centro dello spazio scenico. Gli oggetti utilizzabili sono di qualunque tipo, presi dalla nostra vita quotidiana, veicoli di valori immaginativi, talvolta nostalgici. La nozione di <<oggetto>> può essere estesa a tutti i materiali naturali (pietre, corteccia, sabbia, terreno,, rami...) o artificiali (ferraglia, plastica, cartone, fogli di giornale, stoffe, schiuma...).

Il corso individua 4 fasi di lavoro: sul corpo e sulla percezione, sulla manipolazione degli oggetti, sul piano d'azione, sul gioco. Analizziamole una alla volta:

- Il lavoro sul corpo e sulla percezione:

messa in presenza del corpo dell'attore nello spazio scenico (lo sguardo, le mani, l'equilibrio, il disequilibrio...). Essendo un attore, il manipolatore d'oggetti deve essere in grado di muoversi in scena esprimendo grazia o violenza, veicolando l'emotività gestendo la propria energia e la qualità della sua presenza scenica.

- Il lavoro sulla manipolazione di oggetti:

Alcuni esercizi sono volti a scoprire i differenti modi per mettere in evidenza un oggetto, altri mirano a decodificare il valore poetico dell'oggetto: attraverso l'improvvisazione è possibile sviluppare l'immaginazione e la curiosità e scoprire molteplici valori (simbolici, suggestivi, umoristici, nostalgici) legati a un oggetto o all'accostamento di due o più oggetti diversi tra loro.

- Il lavoro sul piano d'azione:

Una moltitudine di stimoli permetteranno agli studenti di liberare il proprio punto di vista, di iniziare a scoprire il proprio stile. A partire da una cartolina postale, un'immagine, una poesia, una musica, gli studenti sono invitati a ricostruire un ambiente lavorando da soli o in gruppi di 2 o 3 persone.

Su queste basi è possibile scrivere uno *storyboard*, al fine di acquisire un focus preciso e di prendere coscienza dell'importanza di tutte le sequenze dell'azione.

- Il lavoro sul gioco:

Il gioco è la risultante di quanto finora enunciato. Il lavoro consiste nell'esercitare la coerenza delle intenzioni e nel mantenere vivo il piacere di giocare.

Ciascun allievo manda avanti il proprio percorso personale, alla scoperta del proprie desideri artistici particolari, del proprio modo di approcciare alla materia, tuttavia un aspetto molto importante è il lavoro di gruppo, inteso come un corpo unico, un'unità le cui parti sono solidali l'una con l'altra.

- *La ventriloquia*, condotto da: Michel Dejenefte.

Lo *stage* si suddivide nelle seguenti fasi:

1. realizzazione di un personaggio tipo *muppet*, che sarà utilizzato costantemente per l'apprendimento delle tecniche di ventriloquia;
2. lavoro sulla voce: respirazione diaframmatica, lavoro sull'apparato fonatorio, ricerca di una voce caratterizzata, articolazione dietro la maschera facciale, controllo delle labbra;
3. manipolazione del *muppet*: scoperta di una relazione giocosa tra *muppet* e manipolatore, esercizi di dissociazione;
4. ricerca dell'illusione: lavoro sul distoglimento dell'attenzione, lavoro sugli assi dello sguardo;
5. psicologia: i rischi dell'identificazione (feticismo, oggetto transizionale);
6. scrittura: problematiche ricorrenti connesse al gioco senza distanziamento, la ventriloquia e l'intimismo, la marionetta portavoce del ventriloquo;
7. creazione di una scena breve per mettere in pratica quanto imparato;
8. compendio informativo: storia della disciplina e dei luoghi e degli artisti contemporanei connessi a questa pratica, analisi dei video degli allievi.

f) Gli insegnamenti complementari:

- *Storia, analisi e teoria del teatro;*

Il programma è condotto da una serie di professori universitari e si svolge in modalità seminariale (6 giorni all'anno).

I seminari sono incentrati sull'approfondimento della storia e della teoria del teatro e del teatro di figura e si pongono come obiettivi:

- integrare le conoscenze degli allievi relative ai generi teatrali e al loro contesto socio-storico, alle forme sceniche, i codici di recitazione e rappresentazione, le teorie e i luoghi deputati allo spettacolo, dall'antichità ai giorni nostri;
- fornire gli strumenti generali per la comprensione, l'analisi e l'interpretazione di opere del repertorio antico o contemporaneo;
- fornire gli strumenti specifici in materia di analisi drammaturgica e scenica;
- sviluppare una riflessione trasversale tra questioni teoriche e pratiche del teatro, delle arti plastiche e del teatro di figura.

Specificità: il corso non si limita a investigare le opere su cui lavorano gli allievi durante i corsi pratici, ma prende in considerazione un ventaglio più vasto di testi e messinscene, allo scopo di approfondire e investigare questioni fondamentali per il teatro di figura (ad esempio i differenti mezzi per elaborare uno spazio scenico, la presenza visibile o non visibile dell'animatore, il lavoro fisico sul palco, l'instaurarsi di differenti tipi di relazioni convenzionali tra spettatore e attore e la capacità di guidare l'attenzione e lo sguardo del pubblico, ecc.).

Il corso mira a sviluppare la curiosità, la cultura e la predisposizione a riflettere dell'allievo marionettista, nonché a nutrire il suo immaginario, anche sul piano plastico-scenografico della messinscena.

Al corso si integra un “atelier dello spettatore” che consiste in una visita trimestrale a Parigi, che consente di assistere a 3 spettacoli e una mostra, scelti dal consiglio pedagogico.

La valutazione è basata sulla creazione di un dossier collettivo o individuale, un'esposizione o una messa in pratica delle questioni teoriche acquisite (in forma testuale, scenica o plastica).

- *la scenografia*, condotto da Antoine Vasseur;

Obiettivi:

- individuare l'asse drammaturgico di un testo e utilizzarlo per elaborare un'interpretazione scenografica, utile a un progetto di spazio scenico;
- padroneggiare gli strumenti utili alla concezione di una scenografia: realizzare un bozzetto, un modello in scatola, sperimentare luci e materiali...

Il corso si articola in due fasi: concezione scenografia (primo anno) e scenografia e drammaturgia (secondo anno), ed è distribuito in due settimane all'anno, suddivise in periodi differenti.

1. Concezione scenografica: a partire dalla lettura e analisi di un testo comune (*Elettra* di Sofocle) vengono investigate questioni relative allo spazio teatrale per il teatro di figura e alle nozioni scenografiche fondamentali legate al tipo di luogo da rappresentare (al rapporto tra pubblico e luogo, tra tipo di manipolazione e luogo, le potenzialità sonore di uno spazio, i volumi, le forme, i materiali, i colori, ecc.). Su tali basi ogni studente concepisce una proposta scenografica e un piccolo modello che la rappresenti.
2. Scenografia e drammaturgia: l'insegnamento è accompagnato dalla presenza di un drammaturgo.

Durante la prima settimana di lavoro si svolge in parallelo un lavoro di composizione drammaturgica, che prende in considerazione le questioni dello spazio per la marionetta, e un lavoro di ricerca sulla messa in forma e sulla modellizzazione di questo.

La seconda settimana è incentrata sulla sperimentazione pratica del progetto drammaturgico scritto durante la fase precedente, per cui gli studenti sono chiamati a creare un'ambientazione, scegliere il tipo di manipolazione, creare il montaggio iconografico o sonoro, realizzare *puppet* o scegliere oggetti, e realizzare un esempio di messinscena della durata di 5 minuti.

- *recitazione in maschera*, condotto da Guy Freixe;

Obiettivi:

- padroneggiare gli elementi base della recitazione con la maschera, in modo da effettuare con precisione i movimenti corporei, e riuscire a trasmettere stati drammatici intensi;
- saper utilizzare diversi tipi di maschere espressive (mezze maschere della Commedia dell'arte e del teatro popolare balinese);
- sviluppare il proprio immaginario espressivo grazie alla maschera;
- scrivere una partitura gestuale passionale e trasporla in azione;
- superare il realismo e affermare lo spazio teatrale come luogo simbolico dove l'attore, come un poeta, traduce in metafora tutte le parti del suo corpo, spinto da emozioni e dal suo immaginario;
- dare vita a una <<creatura>> teatrale mascherando il corpo e la voce;
- trarre spunto dall'improvvisazione per trovare la caratterizzazione del personaggio;
- prendere coscienza della forza stilistica del gioco mascherato e delle molteplici possibilità performative e quindi arricchire il percorso professionale attoriale.

Il lavoro si svolge in tre fasi, corrispondenti alle tre annualità del percorso formativo.

1. prima fase:

Come primo approccio, gli allievi imparano a scoprire la maschera neutra. La maschera neutra è la maschera fondamentale, dell'equilibrio, della calma. Aiuta ad acquisire uno stato di disponibilità corporea, a sviluppare una relazione con lo spazio e sensibilizza alle leggi fondamentali del movimento: con questo tipo di maschera l'allievo impara a scoprire nuovi gesti e nuove attitudini.

2. seconda fase:

Con le maschere espressive, la cui espressione ingigantisce le passioni umane talvolta fino al parossismo, si entra nella zona del disequilibrio. A differenza della maschera neutra, le maschere espressive sono infinite. Durante le lezioni si esplorano diversi tipi di impostazione corporea, gestuale e dei movimenti, corrispondente al tipo di maschera e di lineamenti formali. Si lavora anche in senso inverso, ovvero sulla "contro-maschera" la cui fisicità non corrisponde all'espressione del volto, esercizio utile a investigare la complessità e talvolta contraddittorietà del rapporto tra dinamica emozionale e dinamica organica.

3. terza fase:

Con le mezze maschere –della tradizione della Commedia dell'arte e del *Topeng* balinese- la voce accompagna il gesto; voce e gesto devono però abbandonare la dimensione realistica per entrare a far parte della nuova grammatica della maschera, molto più stilizzata ed essenziale. Il lavoro di interpretazione si svolge prevalentemente attraverso improvvisazioni sulla base di canovacci tratti prevalentemente dal repertorio della Commedia italiana.

- *approccio alla drammaturgia contemporanea: scrittura drammatica, scrittura per la messinscena, drammaturgia visuale;*

Troppo spesso gli spettacoli contemporanei soffrono della mancanza di una vera e propria drammaturgia. Al fine di prevenire questo rischio, il corso offre agli allievi la possibilità di sperimentare diversi approcci di scrittura teatrale, lavorando sulla drammaturgia visuale e testuale.

Durante il primo anno gli studenti incontrano regolarmente autori contemporanei, che presentano le proprie opere e conducono un atelier di scrittura, al fine di investigare quali tipi di rapporto potrebbero sussistere tra la scrittura e la marionetta. La marionetta viene posta come punto di partenza per un processo di scrittura che potrebbe conciliare il linguaggio scritto a quello del teatro di figura.

La collaborazione con gli autori e i drammaturghi prosegue il secondo e terzo anno per la realizzazione della scrittura di una messinscena e per l'accompagnamento alla scrittura del solo show e del progetto finale.

Durante il secondo e il terzo anno si approfondiscono le potenzialità drammaturgiche delle nuove tecnologie

Obiettivi:

- favorire la riflessione sulla composizione e la funzione dell'immagine;
- padroneggiare il potenziale dell'immagine e metterlo a servizio di un progetto artistico e di una scrittura scenica;
- padroneggiare il linguaggio delle immagini per allargare le possibilità di inserimento professionale;
- *Tecniche del palcoscenico.*

Obiettivi:

- conoscere le possibilità della luce in scena e padroneggiare i principi e le tecniche dell' illuminazione;
- conoscere i fondamentali principi di funzionamento tecnico dell'audio e adattarli in base agli spazi scenici;

- elaborare una colonna sonora per uno spettacolo utilizzando strumenti informatici;
- realizzare la regia sonora e di luci dello spettacolo di diploma;
- imparare a utilizzare autonomamente gli apparati tecnici presenti al teatro TIM dell'IIM.

Il primo anno gli allievi sperimentano i principi e le tecnologie legate alla gestione dell'illuminazione e dell'audio in scena, anche grazie all'aiuto del direttore tecnico dell'IIM; il secondo e terzo anno il lavoro è orientato alle necessità specifiche della messinscena.

g) Gli insegnamenti di rinforzo disciplinare:

- *Amministrazione e gestione, reti di diffusione;*

Obiettivi:

- conoscere gli aspetti giuridici del mestiere dello spettacolo dal vivo;
- conoscere gli aspetti economici del mestiere dello spettacolo dal vivo;
- conoscere il regime di protezione sociale degli artisti;
- conoscere i partenariati istituzionali e le politiche pubbliche riferite allo spettacolo dal vivo.

- *la musica e il canto;*

Durante il triennio, settimanalmente gli allievi seguono un corso di canto, che si articola in sezioni dedicate al canto corale ed altre dedicate al lavoro individuale. Il corso è un completamento del modulo concernente l'educazione vocale e canora. Ogni allievo si esercita regolarmente a suonare uno strumento musicale di sua scelta e vengono effettuate periodiche esibizioni davanti al pubblico.

- *il cucito e la realizzazione dei costumi;*

Dal primo anno, uno *stage* intensivo di tre giorni fornisce agli allievi le basi di cucito (a mano e con la macchina da cucire), finalizzate alla realizzazione dei costumi per marionette e burattini, da realizzare per i progetti del terzo anno (solo show e spettacolo di diploma).

- *I 'Aikido;*

Settimanalmente gli studenti praticano l'arte marziale moderna *Aikido* (che significa: "armonia", "congiungimento" e "unione"), una pratica utile all'allenamento fisico (flessibilità, rapidità, muscolatura), mentale (restare calmi in tutte le circostanze, canalizzando le energie) e tecnico (lavoro sullo spazio e sulla distanza con i partner in scena), allo scopo di risolvere conflitti di differente natura. Tale pratica è di gran supporto per le arti interpretative e in particolare nel teatro di figura, che presuppone una relazione con un altro oggetto, inoltre la pratica basata sulla ripetizione di gesti codificati, è un allenamento per la pazienza, la costanza e la forza di volontà.

- *le lingue straniere*

Agli studenti, spesso provenienti da diversi Paesi, è offerta la possibilità di imparare e perfezionare la lingua francese. Per gli allievi francofoni sono previsti corsi di inglese o di spagnolo, per tutta la durata del triennio

1.2 le discipline principali alla scuola tedesca

Addentrandonci nella struttura dell'insegnamento e nel dettaglio dei principali programmi didattici della scuola superiore per "Ernst Busch" (indirizzo teatro di figura)⁹⁷, ricordiamo che la formazione di base di tutto il triennio si identifica nelle seguenti discipline: recitazione, gioco drammatico e interpretazione con diversi tipi di *puppets* e oggetti, animazione e media digitali, forme ibride, storia del teatro e drammaturgia, teatro corporeo e gestuale, educazione vocale e canto.

I moduli delle materie specifiche riguardanti la manipolazione e l'animazione durano circa 5-6 settimane (16 ore a settimana), mentre le altre materie si distribuiscono per tutta la durata dell'anno scolastico. Segue la descrizione delle linee principali dei seguenti programmi, che sono la maggior parte di quelli proposti dal programma didattico⁹⁸:

- Educazione vocale / corporea (*Sprechen/Körperstimmtraining*);
- Movimento/acrobatica/Pantomima (*Bewegung/Akrobatik/Pantomime*);
- Tecniche di manipolazione (*Puppenführungstechnik*);
- Fondamenti di animazione (*Animation Grundlagen*);
- Fondamenti di recitazione/studio di scene (*Schauspiel Grundlg./Szenenstud*);
- Maschere, studio di scene (*Szenenstudium Maske*);
- Burattini a guanto, studio di scene (*Szenenstudium Handpuppe*);
- Forme ibride, studio di scene (*Szenenstudium Hybride Formen*);
- Scherma/ danza (*Fechten /Tanz*);
- Media digitali (*Digitale Medien*);
- Animazione video (*Animations-/Trickfilm*);
- Recitazione in versi (*Verslehre*);
- Management culturale (*Kulturmanagement*);

⁹⁷ Le informazioni che seguono sono tratte da: <http://www.hfs-puppe.de/> (12/09/2016)

⁹⁸ In aggiunta, le materie teoriche come "drammaturgia, storia del teatro e del teatro di figura", "marionette a fili", "dizione", "teoria del teatro di figura", "Storia dell'arte".

- Costruzione (*Gestaltungslehre*);
- Musica (*Musik*);
- Storia del teatro (*Theatergeschichte*);
- Progetti liberi, II e IV anno e messinscena di fine diploma (*Freie Projekte II. und IV. Stj. und Studio-/Diplominszenierung*);
- Educazione vocale / corporea (*Sprechen/Körperstimmtraining*);

Il corso mira ad allenare tecnicamente l'emissione vocale, i risuonatori corporei, il respiro, l'articolazione. In una seconda fase del lavoro, i fondamenti tecnici vengono applicati allo studio di testi drammatici antichi e contemporanei, sia in prosa che in versi, per cui il testo viene scomposto, esplorato, e lo studente ha l'occasione di fare esperienza della lingua parlata e recitata. Lo scopo è riuscire con la voce non solo a far capire allo spettatore il significato e il contenuto di un testo, ma soprattutto quello di trasmettergli sensazioni, di stimolare il suo immaginario, seducendolo, toccandogli corde interiori.

Durante il corso si allena contemporaneamente la voce e il corpo, perché è dalla postura e dal movimento corporeo che dipendono gran parte delle qualità vocali. Gli esercizi vocali sono dunque sempre connessi ad azioni fisiche e a movimenti e con l'avanzare del corso aumenta la difficoltà dell'esecuzione, fino a raggiungere stati di alto stress fisico per scoprire possibilità vocali nuove. Al termine del corso gli allievi praticano gli esercizi vocali animando oggetti, marionette e burattini, scoprendo una serie infinita di possibilità di vocalizzi. Le lezioni si svolgono settimanalmente in sessioni individuali e di gruppo

- Movimento/acrobatica/Pantomima (*Bewegung/Akrobatik/Pantomime*);

Le lezioni di movimento hanno una lunga tradizione alla "Ernst Busch". Prima che fosse istituita la disciplina di acrobatica infatti, esistevano già materie legate al gesto corporeo su base ritmico-musicale, lezioni di danza e di Aikido, dedicate a sviluppare principalmente capacità dialogiche e comunicative con il partner e ad allenare una libertà guidata e consapevole del movimento. Sulla base di

metodi come Feldenkrais e Rolfing, l'insegnamento delle discipline di movimento viene accostato all'attenzione ai processi neurofisiologici, e aiuta gli studenti ad acquisire maggiore consapevolezza del proprio corpo, del suo equilibrio strutturale e funzionale e dell'effetto scenico che ha il proprio corpo sul palco, al fine di acquisire maggiore libertà di movimento e il diritto di presenza in scena.

In genere, le materie di movimento (acrobatica, danza pantomima, scherma) non hanno come fine ultimo l'acquisizione della tecnica fine a se stessa, ma l'acquisizione da parte di ogni studente di una consapevolezza del proprio corpo durante le dinamiche della rappresentazione. E' quindi di fondamentale importanza che l'allievo impari a essere in scena in primo piano, relazionando con i partner e con gli oggetti scenici, acquisendo il senso della temporalità, della durata e dei ritmi, calibrando le qualità energetiche e dinamiche e sviluppando una fondamentale immaginazione del proprio stesso movimento sul palco. Con l'allenamento quotidiano e costante queste forme di consapevolezza possono essere ampliate e possono essere altresì espansi e scoperti nuovi mezzi e possibilità di espressione fisica, fino a raggiungere un ampio repertorio di possibilità motorie.

Alcuni esercizi si basano sui fondamenti del combattimento (urti, cadute, tecniche d'attacco), al fine di ridurre la paura verso l'azione, e di coordinare la gestualità, allenare i riflessi, aumentare la resistenza, l'equilibrio e la potenza di impulso.

Altri esercizi sono mirati a aumentare, rafforzare e stabilizzare l'apparato muscolare nelle sue varie parti e a equilibrare la gestione del movimento e del respiro, per innescare processi interni e andare al di là di limiti fisici.

Molti altri esercizi si basano sulla composizione libera del movimento, su base di improvvisazione guidata.

L'obiettivo della disciplina è insegnare agli allievi tecniche di manipolazione di marionette, burattini e *marottes*, tali da trasmettere al pupazzo animato l'impressione di vita e volontà autonoma.



Momenti della lezione di movimento e acrobatica .Immagini tratte da:
www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (10/04/2014)

- Tecniche di manipolazione (*Puppenführungstechnik*);

Vengono svolti esercizi di movimento, gestualità, respiro, voce e simulazione del pensiero dell'oggetto che viene manipolato. Il punto di partenza tuttavia è la formazione e l'allenamento fisico del marionettista e delle sue capacità di attenzione e concentrazione, pertanto gli stessi esercizi di movimento e le partiture fisiche, svolti con gli oggetti inanimati vengono innanzitutto sperimentati dagli allievi in prima persona.



Momenti della lezione di Tecniche di manipolazione. Immagini tratte da:
www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (10/04/2014)

Alla fine del corso l'allievo impara ad avere dimestichezza nel raccontare e trasmettere al pubblico sensazioni e immagini con l'aiuto delle parole e di altri corpi, scoprendo nuove possibilità e forme, giocandoci con sempre maggiore abilità, acquisendo dunque una naturalezza nel manovrare le differenti strutture mobili dei corpi dei pupazzi a disposizione, scoprendone le potenzialità dinamiche e quindi diventando creatore di storie e azioni, attraverso l'animazione.

- Fondamenti di animazione (*Animation Grundlagen*);

Il corso mira a fornire agli allievi i fondamenti dell'animazione e della creazione di scene animate con oggetti. Per il teatro d'oggetti è innanzitutto fondamentale lo studio e l'osservazione dei movimenti degli esseri viventi, che saranno poi trasferiti a forme inanimate. Vengono quindi svolti esercizi per la comprensione degli impulsi che spingono un essere vivente a muoversi e per lo studio delle forze fisiche che muovono gli oggetti in condizioni particolari (es. meteorologiche o dinamiche).

Compresi i fondamenti del moto nell'animazione, vengono approfondite alcune tecniche di narrazione. Lo scopo è creare una nuova drammaturgia, finalizzata a rendere l'oggetto percepibile secondo l'intero spettro delle sue analogie e associazioni. L'oggetto infatti può essere inteso -in base al contesto, alla relazione con altri oggetti o suoni ad esempio- secondo differenti stati, diventando un simbolo, uno sfondo, il protagonista principale, ecc.

L'ambiguità e la multiformità con cui uno stesso può essere percepito, richiede l'invenzione di una drammaturgia compositiva visuale e sonora specificamente pensata per la scena animata.

Altri argomenti affrontati durante il corso sono:

- studio dei rapporti tra animatori e oggetti;
- studio di materiali e oggetti;
- annullamento della presenza dell'animatore;

- esplorazione delle leggi spaziali in relazione all'oggetto animato;
- animazione indiretta di oggetti e pupazzi tramite fili e aste.



Immagini tratte da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (10/04/2014)

- Fondamenti di recitazione/studio di scene (*Schauspiel Grundlg./Szenenstud*);

Un *Puppenschauspieler* è un *Schauspieler* che possiede una ricca formazione in materia di animazione di pupazzi e oggetti, pertanto è necessario che egli acquisisca innanzitutto una formazione attoriale. Il corso fornisce le basi della recitazione, prevalentemente attraverso esercizi di improvvisazione e di “messa in situazione”, affinché gli allievi possano imparare a capire cosa è: un gesto, una situazione, un atteggiamento, un processo, un conflitto, ecc.

Durante il corso gli allievi hanno occasione di sperimentare in modo ludico la propria presenza fisica e mentale sul palco, percependo in modo cosciente ciò

che li circonda e applicando i mezzi basilari della rappresentazione, durante un'azione performativa cosciente.



Momenti tratti da uno studio di scene della lezione di recitazione.
Foto realizzata da Felix Schiller, tratta da: <http://www.hfs-puppe.de/studium> (19/10/2016)

La seconda fase del lavoro consiste nella realizzazione di scene, sulla base del canovaccio di un testo drammatico, di una situazione concreta, di un preciso momento in cui si svolge l'azione e di un ruolo/personaggio specifico. Gli studenti hanno quindi modo di improvvisare sulla base di elementi dati e di sperimentare le relazioni e la processualità dell'azione scenica, in modo da poter fissare alcuni elementi e renderli ripetibili per la presentazione dello studio performativo finale.

- Maschere, studio di scene (*Szenenstudium Maske*);

La maschera espressiva è un volto o una testa artificiale dalle sembianze umane o fantastiche, i cui tratti espressivi accentuano un lato della personalità. Indossando la maschera acquisiamo un nuovo “assetto facciale”, che ci

trasforma fisicamente, gestualmente e mentalmente, sulla base dell'immagine della personalità che ci viene trasmessa dalla maschera stessa. In altre parole, la nostra fisicità può cambiare sulla base dell'immagine mentale che acquisiamo indossando un nuovo volto e grazie a questo cambiamento di status, siamo facilitati ad agire in senso drammatico con un nuovo carattere e una nuova personalità.

Lo studio della recitazione con maschere è un passaggio fondamentale per la formazione dell'attore marionettista, in quanto recitando con la maschera egli ha la possibilità di esperire in prima persona e sul proprio stesso corpo la stessa trasformazione fisico-mentale di cui necessita con l'animazione di pupazzi e oggetti.

Gli studi sulle scene si svolgono in gruppi, sotto la supervisione dei docenti. Il punto di partenza è lo studio di un testo drammatico, sulla cui base gli allievi sviluppano una o più scene. L'adattamento di un testo tramite la recitazione con maschere dovrebbe condurre gli allievi alla scoperta di contenuti e dimensioni del testo altre, rispetto alla recitazione senza maschere, in quanto l'uso della maschera consente di esperire nuove modalità di "essere al mondo" ovvero di leggere il testo secondo altri livelli interpretativi.



Momenti tratti dallo studio di scene con maschere.

Immagini tratte da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (20/05/2014)

- Burattini a guanto, studio di scene (*Szenenstudium Handpuppe*);



Momenti tratti dallo studio di scene con burattini a guanto.
 Immagini tratte da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (20/05/2014)

Il corso di burattini a guanto parte dallo studio delle tecniche di animazione, per procedere con improvvisazioni di scene sulla base di un canovaccio. Si studiano tipologie di manipolazione e di relazione tra tipi fissi, tipiche del teatro di burattini tradizionale tedesco (Kasper), effettuate dietro la baracca. I fondamenti acquisiti, sono in una seconda fase del lavoro, trasposti in un lavoro performativo a cui collabora tutta la classe, sulla base di un testo drammatico moderno o contemporaneo, che viene riadattato dagli studenti sulla base delle improvvisazioni. Si abolisce quindi la classica struttura frontale della baracca, per sperimentare nuove tipologie spaziali, appositamente pensate per lo studio delle scene. Le strutture vengono realizzate grazie alla collaborazione degli scenografi dell'istituto e possono essere in carta/cartone, stoffa, legno o qualunque altro

materiale che consenta di mutare la conformazione della struttura scenica durante l'azione. Gli attori-manipolatori possono dunque alternare momenti di recitazione ad altri di animazione con burattini, muovendosi in uno spazio scenico interagente (es. rotante, a scomparti apribili, con videoproiezioni, ecc.) essendo visibili agli spettatori e relazionando con la scena e i burattini stessi, talvolta indossando maschere entrando quindi a far parte del gioco scenico in forma marionettistica.

- Forme ibride, studio di scene (*Szenenstudium Hybride Formen*);

Durante il corso forme, pupazzi, oggetti, vengono presi in prestito dal mondo quotidiano e del teatro di figura tradizionale per essere ricomposti e assemblati tra loro dando vita a forme ibride.



Momento tratto dallo studio di scene della materia "forme ibride".
Foto di Franziska Hauser, tratta da: <http://www.hfs-puppe.de/studium> (19/10/2016)

Gli studenti inventano e progettano nuovi oggetti e personaggi, associando materiali a disposizione in base alle esigenze della storia da rappresentare. I contenuti testuali si legano quindi a pezzi e componenti di oggetti, dando vita a nuove creature, a servizio di specifiche necessità drammaturgiche. Possono essere realizzati pupazzi, oggetti scenici, costumi, maschere che gli studenti utilizzeranno per lavori di messinscena di gruppo. E' fondamentale la fase di progettazione delle nuove forme, preceduta dall'analisi e comprensione della storia, dei nodi drammatici, a cui segue una specifica scelta estetica e recitativa.

- *Scherma/danza (Fechten/ /Tanz);*

Le lezioni di scherma, danza e *step* consentono agli studenti di acquisire, grazie a un allenamento fisico costante, una postura e un atteggiamento fisico importante per il lavoro attoriale. L'allenamento consente di superare limiti fisici e mentali e di migliorare il senso di presenza scenica, il lavoro collaborativo e coreografico, la percezione dello spazio, il ritmo, le dinamiche del movimento, gli impulsi e i riflessi.

Oltre all'apprendimento delle tecniche specifiche della scherma e della danza, gli allievi acquisiscono differenti modalità fisiche utili alla rappresentazione attoriale e marionettistica; gli stessi atteggiamenti gestuali esplorati durante il corso possono essere infatti trasferiti anche a marionette e pupazzi in genere; per questa ragione in molti esercizi il lavoro fisico è compenetrato con quello immaginativo, ambientando ad esempio particolari qualità del movimento all'immaginazione di specifiche condizioni ambientali o paesaggistiche.

- *Media digitali (Digitale Medien);*

Lo spazio digitale offre innumerevoli possibilità di animazione e nuove forme di drammaturgia, consentendo di abolire regole e limitazioni date dai parametri spazio-temporali, è carente tuttavia della qualità immediata del mondo fisico. Le

lezioni offrono agli studenti la possibilità di sperimentare una via di mezzo assolutamente innovativa tra la concretezza e l'immediatezza del teatro di figura e la flessibilità spaziale e temporale della *performance* digitale.

Il corso si propone di realizzare *performance* dal vivo basate su forme narrative non tradizionali, più simili a quelle di un videogame o di un'installazione d'arte interattiva, che di uno spettacolo teatrale. Del teatro di figura resta la possibilità di animare oggetti in tempo reale, tuttavia le logiche di strutturazione della *performance* interattiva si basano su logiche tratte dal mondo informatico. Lo spazio scenico diventa l'interfaccia di un computer, di cui segue precise regole di programmazione. Il pubblico è chiamato a interfacciarsi con le regole della piattaforma reale, interagendo con attori, scenografie e pupazzi, come se stesse all'interno di un videogame. Lo spettatore (o gli spettatori, nel caso in cui il gioco sia fruibile da gruppi) è quindi il diretto responsabile delle sorti della *performance*, poiché è dalla sua abilità nel gioco che ne dipendono gli esiti e gli sviluppi.

La parte teorica del corso riguarda la teoria dei media applicata alla cultura di internet, per cui si analizzano nuovi spazi di comunicazione (es. *Twitter* e *Facebook*) per cogliere l'emergere di nuove forme culturali e di nuovi processi partecipativi virtuali. In una seconda fase si affrontano questioni politiche e sociali legate all'uso dei nuovi media e a come queste influiscano nella scelta delle forme drammatiche e dei contenuti dei videogiochi; su tali basi si analizzano alcune forme narrative e drammaturgiche legate ai giochi virtuali e gli stessi studenti sono invitati a sviluppare spettacoli-gioco che si basano su processi digitali e sui contenuti dei nuovi media.

Gli studenti sono invitati a sperimentare varie regole di programmazione informatica applicandole in forma esperienziale in giochi di gruppo, per scoprirne e comprenderne le dinamiche logiche. Su queste basi, alla classe è richiesto di ideare un videogame, stabilendo le regole di funzionamento, il contesto, il tipo di interfaccia, le modalità di interazione, l'estetica, i ruoli e le funzioni dei personaggi, la presenza di eventuali livelli, le modalità di acquisizione di punteggio e di eventuali bonus, il numero di vite a disposizione, i pericoli, gli imprevisti, ecc.



Momenti tratti dalle lezioni di Media Digitali.
Foto tratte da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (15/06/2015)

Stabilito il contesto e il regolamento generale del gioco, gli studenti sono chiamati a realizzarlo, disponendo lo spazio scenico secondo l'interfaccia desiderata, procurando oggetti e costumi a disposizione e tutto l'occorrente per la prova pratica. Il gioco viene testato con studenti di altre classi ed eventualmente vengono apportate modifiche nel caso in cui qualche fase si rivelasse fallace.

Per far funzionare il gioco è possibile scegliere di animare oggetti reali, ma ci si può anche servire della piattaforma *Moviesandbox*⁹⁹, di dispositivi elettronici o

⁹⁹ Ideata e realizzata dallo stesso insegnante del corso di Digital Media, Friedrich Kirschner, regista tedesco di machinima e capo redattore della rivista online *Machinimag*. Con la serie di *Person 2184* si è aggiudicato il titolo di "Best Technical Achievement" e "Best Visual Design" al Machinima Film Festival del 2005. Le sue opere sono state presentate a numerosi altri eventi.

digitali, ad esempio sensori, schermi, microchip. La connessione con il mondo virtuale diviene ancor più stretta quando ad esempio la *performance*-gioco prevede l'uso di sensori tali da trasdurre in codici digitali il movimento o il suono emesso dal pubblico giocante, tali informazioni virtuali captate dai sensori a partire dal mondo fisico potrebbero essere riconvertite in segnali virtuali (ad es. calcolo di un punteggio) o fisici (movimenti, suoni, ecc), nel caso in cui il sensore e il trasduttore siano a loro volta connessi ad altri apparati elettrici e meccanici in grado di riprodurre suoni o rumori.

La scuola è dotata di un laboratorio per i new media, concepito come uno spazio permanente per sperimentazioni e improvvisazioni nel campo nascente del teatro di figura digitale. Vengono svolte lezioni di *physical computing* per la scoperta di nuove possibilità di gioco e interazione tra spazi virtuali e oggetti reali; vengono inoltre studiate le dinamiche logiche attraverso una varietà di software e di interfacce digitali e lo sviluppo del movimento e degli effetti cinetici attraverso l'uso della fotocamera *Microsoft Kinect*.

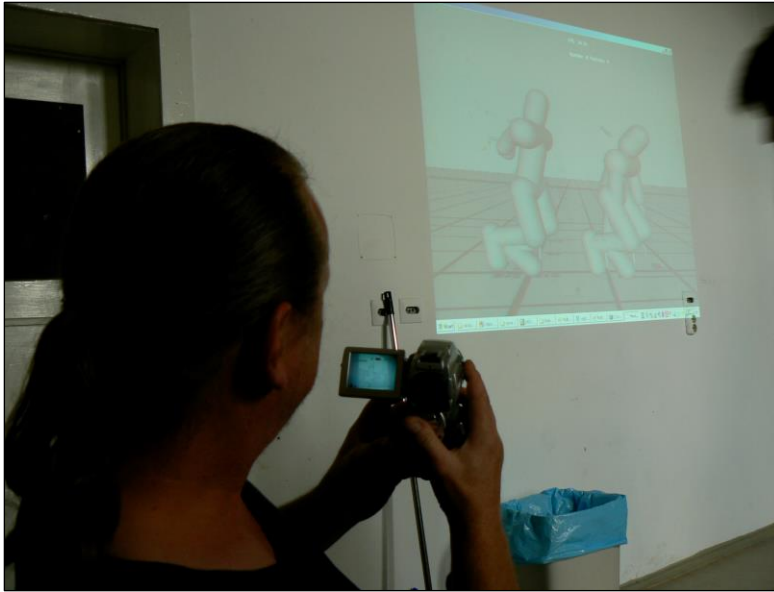
- Animazione video (*Animations-/Trickfilm*);

Il punto in comune tra le tecniche d'animazione video e il teatro di figura è la possibilità di animare materiale inerti, per cui bambole e oggetti possono diventare attori indipendenti, che vivono apparentemente di vita propria.

Nell'ambito del corso, la prima fase è quella della progettazione, per cui gli studenti sono istruiti rispetto alle differenti fasi di progettazione cinematografica e guidati durante la realizzazione di un progetto libero.

Ogni studente è chiamato a scrivere e condividere le proprie idee circa la realizzazione di un cortometraggio in forma d'animazione, con la possibilità di usare tecniche di *stop motion* e di *live-action*.

Kirschner è inoltre membro del "Ars Electronica Center" e dell' "Academy of Machinima Arts & Sciences" (info tratte da: <http://www.ludologica.com/2007/11/intervista-friedrich-kirschner.html> il 19/10/2016).



Momento tratto dalla lezione di animazione video.
Foto tratta da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/
(20/10/2015)

Il corso offre l'opportunità di intersecare il teatro di figura con la forma filmica, e di scoprire e sperimentare quali nuove forme espressive e manipolative possono scaturire dal posizionamento del teatro artigianale nel

contesto video. Con l'inquadratura e il montaggio, cambia la consequenzialità scenica, le logiche del movimento, la percezione delle dimensioni, la variabilità della dimensione temporale si amplia. Gli studenti sono dunque innanzitutto invitati a pensare e progettare un soggetto e quindi uno *storyboard* tenendo conto di una serie di variabili appartenenti al mondo cinematografico e che nel teatro dal vivo non funzionano.

Stabilite le fasi della storia e la successione delle inquadrature, si considera il *timing* (i tempi di animazione) e si pianificano le riprese scena per scena; gli studenti realizzano eventuali oggetti o modelli che gli occorrono e si realizzano dunque le riprese.

Durante il lungo e meticoloso lavoro di post-produzione, vengono effettuati i tagli delle scene meglio riuscite e quindi il montaggio, viene realizzata la traccia audio assemblando registrazioni, musiche ed effetti sonori e sincronizzato l'audio con il video.

- Recitazione in versi (*Verslehre*);

Il corso di recitazione in versi insegna agli allievi attori a parlare ed esprimersi secondo un linguaggio cablato diversamente rispetto a quello quotidiano. E' necessario che un attore marionettista si ponga domande relative al tipo di linguaggio da adottare durante una messinscena e per effettuare tale scelta bisogna che conosca le differenti forme del linguaggio, la metrica, il ritmo e che sappia come utilizzarle, recitarle e metterle in forma parlata.

Una marionetta o un burattino possono cominciare a parlare in versi anche se non sono personaggi di un'opera antica, scritta e recitata interamente in versi. La scelta di far parlare in versi un personaggio in una messinscena contemporanea, deve dipendere da motivazioni ben precise, utili al complesso drammaturgico. Un personaggio che ad esempio all'improvviso comincia a parlare in versi durante una messinscena in prosa, evoca un'atmosfera surreale, intensa, altra rispetto al quotidiano.



Momenti tratti dalle lezioni di recitazioni in versi.

Immagine a sinistra tratta da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (24/09/2015) - immagine a destra realizzata da Franziska Hauser e tratta da: <http://www.hfs-puppe.de/studium> (19/10/16)

Durante il corso si studiano componimenti in versi scritti da autori di differenti epoche, si educa la voce ai vari tipi di metrica, ci si esercita nello studio del testo e nell'interpretazione, tenendo conto dell'autore, dell'epoca, della tradizione corrente. Si effettuano quindi prove recitate e registrate, in modo da potersi

riascoltare per individuare eventuali difetti ritmici o di cadenza. In seguito si preparano delle scene in piccoli gruppi o in coppia, che sono realizzate e messe in scena alla fine del corso.

- Management culturale (*Kulturmanagement*);

. Il corso fornisce informazioni importanti relativamente alla gestione progettuale e alle pratiche di marketing e autopromozione, afferenti il processo di produzione artistica (da solisti o all'interno di compagnie).

La disciplina è utile non solo agli studenti neodiplomati che decidono di iniziare la loro carriera artistica da freelance, ma anche a coloro che abbiano l'opportunità di collaborare e di entrare a far parte di compagnie di teatri finanziate dallo stato. Gli argomenti affrontati durante il corso sono:

- Project management (strumenti per la pianificazione del bilancio e dei tempi di lavoro);
- Posizionamento artistico (il marchio);
- Posizionamento pubblico (la pubblicità);
- Project finance (*sponsoring*, *crowdfunding* e committenza);
- Avvio della propria attività (basi, finanza e tassazione).

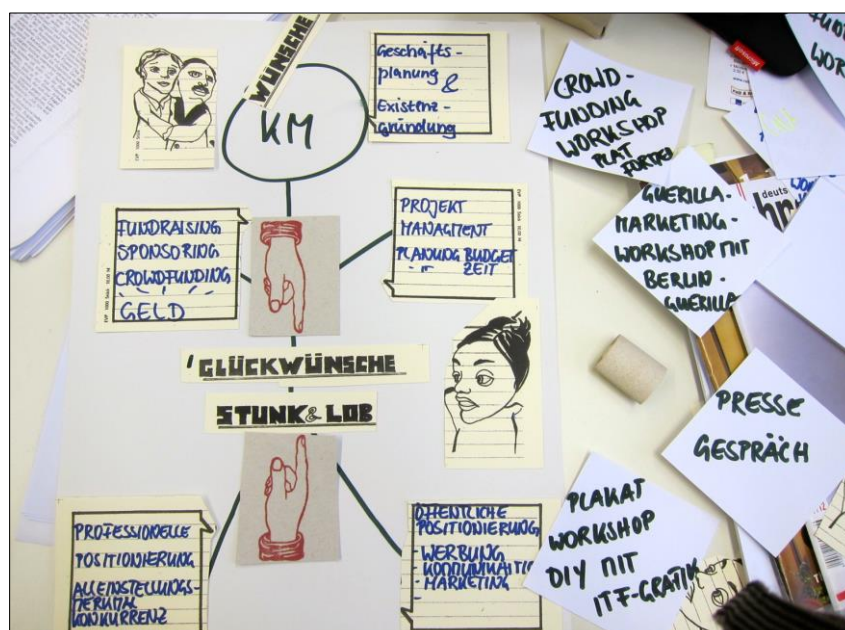


Immagine tratta da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (14/07/2015)

- Costruzione (*Gestaltungslehre*);

Il laboratorio di costruzione fornisce indicazioni e l'occasione di sperimentare alcune tecniche di progettazione e realizzazione di scenografie e oggetti tridimensionali per la scena.

Si parte dal disegno di forme semplici e stilizzate, e in seguito si eseguono disegni più complessi zoomorfici o antropomorfici. In fase di progettazione è importante considerare quale tipo di dinamismo e che qualità di movimento deve avere l'oggetto da realizzare, per poterne valutare nel dettaglio ogni componente.



Momenti tratti dalle lezioni di costruzione.

Immagini tratte da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (25/06/2014)

Durante il corso vengono sperimentati, a livello basilare, i diversi passaggi che dal disegno progettuale portano alla realizzazione vera e propria, quindi nelle fasi successive si praticano esercizi di modellazione di argilla per la realizzazione di calchi in gesso e la successiva realizzazione di maschere, esercizi di

composizione e assemblaggio delle varie parti di una marionetta, con attenzione particolare alla calibratura dei pesi e alla realizzazione delle giunture e altri esercizi di scultura e composizione delle forme. Alla fine del corso gli allievi acquisiscono i fondamenti necessari alla realizzazione di oggetti tridimensionali, con diversi materiali: cartapesta, legno, gommapiuma, stoffe.

- Musica (*Musik*);

Le lezioni di canto e musica sono fondamentali in una scuola di teatro di figura, poiché non esisterebbe *performance* di marionette, oggetti, pupazzi senza ritmo e musicalità. La musica è parte integrante del teatro vivente. Il ritmo, il suono, il silenzio vivo, sono fattori indispensabili, di cui è necessario avere coscienza durante una *performance*. La musicalità è presente nel ritmo del respiro, nella cadenza del parlato, e traduce stati d'animo, momenti di vita interiore, ponendosi ad esempio come sottofondo, in una rappresentazione.



Momenti tratti dalle lezioni di musica e canto.

Immagine a sinistra tratta da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (23/02/2015); immagine a destra realizzata da Franziska Hauser, tratta da: <http://www.hfs-puppe.de/studium> (19/10/2016).

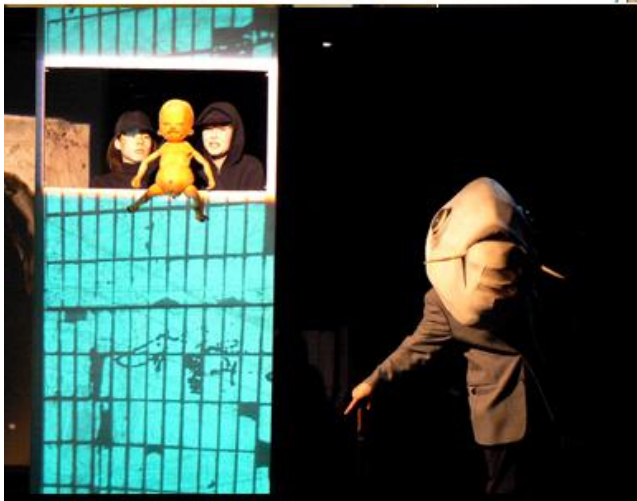
Il corso alterna lezioni individuali e di gruppo, durante le prime ogni allievo canta sulla base del pianoforte e mira a raggiungere obiettivi vocali e a correggere

difetti e carenze canore personali, durante le seconde la classe si esercita coralmente nel far cantare i propri burattini o marionette a stecche.

L'obiettivo delle lezioni è riuscire a raggiungere un livello di tecnica e di interpretazione vocale, tale da trasmettere la medesima grinta e presenza scenica vocale alle marionette durante l'azione collettiva. Padroneggiando la tecnica vocale, l'attore può trasferire al personaggio animato l'energia e la presenza scenica necessaria affinché questi, pur avendo preso la voce in prestito, riesca a dare l'impressione di cantare, muoversi, ballare liberamente, esprimendo una vitalità intensa.

- Progetti liberi, II e IV anno e messinscena di fine diploma (*Freie Projekte II. und IV. Stj. und Studio-/Diplominszenierung*);

Al termine di ogni modulo didattico gli studenti preparano un lavoro performativo di fine corso, a dimostrazione del processo di lavoro; in aggiunta, durante il secondo e il quarto anno di studi gli studenti sono chiamati a elaborare progetti performativi più complessi, che racchiudano l'insieme delle tecniche e delle pratiche acquisite durante gli anni trascorsi o una parte di queste, allo scopo di sperimentarsi in un progetto autonomo o collettivo, che prevede la gestione di tutte le fasi del lavoro creativo, la responsabilità delle scelte stilistiche e divisione dei ruoli. La prima grande prova che gli studenti si ritrovano ad affrontare è la capacità di sviluppare autonomamente la realizzazione di un *Solo show*, che prevede una parte di lavoro individuale, circa la scelta e la progettazione ciascuno della propria *performance*, ma anche un lavoro sinergico di collaborazione con gli altri studenti, per quanto riguarda l'organizzazione, le prove, la pianificazione del lavoro, lo scambio di feedback. Durante il lavoro gli studenti sono autonomi ma i docenti sono sempre a disposizione per eventuali richieste. La prova successiva consiste in un lavoro di gruppo, per cui la classe ha l'occasione di vivere un'esperienza di produzione sotto la direzione di un regista teatrale professionale.



Immagini tratte da:
www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (23/02/2014)

Gli studenti imparano a comportarsi collaborativamente e sinergicamente con il team, come fossero parti di un organismo unico, all'interno di una produzione teatrale. L'occasione collettiva fornisce inoltre agli studenti l'occasione di capire come collocarsi artisticamente e creativamente in un lavoro di gruppo e quindi di valutare che ruolo assumere nella divisione dei compiti, durante il processo di creazione scenica. Durante la sperimentazione dei ruoli performativi, gli allievi impareranno inoltre ad analizzare una figura drammatica nella sua complessità e nelle sue contraddizioni, imparando anche a valutare come collocarsi "attorialmente"

all'interno della struttura performativa, per rispondere al

meglio alle esigenze del dramma e dei personaggi.

L'ultima grande prova consiste in un lavoro di ricerca creativa assolutamente libero, per cui ogni studente è chiamato a scegliere e a gestire autonomamente o in gruppo con altri studenti, una creazione scenica in ogni sua parte.



Progetti liberi. Immagini tratte da: www.flickr.com/photos/80727692@N02/ (24/01/2014)

Il lavoro procede sulla linea della sempre maggiore autonomia, nella determinazione delle strategie di attuazione, della gestione della produzione, dell'individuazione e risoluzione dei problemi, nell'implementazione e integrazione delle sinergie di gruppo, ecc.

Con la presentazione al pubblico della produzione di fine diploma, gli studenti dovrebbero dimostrare la capacità di partecipare in modo produttivo e attivo sapendosi organizzare e gestire creativamente nella complessità del processo teatrale.

2. *Training ed études* :

Considerando il teatro di figura come genere autonomo, talvolta interrelato con altre tipologie sceniche, occorre innanzitutto individuarne i requisiti e le problematiche intrinseche, partendo dalla distinzione tra le pratiche tradizionali e le attuali forme ibride, che lo avvicinano all'arte delle immagini in movimento, al teatro cinetico e visuale. Le odierne sperimentazioni sceniche, volte a mescolare le antiche tecniche plastiche e artigianali alle nuove tecnologie, aprono la scena a nuove metafore visuali, spesso di natura virtuale e digitale. Le grammatiche estetiche nascenti necessitano della definizione di nuove grammatiche interpretative e di nuovi approcci all'insegnamento.

Le pratiche pedagogiche richiedono inoltre una presa di coscienza rispetto alle problematiche inerenti l'ambito di apprendimento, in vista di una sistematizzazione dell'esperienza di formazione professionale.

Attualmente si assiste a una crescente discussione sulla natura del teatro di figura. Cerchiamo di indagare alcune tra le principali esigenze sceniche dell'attore-*puppeteer* odierno:

- quali sono i problemi della messinscena e dell'interpretazione?
- quali tipi di relazione possono intercorrere tra attore e personaggio?
- fino a che punto il marionettista è immedesimato nel personaggio?

Per rispondere a tali domande occorre entrare più specificamente nell'ambito della pratica scenica. La manipolazione di oggetti o pupazzi è il requisito principale su cui si basa il teatro di figura. L'attore dunque manipola qualcosa che si trova al di fuori di sé, che diviene personaggio. La marionetta è un materiale inanimato se lo si considera dal punto di vista delle arti plastiche, tuttavia dal punto di vista teatrale, la marionetta è l'attore, che utilizza la "sua" voce e il suo corpo in scena, esprimendo e veicolando le energie profonde del suo manipolatore.

La relazione tra attore e oggetto-personaggio è dunque basata sulla distanza, su un'azione esterna; tuttavia affinché non si incorra in una mera manipolazione tecnica, ovvero nell'esecuzione di una partitura di movimento, occorre che l'attore interpreti attraverso l'oggetto-personaggio. Su quali requisiti si basa dunque questo tipo di relazione? Come avviene l'identificazione con l'oggetto? Come si manifesta processualmente l'esteriorizzazione attraverso l'oggetto delle emozioni e delle energie personali dell'attore?

Alcuni approcci all'arte dell'interpretazione attraverso la manipolazione partono dall'idea dell'immedesimazione e della fusione tra interiorità soggettiva del marionettista e corporeità dell'oggetto, che ne diviene veicolo, altri prevedono un distanziamento critico dall'oggetto, per cui l'attore-manipolatore si immerge intuitivamente nella cosa animata mantenendo una distanza oggettiva.

Ritroviamo questi due approcci da una parte nel lavoro di Stanislavskij sulla ricerca delle circostanze interiori e della memoria emotiva e d'altra parte

nell'approccio brechtiano, ma anche nell'uso che delle *Kunstfiguren* hanno fatto le avanguardie (es. *Bauhaus*). Talvolta questi due approcci si fondono o il primo è propedeutico al secondo, come accade nella Scuola tedesca.

Parallelamente a questi macro-approcci, tuttavia esistono una serie di regole e accorgimenti tecnici che consentono all'oggetto manipolato di dare l'impressione di acquisire vita propria, in scena. Come sostenuto anche dalla compagnia *Handspring puppet company* uno dei requisiti fondamentali affinché l'oggetto "viva" durante l'azione scenica è il respiro. Senza respiro non c'è vita, pertanto esteriorizzando il movimento dell'inspirazione e dell'espirazione, l'oggetto pare attraversato da un'energia vitale che, trascorrendo attraverso la sua "colonna vertebrale", crea una connessione e uno scambio tra interno ed esterno. Accanto ai movimenti sussultori del respiro, altro requisito fondamentale è la percezione del pensiero dell'oggetto. Il pensiero è un flusso interiore in continuo movimento che determina micro o macro movimenti energetici, fisici, di presenza scenica e di attenzione in colui che pensa. Se il manipolatore riesce a veicolare tali mutazioni fisiche all'oggetto, trasmettendogli il ritmo del flusso del proprio stesso pensiero, fatto di pause, accelerazioni, sguardi, impulsi, l'oggetto sembrerà avere una coscienza propria.

Ci accorgiamo dunque che il lavoro dell'attore marionettista è basato su un continuo slittamento tra identificazione e distanziamento e sostenuto da alcuni codici oggettivi, che possono essere insegnati e strutturati.

Accanto al respiro, al pensiero e allo sguardo dell'oggetto manipolato, esistono molti altri accorgimenti che aiutano l'attore-manipolatore a non cadere nel facile rischio della semplice imitazione di un personaggio attraverso l'oggetto; si tratta di apprendere e applicare forme di linguaggio codificate in segni, suoni e movimenti, che aiutano l'attore a creare una composizione dell'azione scenica e a stabilire una comunicazione con gli spettatori. Come sostiene Joan Baixas in "Le souffle de la marionnette"¹⁰⁰, questo tipo di riferimenti si basano su rapporti

¹⁰⁰ Joan Baixas, *Le souffle de la marionnette*, in: *Pro-Vocation. L'école*, "Puck", n°7, 1994;

oggettivi, pertanto è possibile apprenderli, ma è innanzitutto necessario metterli in relazione al tipo di caratteristiche formali e tecniche di ogni specifica marionetta. Ogni pupazzo, marionetta o oggetto, possiede infatti una propria morfologia e struttura, che consente di attuare una specifica serie e qualità di movimenti. L'attore-manipolatore potrà comporre la propria partitura ritmico-gestuale attraverso l'oggetto manipolabile, solo dopo averne compreso e assimilato le peculiarità dinamiche. Acquisiti i codici del linguaggio, possibili attraverso la specifica struttura dell'oggetto da manipolare, l'espressione scenica può entrare nell'ambito della sfera poetica ed artistica superando la mera manipolazione.

Nelle scuole di teatro di figura si impara ad approcciare a queste forme codificabili del linguaggio espressivo attraverso diversi tipi di tecniche marionettistiche e dunque attraverso differenti forme di manipolazione.

Accanto agli aspetti interpretativi-manipolativi, le scuole di teatro di figura mirano –ognuna con le sue peculiarità- a formare gli allievi dal punto di vista della composizione scenica, ovvero del rapporto tra la manipolazione-interpretazione e i codici del gioco drammatico e coreografico, tenendo conto dell'aspetto estetico, plastico, ritmico, sonoro e della proporzione e del bilanciamento tra gli elementi che compongono l'azione scenica.

Nei prossimi paragrafi segue una descrizione dettagliata degli esercizi svolti durante alcuni dei corsi dalla sottoscritta seguiti presso la scuola tedesca e francese. La scelta dei corsi non è strategica, ma è dipesa dalla disponibilità delle lezioni durante i periodi delle mie residenze di ricerca.

Come si potrà notare, la descrizione analitica delle regole dei differenti esercizi e di alcuni esempi di svolgimento, è mirata a mettere in luce alcune delle principali problematiche relative alla creazione e alla manipolazione con differenti tecniche di teatro di figura. Gli esercizi sono suddivisi, nella maggior parte dei casi, in “esercizi di *training* e tecnica” ed “esercizi di improvvisazione”.

2.1 Alla Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch" di Berlino¹⁰¹



Studenti del I anno (A.A. 2015-2016) della scuola "Ernst Busch" di Berlino (Sezione Teatro di Figura)

¹⁰¹ immagine tratta da: <http://www.hfs-puppe.de/studierende> (15/03/2015)

2.1.1 Fondamenti di Animazione I, Docente: Melanie Sowa:



DOCENTE: MELANIE SOWA

CORSO: GRUNDL. ANIMATION I

I ANNO

Il corso, condotto dalla docente Melanie Sowa, mira all'acquisizione da parte degli studenti del primo anno del corso di *Puppenspielkunst* della scuola di Arte Drammatica "Ernst Busch" di Berlino, dei fondamenti di animazione prevalentemente di oggetti e di varianti occidentalizzate della marionetta *bunraku* giapponese (animata da tre persone), ma anche di vari tipi di pupazzi a guanto e maschere.



Il primo giorno di lezione vengono disposti sul set in ordine sparso numerosi oggetti di qualunque sorta e dimensione: un carrello per la spesa, una vasca da bagno, un salvagente, un annaffiatoio, una tanica per la benzina, un gonfiabile a forma di albero di Natale, birilli, uno spazzolone per pavimenti, una teiera, una chitarra, vari *peluche*, una catapulta giocattolo, un tronco d'albero, una rete da pesca, un triciclo, un mazzo di fiori sintetico, una trottola, un imbuto, uno skate, una spillatrice, dei tubi, un ferro da stiro, due racchette da tennis, un paio di calosce, e tanto altro ancora. Questi saranno lo strumento di lavoro prevalente per numerosi esercizi e improvvisazioni.

102 fonte: www.lestrologhe.it (15/07/2016)

Segue la descrizione della maggior parte degli esercizi effettuati durante il corso, con particolare riferimento agli *études* presentati dagli allievi attori e relative riflessioni a proposito, suddivisi nelle seguenti categorie:

- 1) “esercizi di *training* e socializzazione”;
- 2) “esercizi esplorazione e basi di animazione”;
- 3) “ esercizi di animazione in situazione e di improvvisazione”.

2.1.1.1 Esercizi di *training* e socializzazione:

1. “Bilibilibò!”

Tutto il gruppo classe si dispone in circonferenza e solo una persona è al centro. Chi è al centro, indica a suo piacere qualcuno che è disposto sulla circonferenza, guardandolo negli occhi e pronunciando: <<bilibilibò!>>, in risposta, colui che viene indicato deve rispondere: <<bo!>>, ma deve farlo prima che colui che lo interpella finisca di dire “bilibilibò”. Se lo fa prima vince, e quindi continua a rimanere sulla circonferenza, se lo fa dopo perde e quindi sostituisce il compagno al centro del cerchio. Lo scopo è riuscire ad avere i riflessi pronti in modo da rispondere “bo!” prima che il compagno al centro finisca di dire “bilibilibò”. Ma sarebbe troppo semplice se si trattasse solo di questo. La situazione si complica dal momento in cui il compagno al centro del cerchio può scegliere a suo piacimento di dire anche altre parole, ad esempio “lavatrice!”, oppure “frullatore!” o “immondizia!” o altro. In tal caso, vengono coinvolte tre persone per rappresentare la figura nominata. Chi viene indicato sarà il fulcro della figura da rappresentare, chi è alla sua destra e alla sua sinistra sarà parte coinvolta del “quadretto”, lo scopo è infatti realizzare la narrazione mimata

(immobile) dell'oggetto nominato. Ad esempio, se il compito dato è rappresentare l'oggetto "lavatrice", chi viene indicato potrebbe creare una circonferenza con le braccia, come a simularne il cestello e i due a destra e sinistra potrebbero, simmetricamente e specularmente, costituirne la struttura portante, ponendosi con le braccia alzate ad angolo retto; colui che interpreta il cestello, potrebbe di conseguenza scuotere le braccia simulando il moto ondulatorio della centrifuga. Il tutto andrebbe improvvisato nei pochi secondi a disposizione successivi al momento in cui viene nominato l'oggetto da rappresentare. Se la parola è "tostapane", due potrebbero prendersi per mano, a braccia tese, simulando l'elettrodomestico, con al centro il compagno che, facendo dei saltelli può rappresentare la fetta di pane che viene espulsa. Questi e altri infiniti esempi potrebbero essere inventati. Una variante dell'esercizio consiste nel rappresentare figurativamente la versione rotta, non funzionante degli oggetti menzionati, in tal caso la parola "kaputt" precederà l'oggetto nominato e i partecipanti al gioco dovranno essere in grado di riprodurre mimicamente e sonoramente la versione malandata dell'oggetto in questione.

L'abilità, per la buona riuscita dell'esercizio, sta nel riuscire ad avere i riflessi pronti e un'immediata capacità di trovare soluzioni fantasiose in gruppo, trasformando l'idea di un oggetto (della sua forma, struttura, funzionalità) in una composizione mimica di gruppo. E' dunque necessaria una grande capacità di cooperazione, una predisposizione alla sintonia col compagno, la facoltà di ascoltare e proporre. Accanto a ciò, l'esercizio allena ad abbattere ogni aspettativa, ad esempio se ci si aspetta di dover mimare un oggetto, il compagno al centro potrebbe smentirci dicendoci "bilibilibò!" anziché il nome di un oggetto, in tal caso la flessibilità mentale consiste nell'essere predisposti a tutto, per aumentare la rapidità di risposta.

2. Ritmo e vocalizzazione

Tutti i componenti della classe, disposti in circonferenza, mantengono un ritmo comune facendo schioccare le dita, e aprendo e chiudendo le gambe con dei saltelli, nei controtempi. Contemporaneamente, a turno, uno studente pronuncia una parola e un altro –per associazione di significato o di sonorità- risponde con un'altra parola. Tutti in coro ripetono le due parole, seguite da uno slang inventato (“daruder”). Si può rallentare o accelerare il ritmo. Il risultato è un andamento ritmico corale, durante il quale –mantenendo un ritmo costante (lo schioccare delle dita e i balzi)- si vengono a creare associazioni creative di parole. L'esercizio è funzionale a creare un clima di ascolto collettivo, a risvegliare la prontezza dei riflessi e a dissociare l'automaticità di una partitura fisica e sonora ripetitiva alla creazione di nuove idee e immagini.

3. “Partita a tennis”



Pupazzo realizzato con gommapiuma, palloncino e tuta da neonato. Utile per vari esercizi, amabile in stile *bunraku*, da tre manipolatori.

Sul set sono disposti due tavoli uno accanto all'altro a distanza di circa un metro e mezzo, su ciascun tavolo c'è un pupazzo di fattura molto semplice, realizzato con una tuta da neonato imbottita, come corpo e all'interno un palloncino rotondo che funge da testa. Il pupazzo viene manipolato da tre animatori, similmente a quanto accade con le marionette *bunraku* giapponesi: uno muove le gambe, uno la testa e il braccio sinistro e l'altro il braccio destro, reggendo una

racchetta da tennis. Al centro tra i due tavoli c'è un altro studente che regge un lungo bastone prendi-oggetti al cui capo, nella pinza, è attaccata una pallina di gommaspugna.

L'esercizio consiste nel far giocare a tennis i due pupazzi, che si muovono sui tavoli come se fossero ognuno nella propria sezione di campo durante un match, mentre la pallina è portata a destra e a sinistra dall'animatore disposto nel centro, che fa reagire la pallina accompagnandola, in reazione ai colpi delle racchette.



Esercitazione "partita a tennis"

L'esperimento consiste nel riuscire a coordinare, in tre persone, le forze, la gravità, la velocità, il movimento del giocatore, i suoi impulsi, le rincorse, gli indietreggiamenti e le reazioni brusche per non farsi sfuggire la pallina. E' infatti l'arrivo della palla a determinare gli slanci del giocatore, a cui segue una fase di riassetamento subito dopo la battuta e quindi la riacquisizione di una postura pronta alla ricezione, così a seguire. Alla dinamica di movimenti tipica del gioco, si aggiunge la sperimentazione creativa di soluzioni fantasiose, ad esempio la pallina potrebbe diventare all'improvviso pesantissima e cadere dal tavolo e il giocatore potrebbe cercare di sollevarla ricorrendo a un espediente "magico" tipo aspirarla oscillando la racchetta, emettendo un suono di "risucchio"; oppure la pallina potrebbe assumere vita autonoma e decidere di non reagire più al colpo

della racchetta, alterando la velocità, la traiettoria o compiendo piroette in aria prima di ricadere nella sezione di campo avversaria; potrebbe ad esempio bloccarsi sospesa in aria e a quel punto il pupazzo in attesa del colpo di pallina potrebbe spiccare il volo e raggiungerla.

Potrebbe altresì accadere che il pupazzo interagisca con gli oggetti umani, che fanno parte della finzione scenica, ad esempio se prendesse tra le sue manine il bastone prendi-oggetti, per sistemare nella pinza la pallina prima della battuta, si avrebbe un effetto comico e surreale, dato dall'incontro tra il mondo dei pupazzi e la dimensione umana, come se l'universo della finzione facesse irruzione per un momento nel mondo reale che lo comanda, per sistemarne le coordinate e sentirsi più a suo agio.

Fondamentale è la gestione della testa, ovvero dello sguardo del pupazzo: è infatti a partire dalla sua "volontà" e dalla sua "osservazione" che nascono le sue intenzioni. Lo sguardo indica momento per momento il punto di attenzione del pupazzo, a cui segue coerentemente la coordinazione del movimento delle sue membra.

Ogni variante alla normalità potrebbe creare un effetto comico o degno di nota, per arrivare a ciò è tuttavia fondamentale riuscire in gruppo a coordinare il gioco in modo regolare e concertato. Solo dopo aver acquisito la capacità di calibrare ritmi e forze in base alle leggi fisiche potrà sorprendere una variazione, ma per raggiungere il "grado zero" è necessario un costante impegno giornaliero. Pertanto questo esercizio viene ripetuto dalla classe ogni giorno prima dell'inizio della lezione.

4. Traversate nello spazio

Lo stesso pupazzo *bunraku* utilizzato per la partita a tennis, viene fatto questa volta camminare nello spazio da tre animatori: lo scopo è riuscire ad arrivare da un capo all'altro del set, superando le intemperie "metereologiche". Dall'altro

capo dello spazio infatti, il resto della classe avanza in gruppo lentamente verso la marionetta, soffiando più o meno intensamente e cambiando direzione. Il pupazzo deve reagire alla bufera, camminando controvento, senza mai perdere di vista il suo obiettivo. Vediamo il pupazzo rotolare all'indietro, piegare la testa e chiudere le braccia, avanzare a passi lenti per lo sforzo, cadere, strisciare all'indietro trascinato dalle folate forti e recuperare quando per brevi momenti il vento cessa. L'esercizio continua con altri stati metereologici: il forte caldo asfissiante, che sfianca e non dà le forze neanche di reggersi in piedi, la grandine che batte talmente forte da far male, ecc.

L'esercizio è un buon *training* per scoprire e sperimentare differenti qualità di movimento, connessi a fenomeni esterni e interni, di tipo sensoriale.



Traversate nello spazio con pupazzo *bunraku*

Una variante all'esercizio consiste nel far percorrere al pupazzo *bunraku* (animato da tre persone) un tragitto sui corpi, disposti in riga, dei compagni di classe: ognuno si dispone accanto all'altro in differenti posture (seduto, sdraiato, piegato su se stesso, accovacciato), alzando braccia o gambe, piegando la testa, ecc. dando forma a una sorta di skyline sconnesso sul quale il pupazzo dovrà camminare. L'esercizio consiste nel far avvicinare il *bunraku* ai differenti piani e alle diverse geometrie, facendolo ad esempio arrampicare quando c'è un arto alzato, scivolare quando incontra una schiena ricurva, e così via. L'esercizio è un buon *training* per scoprire e sperimentare differenti qualità di movimento, connessi a variazioni fisico-spaziali del percorso e del tipo di superficie.

5. Percorso con palloncini

Ogni studente gonfia un palloncino lungo (di quelli modellabili per realizzare sculture basate su composizioni di palloncini), senza piegarlo. Viene disposto sul set un percorso con mobili e oggetti, utilizzando sedie, tavoli, sgabelli, la catapulta giocattolo, il salvagente, il gonfiabile, la rete, la corda. Disponendosi in fila, ogni studente progressivamente anima il palloncino, come se fosse un verme (la testa è il “beccuccio” corrispondente al capo semi-sgonfio del palloncino, di circa 5 cm e la coda è l’altro capo, corrispondente al punto dove il palloncino viene annodato), facendogli percorrere il circuito. Assistiamo a una sorta di gara di abilità tra creature oblunghe che saltano la catapulta, per piombare al centro del salvagente, per poi arrampicarsi sulla gamba del tavolo e



Foto tratte dalle esercitazioni col pupazzo *bunraku*

attraversare la fune in equilibrio approdando sulla superficie liscia e scivolosa del gonfiabile.

La superficie, la forma e la struttura degli oggetti condiziona la dinamica del movimento del verme-palloncino, che si destreggerà in salti, scivolate e arrampicate, calibrando i tempi e l'energia di reazione al movimento.

Il gioco si complica quando due o più palloncini si trovano a percorrere la stessa struttura, ad esempio trascorrere in due o in tre sulla catapulta comporta una maggiore attenzione e capacità dell'animatore nel calibrare i pesi e i contrappesi e nel porre in relazione gli esseri animati: più ci si muove lontano dal fulcro e più il salto sul capo opposto della leva è forte, più energico sarà il sobbalzo di reazione; il verme-palloncino potrebbe saltare velocemente, piroettando in aria, a *rallenty* e ricadere sull'asse della catapulta comportando nuove reazioni a catena oppure piombare su un'altra struttura del circuito, continuando il giro. Gli animatori sono invitati a sperimentare diverse possibilità, mantenendo il controllo della fluidità dei movimenti dell'intero corpo del verme e rispettando il dinamismo fisico della legge di gravità, per cui ad esempio nel salto in aria il palloncino si allunga e nella ricaduta tende a ripiegarsi o accartocciarsi. E' "interessante" ad esempio quando all'improvviso le leggi fisiche vengono per pochi istanti sospese, ad esempio due palloncini su un capo della catapulta potrebbero pesare meno di uno, posto sull'altro capo, generando un effetto comico.

Durante l'azione i vermi sono sempre "consapevoli" della presenza dell'altro nello spazio, ad esempio a tratti fanno delle micro-pause per accorgersi l'uno dell'altro e si guardano protendendo il lungo corpo-collo, come se all'estremità avessero un occhio vigile. Ogni verme inoltre può avere il suo specifico dinamismo: ondeggiare, saltellare, strisciare, procedere a scatti o sinuosamente e anche estraniare un particolare carattere di fronte alle sfide fisiche da affrontare, ad esempio i più temerari salteranno e si arrampicheranno con vigore e senza esitazione, i più timorosi, tremeranno, saranno più circospetti e tenteranno prima di compiere un'azione.

6. Composizioni con palloncini

E' un esercizio che viene svolto con tutto il gruppo classe contemporaneamente. Vengono gonfiati diversi formati di palloncini, lunghi, tondi, a forma di cuore, ecc. Ognuno prende un palloncino, si muove e danza nello spazio con una musica di sottofondo, animandolo a ritmo.

Nella danza di gruppo alcuni palloncini si scontrano, si incontrano, interagiscono e si compongono tra loro fino a formare delle figure, ad esempio un palloncino lungo piegato a "U" rovesciata potrebbe suggerire l'idea di due gambe, un palloncino rotondo potrebbe essere una testa e componendoli l'uno sull'altro si potrebbe dar vita a nuove creature animabili, che si compongono e si disfano, per creare nuove combinazioni con altri palloncini. Il gioco si complica quando la composizione di nuove figure è realizzata da più di due palloncini, fino ad arrivare a tutti i componenti della classe.

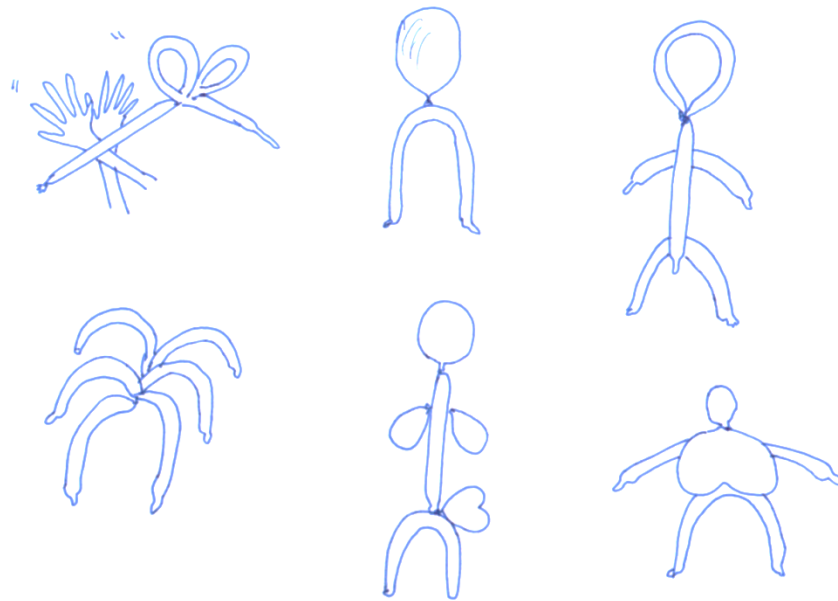


Composizione di palloncini – esercitazione.

L'esercizio prosegue dividendo la classe in due righe, che si dispongono frontalmente da un lato e dall'altro del set. I due gruppi iniziano una camminata di avvicinamento, in contemporanea, l'uno verso l'altro, facendo camminare – ognuno a suo modo- il proprio palloncino. Giunti al centro del set, coppie di palloncini si incontrano e senza esitare devono essere capaci di improvvisare la composizione di una nuova figura, valutando anche la possibilità di interagire con gli arti e i corpi degli animatori stessi, ad esempio le due mani aperte di un animatore, in composizione con un palloncino lungo al cui capo sono state

attorcigliate due asole, potrebbero fungere da ali per la realizzazione di un insetto volante.

103



Alcuni esempi di figure composte con palloncini.

6.1.1.2 Esercizi di esplorazione e basi di animazione:

1. Alla scoperta di oggetti

Vengono disposti per terra, senza alcun criterio, vari oggetti di diverso tipo. Tre allievi attori animano la marionetta tipo *bunraku* utilizzata anche negli esercizi precedenti. L'obiettivo è farla andare alla ricerca, farle scoprire alcuni degli oggetti che sono in scena, creando una progressione e un particolare tipo di interazione con ogni oggetto. La marionetta *bunraku* è come se fosse, in questo caso, un bambino che non ha mai visto nulla del mondo, pertanto lo spirito con cui approccia alle cose è puro, senza aspettative; i suoi sensi sono attivi, la sua

¹⁰³ I disegni presenti nella dissertazione sono stati effettuati da me, pertanto non si riporta alcun riferimento bibliografico.

attenzione è volta a 360° verso ciò che lo circonda, egli è guidato da curiosità e voglia di scoprire. Dopo i primi approcci alle cose, il bambino inizia a scoprirne i vari aspetti, dapprincipio con lo sguardo, poi toccandolo, facendo suoni, ecc.; l'atteggiamento giocoso ed entusiasta all'inizio predomina sugli altri, talvolta però l'oggetto potrebbe creare timore, paura, diffidenza o noia, facendo scaturire reazioni più o meno brusche di allontanamento.

Così come il pupazzo impara a scoprire il mondo, così l'allievo attore, attraverso questo esercizio, impara a scoprire il mondo del pupazzo, delle sue reazioni fisiologiche, dell'espressione dei suoi mutamenti interiori.

All'inizio dell'esercizio, il piccolo *bunraku* si potrebbe guardare attorno ad ampio raggio e scegliere in che direzione avviarsi, oppure senza guardare lontano dirigersi verso l'oggetto più vicino; in entrambi i casi, è fondamentale che l'impeto della ricerca parta dallo sguardo: è infatti la propensione della testa che guida il resto del corpo nell'una o nell'altra traiettoria ed è necessario che la decisione e l'impulso a cambiare modalità di approccio o direzione per dirigersi verso un nuovo oggetto, nascano da un mutamento dello sguardo, ovvero della qualità dell'attenzione.

Ogni scoperta è necessario che abbia un inizio, un centro e una fine; che si distingua progressivamente la modalità di approccio, la scoperta di una funzionalità o di alcune caratteristiche peculiari dell'oggetto, tali da consentire l'interazione; questa è bene che inneschi un cambiamento dello status del pupazzo, che potrebbe infine condurre alla scoperta di un nuovo oggetto o alla conclusione dell'*étude*.

Analizziamo alcuni esempi dell'esercizio svolto in classe:

- *esempio 1:*

oggetti con cui avviene l'interazione: maschera subacquea, telone di plastica;

svolgimento: a testa china, dopo qualche passo, indeciso sulla direzione da intraprendere, il piccolo *bunraku* trova proprio davanti ai suoi piedi una maschera da sub. Dapprincipio ha una reazione di sorpresa, dopo un

lieve sussulto resta immobile pochi secondi a osservarla, poi la prende, se la rigira tra le mani, ci guarda attraverso sfruttando la trasparenza del visore, poi gli viene spontaneo portarsela agli occhi per guardare a testa alta attorno a sé. E' come se per la prima volta, grazie alla maschera egli avesse ampliato l'orizzonte della sua visione. Proprio grazie a ciò nota un oggetto in lontananza che desta la sua curiosità, lascia la maschera e si dirige verso la nuova scoperta. Stavolta è dinanzi a un telone di plastica leggera (del tipo "copri tutto") spiegazzato sul pavimento, lo tocca e viene incuriosito dal fruscio che si genera quando lo si smuove, prova dunque a sollevarlo da un punto e a lasciarlo, resta affascinato dall'effetto vaporoso e lieve con cui ricade al suolo, gonfiandosi d'aria; scoperto questo effetto, come farebbe un bambino, il pupazzo comincia a giocare col telone, lanciandolo sempre più in alto per farlo gonfiare sempre di più e buttandocisi sopra per ricadere a terra sofficemente; comincia poi a muoversi e a strisciare sul telone come nuotando tra le onde del mare, ci si rotola, ci si mescola e prova a sbrogliarsi, preso da un raptus giocoso irrefrenabile; a poco a poco si calma, si rialza in piedi e si ferma a guardare il telone con più attenzione: lo tira da due estremità, prova a piegarlo e arrotolarlo e lo avvolge attorno al corpo come fosse un travestimento. Ogni tipo di scoperta viene guidata da un differente ritmo vitale, più frenetico e impulsivo come nel primo caso, quando l'impeto conoscitivo è guidato da stimoli di natura sensoriale, più pacato quando si instaura la riflessività e l'inventiva. Ogni passaggio è preceduto da un'intenzione, ogni azione è perseguita processualmente, tanto da poterne distinguere chiaramente i passaggi. L'azione si conclude col pupazzo, arrotolato nel telo, che accasciandosi si addormenta come su un giaciglio.

L'azione dell'*esempio 1* ha visto il pupazzo impegnarsi con soli due oggetti dei tanti a disposizione sul set, di cui il secondo è stato esplorato con differenti modalità di approccio. Non è infatti necessario che il pupazzo interagisca con tanti oggetti superficialmente e freneticamente, al

contrario è bene che il ritmo dell'azione segua il corso fisiologico della scoperta; ovvero quando gli animatori, dando vita al piccolo *bunraku*, riescono a trovare soluzioni stimolanti e nuovi modi di interazione con l'oggetto, è bene che li esplorino fino in fondo, concedendo i tempi necessari al percorso conoscitivo.

esempio 2:

oggetti con cui avviene l'interazione: botte di ferro, palla di gommapiuma, mascherina con occhi di plastica e baffi finti, brocca, gesso e lavagnetta, penna, trottola, cespuglio finto;

svolgimento: diversamente dall'esempio precedente, in questa azione il piccolo *bunraku* interagisce con quasi tutti gli oggetti presenti sul set, riuscendo tuttavia il più delle volte a non rendere l'azione conoscitiva frenetica e superficiale. Ciò accade perché, pur non dilungandosi nella scoperta degli oggetti, il *bunraku* trova una "soluzione creativa" breve ma efficace con quasi ognuno di questi.

Il pupazzo entra in scena e si trova davanti a una piccola botte di ferro, senza troppe esitazioni, prova a sollevarla ma non ci riesce: è troppo pesante, prova a spingerla, a tirarla, ci si incaponisce un po', fino a stancarsi, tira un sospiro e ci rinuncia, decide quindi di andare oltre; vede nei paraggi una palla di gommapiuma: è molto leggera, riesce a sollevarla facilmente, fa dei lanci e la recupera, finché ricade su una mascherina con due occhi di plastica e baffi finti, che attirano subito la sua attenzione. Il pupazzo lascia dunque la palla per dedicarsi al nuovo oggetto, lo prende, lo osserva e gli viene l'idea di applicare la mascherina su una brocca di ceramica che si trova nei pressi, guarda con soddisfazione il personaggio da lui creato (brocca con occhi e baffi), prende quindi una lavagnetta e ci disegna sopra il ritratto. Conclusa l'azione, si guarda nuovamente intorno e trova una trottola a stantuffo, ne scopre il funzionamento e nel frattempo si accascia su un cespuglio sintetico, come fosse un divanetto, gustando comodamente la *performance* della trottola roteante.

Quando l'approccio con un oggetto non sortisce l'effetto desiderato (ad esempio quando non riesce a spostare la botte di ferro) o non gli interessa più (il gioco con la palla), il *bunraku* bambino cambia azione, si rivolge a un nuovo oggetto oppure prova a usare un oggetto con un altro (mascherina con brocca).

Il pupazzo esita un attimo prima di compiere ogni nuova azione, ha bisogno di una pausa da dedicare all'osservazione di ciò che di fronte, per capire quale potrebbe essere l'approccio più adatto; il suo spirito è quello di una creatura nuova al mondo, ignara di ciò che lo circonda, non ha ancora acquisito abitudini, per lui ogni cosa è nuova e sorprendente, di conseguenza non agisce impulsivamente, ma ha bisogno di un'esitazione preparatoria all'azione. Il rispetto dei tempi fisiologici della scoperta ha consentito all'*étude* di non cadere nel pericolo della *performance* eseguita frettolosamente, tuttavia l'interazione superficiale con tanti oggetti in poco tempo, ha inficiato sull'organicità dell'azione complessiva.

L'azione generale risultata dall'esempio 2 è una sorta di *patchwork* di tante micro-azioni, non del tutto strutturate e interconnesse; la nota positiva è nell'inventiva che gli animatori hanno avuto nello sperimentare la combinazione degli oggetti tra loro, posizionandoli, accostandoli e usandoli assieme secondo modalità nuove, alternative al comune approccio funzionale. Il punto debole dell'*étude* è stato tuttavia non aver trovato un vero filo conduttore tra un'azione e l'altra, un vero movente che portasse alla scoperta del nuovo oggetto; ciò ha determinato un'impressione generale abbastanza confusionaria, casuale, che ha impedito l'innescarsi di un ritmo processuale di scoperta conoscitiva. Mancava dunque una trama narrativa sottostante l'azione e l'azione complessiva risultante è stata quella di un collage di tanti quadri separati tra loro, mostrati superficialmente ma non approfonditi, non indagati fino in fondo.

6.1.1.3 Esercizi di animazione “in situazione” e di improvvisazione;

1. Oggetto attivo/ oggetto passivo

Ogni studente sceglie un oggetto come personaggio da animare, a turno ciascuno andrà sul set dove è stato posto un altro oggetto, che resterà inanimato per tutto il tempo dell'azione. L'esercizio consiste nello sperimentare le possibili interazioni tra oggetto animato e oggetto inanimato, creando un'azione che abbia uno svolgimento, strutturato coerentemente in un inizio, un centro e una fine.

Analizziamo degli esempi, per comprendere alcune dinamiche che si sono verificate nell'interazione con una statuetta di Pinocchio:

a) oggetto animato: *Ken* (bambola versione maschile di *Barbie*);

azione: *Ken* sale a fatica sul tavolo, arrampicandosi sulla tovaglia, non gli si piegano le gambe, quindi facendo leva sulle braccia riesce a salire e una volta in piedi si accorge della statuetta Pinocchio seduta sul tavolo. La scruta da lontano. Si avvicina lentamente senza distogliere lo sguardo, la annusa, la tocca con una mano, le gira attorno. Pinocchio resta immobile. *Ken* gli dà un colpetto più forte, tendendo il braccio e Pinocchio cade dal tavolo. *Ken* si sporge per vedere la statuetta caduta al suolo, reagisce accennando un saltello, si gira e se ne va, come fosse allibito per l'accaduto;

b) oggetto animato: metronomo;

azione: camminando impuntandosi alternatamente sugli spigoli della base, il metronomo avanza pian piano verso Pinocchio, che non reagisce. Il metronomo rivolge il suo capo verso Pinocchio due volte, restando in attesa per qualche istante, di una possibile reazione, che non accade. Dunque il metronomo con la sua levetta (usata come fosse un dito o un braccio) prova

a punzecchiare la statuetta, che continua a non dare segni di vita. Dinanzi a ciò il metronomo decide di andarsene: facendo scattare il tempo (elemento sonoro), si libra in aria come fosse un elicottero e vola via.

c) oggetto animato: trombetta con pompetta;

azione: la trombetta saltella avanzando, ad ogni balzo la pompetta viene premuta ed emette un suono. Avvicinatasi a Pinocchio prova ad attirare la sua attenzione compiendo balzi sempre più alti e più rumorosi attorno a lui. Non ottenendo alcuna reazione, si ferma, la scruta con il capo e china la testa (pompetta), come rattristata. Con un unico balzo (suono sfiatato della pompetta) si butta giù dal tavolo a va via.

d) oggetto animato: tovaglietta rettangolare semi-rigida;

azione: muovendosi alternando verticalità e orizzontalità, movimenti fluidi e a scatti, lenti e veloci, la tovaglietta avanza a tentoni verso Pinocchio, standogli alle spalle per non farsi notare. Sembra intimorita dalla sua presenza ed emette suoni labiali sottovoce. Fa una pausa, si accartoccia per acquisire l'impulso e il coraggio e in un balzo repentino intrappola la statuetta inglobandola in sé, si dirige al cornicione e si srotola per farla precipitare giù dal tavolo.

e) oggetto animato: scrigno portagioie;

azione: avanza sul tavolo saltellando, diretto verso Pinocchio, aprendo e chiudendo il coperchio come se fosse una bocca gli rivolge la parola, lo chiama due volte pronunciando “ehy!” ma non riceve nessuna considerazione. Gli gira attorno per destare la sua attenzione e grida “ehy!” ancora più forte, invano, dunque con un balzo, va via scendendo dal tavolo.

E' stato effettuato un secondo tentativo all'azione, con la stessa partitura di movimento, ma la voce differente: anziché pronunciare “ehy!”, l'animatore ha sperimentato suoni gutturali e scricchiolii, corrispondenti al ritmo del respiro dell'oggetto, ovvero all'apertura e chiusura del coperchio. L'effetto risultante è

stato più efficace rispetto al pronunciare parole, che rendevano lo scrigno troppo umanizzato.

f) oggetto animato: trottola a stantuffo, di latta;



Foto scattata durante l'esercitazione "trottola a stantuffo, di latta"

Azione: la trottola procede verso la statuetta saltellando e ruotando con maggiore o minore forza, in reazione alla spinta dello stantuffo e rivolge lo sguardo in direzione di Pinocchio inclinandosi come se il pomello dello stantuffo fosse la testa. L'esperimento viene ripetuto prestando maggiore attenzione al ritmo crescente con cui la trottola cerca di attirare l'attenzione della statuetta: inizialmente muovendosi con leggerezza, fino a raggiungere moti di rotazione sempre più insistenti e veloci e saltelli energici e grevi. Si arriva a un momento parossistico quando la trottola, non ricevendo alcuna considerazione da Pinocchio, si esibisce in rotazioni e salti esagerati: un misto di nervosismo, foga e esibizionismo. Sembra la *performance* di una ballerina in tutù.



Comparazione tra immagine di una trottola e di una ballerina, analogie e differenze¹⁰⁴.

e) oggetto animato: colbacco

azione: si avvicina lentamente e goffamente a Pinocchio, come fosse un grande animale peloso, probabilmente un orso.



Comparazione tra immagine di un colbacco e di un orso, analogie e differenze¹⁰⁵

Fermatosi innanzi, con un balzo pesante prova a saltargli sulla testa, per essere indossato, ma si rende conto che le sue dimensioni sono esagerate rispetto a quelle della statuetta, rimane deluso e va via trascinandosi ed

¹⁰⁴ Immagine trottola, tratta da: <http://www.giuntialpunto.it/product/b001uhyrqa/giochi-e-giocattoli-bigjigs-toys-bj603-carillon-di-latta-manovella> immagine ballerina, tratta da: <http://danceattitude.eu/prodotti/costumi/classico/tutu-tutulette-base/>, (29/11/2016).

¹⁰⁵ Immagine colbacco, tratta da: http://www.shoppingmilanoroma.it/?attachment_id=11017 ; immagine orso, tratta da: <http://www.meteoweb.eu/2015/10/peppe-lorso-bruno-sottoposto-a-un-delicato-intervento-chirurgico/564320/> (29/11/16)

emettendo suoni cavernosi. All'improvviso si alza in obliquo, in direzione dell'animatore e gli salta in testa: ha finalmente trovato un cranio delle dimensioni adatte, per essere indossato!

Un ultimo esempio prevede l'interazione tra un annaffiatoio (oggetto attivo) e una chitarra (oggetto passivo):

- f) azione: l'annaffiatoio cammina a passettini, avanzando inclinandosi sulla base alternatamente a destra e a sinistra come se avesse dei piedi; l'imboccatura assomiglia al naso di un porcellino e anche la sua andatura ha acquisito quella del simpatico animale da fattoria.



Comparazione tra immagine di un annaffiatoio e di un maialino, analogie e differenze¹⁰⁶

L'annaffiatoio-maialino si avvicina alla chitarra, la annusa, ci gira attorno, prova a scuoterla con il "naso", ma la chitarra non reagisce. Tra i vari tentativi, ad un tratto toccando una corda, reagisce con sorpresa e spavento al suono emesso, fa un balzo all'indietro, ma poi ci riprova, sembra divertito dal gioco di toccare le corde e scoprire nuovi suoni. A poco a poco sperimentando impara a riconoscere i suoni, i più gravi gli suscitano tristezza, i più acuti gli mettono brio. L'annaffiatoio sembra soddisfatto del suo nuovo amico. Si protende col "muso"

¹⁰⁶ Immagine annaffiatoio tratta da: <https://it.dreamstime.com/fotografia-stock-annaffiatoio-rosa-image34702082>; immagine maialino tratta da: <http://www.ultimenotizieflash.com/curiosita/2013/12/06/donna-denuncia-i-vigili-del-fuoco-hanno-ucciso-e-mangiato-il-maialino-ettore> (29/11/16).

giù dal tavolo come per controllare qualcosa, dunque torna indietro e inizia a spingere la chitarra verso il bordo del tavolo per portarla con sé, ci si mette sopra e insieme si catapultano giù dal tavolo, per proseguire l'avventura insieme.

2. Improvvisazione su tema

L'esercizio prevede un lavoro in coppia o in tre persone. L'insegnante assegna un tema su cui si baserà l'improvvisazione (es. una rivoluzione, la salute, il viaggio, ecc.). Dopo l'assegnazione del tema, ogni coppia o trio sceglie uno o più oggetti con cui lavorare e ha a disposizione 5-10 minuti circa per mettersi d'accordo sulla traccia da mettere in azione.

Analizziamo alcuni esempi, di esercizi svolti dagli studenti, per evidenziarne i nodi cruciali e di maggiore interesse per lo studio sull'animazione con oggetti:

a) tema: rivoluzione;

oggetti: 4 birilli, un colino;

azione: il colino posizionato sul tavolo dà ordini in stile militaresco ai quattro birilli che da terra obbediscono come soldati: si dispongono in fila, marciano a ritmo serrato, battendo al suolo, mentre il colino sorveglia dall'alto come fosse un generale. Ad un tratto un birillo si impunta e smette di marciare, scoppia a piangere, urla e cade per terra. Anche gli altri tre birilli, smettono di obbedire, uno per volta insorgono e si dirigono, rompendo l'armonia del ritmo della marcia iniziale, verso il birillo stremato al suolo per accudirlo. Il generale sbraita, senza ottenere ascolto. Si crea un clima di caos, i birilli si agitano correndo confusamente in direzioni differenti come in ricerca di una soluzione e infine si accordano, nel trascinare insieme il birillo deceduto.

La stessa partitura viene ripetuta senza parole, solo con suoni, inizialmente ordinati e serrati, fino a sfociare gradualmente in un ritmo confusionario.

b) tema: tradimento;

oggetti: occhiali, antica radio, lavagnetta, palla, giocattolo di plastica a forma di mezzo busto di lottatore di sumo, candele.

azione: inizialmente in scena c'è su un tavolo la radio con sopra le candele spente, tutti gli altri oggetti sono nascosti dietro la radio, le luci sono soffuse. Entra in scena la palla e accende le candele con un fiammifero, creando un'atmosfera intima e romantica. Arriva il mezzo busto di lottatore di sumo e bacia la palla, poi ci si mette sopra (la dimensione della palla coincide perfettamente con il diametro della base del lottatore), saltellando, emettono versi di godimento, si intuisce l'atto della copula, celata agli occhi del pubblico dalla lavagnetta, che irrompe tempestivamente in scena coprendoli. Sulla lavagnetta viene disegnato un cuore. Continuando a sentirsi i versi dei due amanti, a un tratto si sentono dei rumori, sopraggiunge un paio di occhiali e cade la lavagnetta, svelando i due amanti. Sentendosi scoperto, il lottatore fugge precipitosamente gettandosi dal tavolo e gli occhiali restano immobili a guardare la palla, con sconcerto. La palla, spaventata per essere stata colta nell'atto del tradimento dal suo coniuge (occhiali), viene colta da un attacco d'asma e si sgonfia, perdendo i sensi. Gli occhiali restano immobili a guardare la scena.

c) tema: tragedia d'amore;

oggetti: un pulcino *peluche*, una piuma;

azione: le mani giunte dell'animatrice, a poco a poco si schiudono e viene alla luce un pulcino *peluche*, che fa i primi passettini, si guarda intorno, si scrolla e a un certo punto gli si stacca una piuma di dosso. La piuma sembra avere vita propria, gli si avvicina e gli si riattacca addosso, poi gli fa il solletico sotto le ali e gli si sventola sotto il becco, facendolo starnutire. Il pulcino pare divertito e incuriosito da questo gioco, la insegue, prova ad acchiapparla, ma la piuma birichina è sfuggente e

svolazza leggiadra sempre troppo in alto rispetto al piccolo pulcino. Tra i due s'instaura una sintonia giocosa, un corteggiamento amoroso. A un tratto il pulcino riesce ad acchiappare la piuma col becco, ma per sbaglio la ingoia, tossisce invano, ormai è deglutita. Dopo essere stata espulsa attraverso le feci, la piuma non è più leggiadra come prima, ma appesantita e stordita, non riesce a volare. Il pulcino, muovendosi per cercarla, per sbaglio la schiaccia, la piuma resta ferma al suolo, traumatizzata dal colpo, pare morta. Il pulcino prova a rinsavirla, si dispera, compiangendo il suo amore perduto.

d) tema: la nascita;



Foto scattata durante l'esercitazione.

oggetti: salvagente, tubo, 2 *peluche*;

azione: su un tavolo è posato in verticale un grande salvagente nero, le animatrici lo solleticano e lo animano muovendolo in alto e in basso. Il salvagente emette versi labiali e mugugni e ridacchia nasalmente quando viene solleticata. E' come se fosse un'enorme

vagina e le animatrici fossero le

ostetriche. A un tratto dal buco del salvagente si protende un grande tubo, di circa 30 cm di diametro, da cui viene fatto uscire di getto un orsetto *peluche*. Viene riposto il tubo e il salvagente e sopraggiunge un orsetto *peluche* più grande che corre ad abbracciare il nascituro.

Viene proposta una seconda versione: a nascere non è l'orsetto *peluche* ma un grande albero di natale gonfiabile. Chi sarà il vero padre? L'orsetto *peluche* guarda in cagnesco la pianta che arreda l'aula.

e) tema: la gelosia scatena una situazione terribile;

oggetti: *Ken* (bambola versione maschile di Barbie), Barbie bionda, Barbie bruna, un tronco, un asse di legno, uno stecchetto di legno per gelati, uno skateboard;

azione: L'azione si svolge su un tavolo. *Ken* e Barbie bionda sono in approccio intimo, si baciano e si accarezzano vicendevolmente, Barbie bruna li coglie sul fatto e si nasconde dietro un tronco d'albero per spiarli. Arriva uno skateboard, che funge da tram, *Ken* sale a bordo salutando affettuosamente Barbie bionda, il tram parte. Rimasta sola, Barbie bionda viene assalita da Barbie bruna, che la prende a legnate dopo aver staccato, dal tronco dietro cui era nascosta, un ramo (che in realtà è uno stecchetto di legno per gelati). Durante la rissa, Barbie bionda cerca di difendersi, ma l'ira di Barbie bruna è tale da farle avere la meglio. Barbie bionda indietreggia, cerca di pararsi dai colpi, quando si ritrova k.o. proprio in prossimità delle rotaie (asse di legno). Passa nuovamente il tram (*skateboard*) e investe Barbie bionda. Gli arti della Barbie volano per aria e ricadono fuori scena, soltanto il suo busto privo di membra resta sul tavolo, posato sulle rotaie, impedendo al tram di avanzare. *Ken* scende dal tram e prova a spingerlo a braccia per disincastarlo. Barbie bruna ride in modo demoniaco, spiando la scena da dietro il tronco.

Analizzando la scena, emerge che: l'ambientazione viene compresa dallo spettatore a fasi, in base alla comparsa degli oggetti determinanti per la definizione dei luoghi, ovvero il tronco d'albero e lo skateboard; grazie a ciò capiamo di essere all'aria aperta in prossimità della fermata di un tram. La scena inoltre, strutturata in tre atti, assume nel suo climax una connotazione grottesca e splatter, data dagli arti della Barbie investita,

che si scompongono in pezzi volando fuori scena. Ne risulta un effetto comico, dato dalla grandiosità e assurdità delle conseguenze provocate dalla gelosia. Barbie bruna diviene agli occhi dello spettatore una vendicatrice malefica dotata di poteri sovranaturali, capace di punire provocando effetti truculenti, sulla base dei propri interessi personali.

f) tema: il bisogno estremo di sopravvivenza scatena una situazione terribile;

oggetti: salvagente, coniglio *peluche*, orsetto *peluche*, un'asticella con un filo;

azione: due animatrici animano il salvagente scuotendolo e emettendo sibili e suoni che fanno pensare a un forte vento: c'è la burrasca, il mare è agitato e il salvagente (che funge da canotto) viene sbattuto dalle onde. Dal canotto sbucano i due personaggi: coniglio e orsetto *peluche*, che provano a reggersi per non essere travolti dalla mareggiata, quando a un tratto l'orsacchiotto cade in acqua, travolto da un forte sobbalzo. Il coniglietto gli tende la zampa e dopo vari tentativi, riesce a salvare l'amico dalle onde e a riportarlo sul canotto, dove gli fa la respirazione bocca a bocca per farlo rinsavire. Di nuovo assieme, i due amici si abbracciano.

Le animatrici dicono in coro "due mesi dopo".

La nuova situazione è apparentemente tranquilla rispetto alla precedente, il mare non è più burrascoso e vediamo il coniglio intento nella pesca. Dopo vari tentativi senza successo, il coniglio inizia a lamentare la fame, alla sua canna (asticella con filo) infatti non abbocca nessun pesce da mesi e i crampi allo stomaco diventano ogni giorno più ingestibili. Nel frattempo al coniglio viene in mente un'idea, guardando l'orsetto sonnecchiare beatamente sul bordo del canotto: mangiare l'amico potrebbe essere una valida soluzione per sopravvivere. Il coniglio assale l'orsetto, che per lo spavento si desta e prova a scappare, i due si rincorrono girando attorno sul bordo del canotto, finché il coniglio astutamente gli lancia addosso l'amo della canna, riesce a catturarlo, ma

nella foga della situazione, l'orsetto cade nel mare, divincolandosi dalla canna da pesca. Come nella situazione precedente, il coniglio gli tende la zampa, prova a protendersi, stavolta non per salvarlo ma per cibarsene, ma non ci riesce.

3. improvvisazione tra *bunraku* e oggetti

Tre persone animano un pupazzo, similmente a quanto accade con le marionette *bunraku* giapponesi: una muove le gambe, una la testa e il braccio sinistro e l'altra il braccio destro. Si tratta dello stesso pupazzo che viene usato nell'esercizio n°1 "partita a tennis", già descritto nel presente capitolo.

Sul set vengono disposti casualmente alcuni oggetti (ad esempio un *peluche* a forma di dromedario, un mitra giocattolo e altro), il pupazzo *bunraku* ha il compito di entrare nel set e interagire con gli oggetti che incontra.

L'esercizio consiste nell'allenare la qualità della camminata e dei movimenti del pupazzo, che devono essere coordinati, armoniosi, fluidi e non a scatti; è inoltre importante che i tre animatori lavorino sinergicamente nel cambio dei ritmi dei movimenti, nel rendere organica la partitura dinamica, le azioni e le reazioni, prestando sempre attenzione a non "impallare" con la propria presenza in scena né gli oggetti, né il corpo del pupazzo stesso, durante l'animazione.

Il pupazzo è in una predisposizione "mentale" e posturale di scoperta dello spazio che lo circonda, dunque cammina girovagando per la scena e di tanto in tanto la sua attenzione viene attratta da qualcosa di nuovo; è come se il pupazzo fosse un bambino o un alieno in una terra straniera, per cui tutto ciò che vede gli è nuovo, non l'ha mai visto prima di allora, qualunque cosa suscita il suo interesse, la sua curiosità è massima.

E' importante dunque che la camminata per lo spazio sia interrotta da un sussulto, dal rivolgere lo "sguardo" (attraverso l'inclinazione e la propensione della testa e del petto del pupazzo) verso il nuovo oggetto; la logica e la



Foto scattata durante l'esercitazione

coerenza dei movimenti vuole che il secondo passaggio, nella scoperta dell'ignoto, sia il desiderio di avvicinarsi al nuovo oggetto e le modalità di approccio variano in base allo stato d'animo che guida la voglia di scoperta e conseguentemente il tipo di postura e la qualità dell'energia investita nel moto di avvicinamento. Ad esempio se la curiosità è mista a

forte entusiasmo, l'impulso e la velocità di reazione saranno più repentini e intensi e il ritmo della camminata sarà crescente, se invece la curiosità è mista a timore, i movimenti saranno più oculati, circospetti e il ritmo della camminata sarà rallentato e inframezzato da pause.

Durante l'improvvisazione effettuata dal trio di studenti vediamo che il pupazzo incontra durante il suo percorso innanzitutto il mitra: gli si avvicina con timore, a passi lenti, in punta di piedi, fermandosi ogni tanto a scrutarlo; quando gli è vicino protende le braccia per toccarlo, si avverte un leggero tremore nei suoi arti, lo sfiora e non ha il coraggio di prenderlo in mano, trasmette un senso di diffidenza, si percepisce la coscienza di un pericolo nei confronti di quest'oggetto. Il pupazzo fa un balzo indietro e si allontana, cambia direzione e riprende la sua camminata nello spazio, quando a un certo punto si accorge della presenza del dromedario *peluche*. L'approccio è differente: il pupazzo "prova" un immediato sentimento di empatia verso il *peluche*, gli si avvicina senza remore, il suo corpo è proteso verso il nuovo oggetto, lo accarezza, gli gira intorno, fa dei saltelli gioiosi e ci sale sopra provando a cavalcarlo.

L'azione acquisisce una logica narrativa quando dopo il primo approccio con gli oggetti, il pupazzo vi associa una categoria, un tipo di sentimento e di conseguenza instaura una scala di valori e un collegamento tra gli oggetti stessi: scoperta l' "amicizia" nei confronti del dromedario *peluche*, con cui impara a giocare e a divertirsi, il pupazzo assume un senso di protezione nei suoi confronti e prova ad allontanarlo e a tenerlo alla larga dal mitra, che identifica come causa di potenziale pericolo.

E' necessario che durante l'animazione siano gli impulsi a guidare l'azione, rendendo organica la partitura di movimento, altrimenti si corre il rischio di spezzare meccanicamente la ricerca, impedendo l'insorgere di qualunque forma di narrazione, data dall'organicità dell'azione e dalla calibrazione degli impulsi sulla base degli obiettivi.

4. monologo pronunciato con/da un oggetto

Gli studenti hanno il compito di scegliere un oggetto e di scrivere ad hoc un breve monologo che andrà recitato in interazione con l'oggetto prescelto. Durante l'*étude* l'allievo attore potrà recitare il monologo, come se fosse l'oggetto a parlare, oppure relazionandosi con l'oggetto o indossandolo o adoperandolo o facendolo sopraggiungere ad un certo punto, purché la sua funzione sia determinante per una variazione o una caratterizzazione degna di nota, della scena.

La maggior parte degli *études* inventati e realizzati dagli allievi attori rientrano nella prima categoria, ovvero monologhi recitati come se la voce provenisse dall'oggetto stesso. In tal caso l'oggetto "parla" come se avesse una vita e una coscienza autonoma, non in modo illustrativo né didascalico, ma come se la cosa stessa parlasse al mondo di sé, del proprio stato d'animo; spesso si tratta di oggetti dimenticati o di oggetti "usa e getta", adoperati e dopo poco dimenticati, abbandonati: in tal caso gli oggetti reclamano di essere usati ancora una volta, per riconquistare il senso di "essere al mondo" o manifestano a cuore

aperto la propria sensibilità ferita, il senso di abbandono e di solitudine, cercando di attirare l'attenzione delle persone o dei proprietari, affinché si accorgano della loro presenza, del loro valore e comincino ad adoperarli con maggiore cura e rispetto.

E' l'esempio di un mestolo, che vorrebbe essere preso e adoperato dalla sua proprietaria, ma si lamenta del fatto che lei non cucina mai e fa solo servizi di pulizia domestica. L'animatrice pronuncia il monologo "sdoppiandosi", assumendo il ruolo in prima persona della proprietaria del mestolo intenta nello spolverare attorno a sé e contemporaneamente dando voce e movimento al mestolo che parla, implorando invano alla sua attenzione. L'allieva attrice anima il mestolo a braccio proteso verso il pubblico, senza tuttavia rivolgergli mai lo sguardo e contemporaneamente con l'altra mano, mantenendo uno spolverino, è intenta in pulizie perfezionistiche di oggetti d'antiquariato.

Restando in ambito di stoviglie, un altro esempio ci è offerto da un allievo attore che "dà vita" a un coltello da cucina. Profonda è la frustrazione del coltello, che vede suo fratello tagliare succulente bistecche di carne, mentre la sua vita è ridotta alla sola funzione di spalmare burro e marmellata. Il coltello pronuncia il monologo conficcandosi ripetutamente in una porzione di burro. La sua voce è attutita e ovattata ogni qualvolta, parlando, affoga la sua lama nel burro, il ritmo concitato con cui esprime la sua frustrazione mista ad invidia è in ritmo crescente con l'azione ripetitiva dell'affogare nel burro e riemergere a galla. L'impatto materico contrastante tra la sostanza alimentare burrosa e le fattezze del coltello (un possente coltello dalla lama molto affilata), conferisce all'efficacia del monologo quella dose di sensorialità tale da provocare in chi guarda un senso di compassione nei confronti dell'anima in pena, costretta a guardare ogni giorno suo fratello intento nel compito che non le viene mai conferito, l'unico per cui le sue potenzialità sarebbero sfruttate appieno. Ogni coltellata nel burro è come un tragico affogare il proprio dispiacere in una materia viscida e melmosa e corrisponde a una mancata coltellata nella carne, ovvero l'unica azione che restituirebbe senso e soddisfazione d'esistere al personaggio.

Un altro monologo “è stato interpretato” da un’ascia, amante della natura, appartenente a un taglialegna. Con le sue parole, l’ascia denunciava la sua fatica e disapprovazione verso un lavoro così pesante e faticoso, quello di tagliare gli alberi, e al contempo così ingrato, essendo eticamente in disaccordo rispetto al disboscamento sfrenato. <<Gli alberi dovrebbero essere piantati! Non tagliati! Sono la salvezza del pianeta! Che sforzi inutili faccio ogni giorno, non è giusto! Smettila di torturarmi!>> urlava l’ascia, rivolgendosi allo spaccalegna.

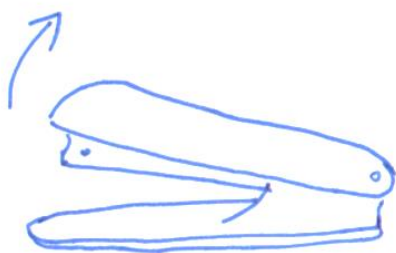
Durante il primo esperimento l’allievo attore recitava il testo, guardando immobile l’ascia conficcata in un mezzo tronco d’albero; mantenendo l’espressione del volto fissa, inespressiva, neutrale, la sua intenzione era quella di dare l’impressione che la voce provenisse dall’ascia. Il feedback della classe tuttavia non è stato concorde alle intenzioni dell’allievo attore: il gruppo ha percepito l’operazione troppo “mentale”, “intellettuale” e poco diretta, intuitiva. Il secondo tentativo è stato invece molto efficace, per il gruppo classe: l’attore ha pronunciato il testo dando colpi d’ascia al tronco come se fosse stato egli stesso il taglialegna, il monologo risultava spezzettato e alternato a momenti muti. Quando infatti l’ascia era conficcata nel legno, la sua voce non si sentiva e ritornava udibile quando l’allievo attore la estraeva per prepararsi al colpo successivo. L’impressione che ne risultava era quella di un’imprecazione concitata a cui mancavano delle frasi, dunque non interamente comprensibile, come se a un tratto l’ascia entrasse in stato d’apnea e non fosse più in grado di farsi ascoltare, pur continuando a parlare. I colpi erano dati a ritmo sempre più serrato e la voce era udibile solo tra un colpo e l’altro, l’esperimento scenico era ricco di pathos, portato agli estremi del parossismo, tra la fatica dell’azione dell’ascia intenta a colpire e il suo stesso bisogno sempre più urgente di comunicazione.

Un altro *étude*, dapprincipio non efficace, a cui è stata apportata una soluzione maggiormente funzionante a livello scenico, è quella del monologo “di una sedia”. Nel primo tentativo soltanto una sedia era in scena “recitando” il suo monologo, mentre l’allieva attrice che gli conferiva la voce restava celata agli occhi del pubblico. La classe e l’insegnante, durante il feedback finale, sono stati

concordi con l'impressione che la presenza scenica della sedia fosse debole e non restituisse al monologo l'effetto desiderato. In questo caso la soluzione è stata ricercata nella tecnologia scenica: puntando uno spot di luce che illuminasse solo la sedia, lasciando il resto intorno nell'oscurità e amplificando con un microfono (in dolby surround) la voce dell'allieva attrice; si è ripetuto una terza volta l'esperimento non mantenendo fisso lo spot luce, bensì calibrandolo con un potenziometro in grado di regolare l'intensità della luce sulla base delle variazioni emotive del monologo. Si è creata in questo modo una sinergia tra i moti interiori del monologo e l'effetto di luce, come se il grado di illuminazione fosse la diretta espressione dello stato d'animo della sedia. Il monologo ha acquisito all'ultimo tentativo una potenza scenica senza pari, rispetto alle versioni precedenti.

5. Metamorfosi d'oggetti

L'esercizio consiste nella rappresentazione di una scena, durante la quale un



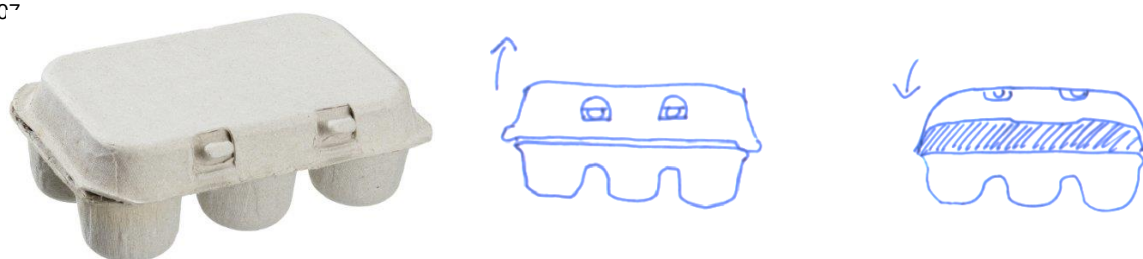
oggetto subisce una metamorfosi. E' dunque importante la scelta preventiva di un oggetto che ben si predisponga a cambiare nelle fattezze. L'oggetto scelto, all'inizio della scena può rappresentare sia se stesso nella sua funzionalità reale sia altro (oggetto, animale, personaggio, ecc.) e ad un certo punto un evento scatenante, durante l'azione, determinerà la sua trasformazione in qualcos'altro.

Ad esempio un'allieva attrice ha animato una spillatrice, facendola "volare" a rapidi scatti sbattendo le ali (alzando e

Il disegno illustra le potenzialità dinamiche della spillatrice.

abbassando delicatamente il manico della spillatrice), come se fosse un insetto, planando si posa per terra e si trasforma: le ali diventano all'improvviso una grande bocca divoratrice che si apre e si chiude (il movimento è lo stesso: alzare e abbassare il manico della spillatrice, ma effettuato con maggior irruenza, rende un effetto differente) ed è facile immaginare un mostriciattolo goffo e affamato che saltella per trovare del cibo. Continuando a fantasticare, la scena potrebbe essere ambientata in una palude, per cui inizialmente seguiamo il volo di una libellula e, spostata la nostra attenzione a terra, ci rendiamo conto della presenza di un coccodrillo, nelle cui grinfie potrebbe esser caduto l'ignaro insetto che poco prima volava leggiadro.

Anche un altro allievo attore ha avuto la fantasia di dar vita a un mostro affamato, animando stavolta un contenitore di cartone per contenere le uova. Aprendone e chiudendone il coperchio ha preso vita all'improvviso una grande bocca, i cui denti aguzzi erano rappresentati dalle conchette contieni-uova. Il mostro affamato, respirando a fatica, probabilmente in preda ad un attacco d'asma, prova a pronunciare delle parole confuse e aspirate rivolgendosi all'animatore, indicando un cubo di Rubik che è nelle vicinanze, la sua richiesta diviene sempre più concitata e affannosa, si intuisce che dica "fame, mangiare, cubo". L'animatore gli porge il cubo di Rubik e il mostro lo divora in un sol boccone, lo prova a masticare, ma l'effetto inatteso è che gli si ribalta il coperchio, per cui il mostro divoratore si trasforma in una sorta di blatta innocua, che cammina a passettini.

10⁷

Il disegno mostra le possibilità dinamiche di un contenitore per uova. A sinistra foto di un esemplare .

¹⁰⁷ Immagine del contenitore per uova, tratta da: <https://www.amazon.it/Beluga-70827-legno-contenitore-cartone/dp/B003UES8IY> (29/11/2016)

Un'altra "interessante" trasformazione è quella subita da una fionda. Inizialmente l'allieva attrice lo fa camminare sulle due asticelle, come se fosse un omino a cui mancano le braccia e la testa. L'omino avanza a fatica, probabilmente è un prigioniero, appesantito dal macigno che trascina, legato ai piedi (elastico della fionda, nel cui centro è posizionato il peso); lo sforzo è talmente tanto che cade a terra sfinito e muore. Dopo pochi secondi avviene il "miracolo": il suo corpo comincia a levitare leggero, si libra in aria, o forse in acqua, si è infatti trasformato in un calamaro. L'animatrice fa sfrecciare a scatti il mollusco, manipolando l'elastico della fionda come se fossero tentacoli.

Altri esperimenti sono stati fatti ad esempio con uno strofinaccio da cucina, piegato all'inizio come se fosse un pinguino, che dopo aver bevuto da una brocca comincia ad avere degli strani effetti, a fare dei rumori, a starnutire, a scomporsi; lo strofinaccio si spiega e si ricompone lentamente ripiegandosi fino ad assumere le fattezze di una rana.

"Interessante" anche la storia del "libro che impara a volare". Un libro, aperto per terra con la copertina verso l'alto è come se fosse un pulcino che non ha ancora imparato a camminare e sta seduto con le zampette spalancate; il libro prova a procedere a tentoni: si piega, si richiude in verticale un istante, ma subito dopo ricade in terra aperto; dopo vari di questi tentativi, resta in verticale, posato sul lato lungo, senza cadere; a poco a poco solleva le due facciate della copertina rigida, le sbatte, le fa vibrare e spicca il volo.

Un'altra breve ma curiosa storia è quella di un sacchetto di carta vuoto e stropicciato, uno di quelli che si usano per contenere il pane. L'animatrice arrotola il sacchetto fino a renderlo simile a un'asticella, tranne l'estremità, a cui dà la forma di una corolla: assistiamo alla nascita di un fiore; a un certo punto gli striscia vicino un panino, potrebbe essere un insetto che passeggia sul prato; il fiore se ne accorge e n'è incuriosito, incurva lo stelo, protende la corolla verso il panino, per seguirlo con lo sguardo; a un certo punto si allunga con uno scatto repentino, spalanca la corolla, lo ingloba e lo deglutisce, proprio come farebbe una pianta carnivora; nell'ingerire il panino, il fiore perde la sua forma e si allarga

per contenerlo, fino a tornare a essere un sacchetto per il pane; l'animatrice con la bocca soffia aria nel sacchetto, lo gonfia e lo richiude dall'estremità; il sacchetto è diventato un coniglio, le cui orecchie sono ricavate dal bordo stropicciato del sacchetto, che esce di scena saltellando a pancia piena.

In riferimento agli esempi descritti, il cambiamento può avvenire in modo graduale o brusco, tuttavia è fondamentale che avvenga non sia casuale. L'oggetto, avvenuta la metamorfosi e acquisita la nuova identità assume anche un nuovo ritmo, una nuova pesantezza, un nuovo modo di essere al mondo.

Un esperimento, differente per alcuni aspetti da quelli appena descritti, ce è offerto da un allievo attore che decide di animare una trottola a stantuffo. L'animatore fa rumori di scoppi, allarmi, sirene, come se stesse per accadere un evento straordinario e inquietante, poi compare in scena impaurito, scappa, prova a nascondersi; a un certo punto prende la trottola e continuando a produrre i rumori, la fa volare come se fosse un disco volante e la fa atterrare sul tavolo; corre subito dietro il fondale della scena, spiando da un tubo (come se fosse un cannocchiale), continuando a tremare per il terrore. La scena finisce qui. E' apparentemente una scena non conclusa, in cui l'oggetto scelto non subisce un'evidente trasformazione, eppure l'esperimento ha funzionato. Alla fine della scena accade infatti un mutamento di prospettive "interessante", che crea comicità: ciò che fino a poco prima avrebbero condiviso tutti che fosse, per convenzione scenica, un disco volante, torna a essere chiaramente agli occhi di tutti una comune trottola su un tavolo. Prende all'improvviso il sopravvento il senso di realtà e il pubblico prova un sentimento di tenerezza ed empatia nei confronti del personaggio impaurito, che spia dietro la tenda, terrorizzato dall'idea di un attacco alieno. La trasformazione in questo caso è percettiva, si ha un passaggio dal piano dell'associazione fantasiosa al piano della realtà presente, mentre negli esperimenti precedenti dipendeva da una differente manipolazione dell'oggetto o da una trasformazione delle fattezze dell'oggetto. Negli altri esperimenti inoltre gli oggetti, prima e dopo la metamorfosi rappresentavano sempre altro da sé, in questo invece, l'oggetto dapprincipio è altro da sé (un'astronave), all'improvviso torna ad essere se stesso e tutti

condividono questo slittamento di percezione, tranne il personaggio che è in scena, perciò alla fine tutti ridono e quasi verrebbe voglia di entrare in scena per tranquillizzarlo.

6. Prestigiazione e magia

L'esercizio consiste nell'ideazione e messa in scena di un numero di prestigiazione o magia da parte di ciascuno studente, attraverso l'uso di oggetti a scelta. Il mago può cimentarsi con un classico numero di bravura o rivelarsi un ciarlatano millantatore, la *performance* può essere interattiva, rivolgersi a spettatori pupazzi o reali, purché il numero risulti ben strutturato, convincente e efficace.

Seguono alcuni esempi:

- “il gioco dei bussolotti”:

Un mago, seduto dietro a un tavolino, si rivolge a un foglio di giornale, convincendolo a farsi dare una moneta da 2€, con la promessa di trasformarli in una banconota da 10€. Il foglio, dapprincipio accartocciato, accetta la sfida e, dispiegandosi, fa comparire la moneta. Senza farsi notare dal foglio, il mago-millantatore mette i 2€ sotto una coppetta gialla capovolta e mischia sul tavolo le tre coppette: gialla, rossa e blu. Inizia il classico gioco dei bussolotti, per cui il giocatore è chiamato a indovinare sotto quale delle coppette rovesciate si nasconda il premio, dopo che queste siano state mescolate con perizia e velocità dal prestigiatore. Il foglio di carta al primo tentativo sbaglia, alza la coppetta rossa e non trovando nulla, si accartoccia tutto, per reazione alla sconfitta. Il millantatore distrae il foglio parlandogli e indicando altrove e senza farsi notare cambia di posizione la moneta, spostandola dalla coppetta gialla alla rossa. Al secondo tentativo il foglio di giornale alza la coppetta gialla e non trovando nulla, per reazione alla sconfitta inizia a battere sul tavolo, come chi dà capocciate al muro per sfogare la disfatta, dunque alza la coppetta blu e non trovando nulla

neanche lì, si distrugge in mille pezzettini che si sparpagliano disperdendosi in aria.

La maestria dell'allievo attore durante il numero, si dimostra con l'abilità di mantenere attivi due ruoli nello stesso tempo, alternando il ritmo dell'azione-reazione e gestendo il focus dell'attenzione del pubblico, sull'uno o sull'altro personaggio: egli è infatti da un lato l'attore che interpreta il ruolo di prestigiatore, dall'altro è l'attore-animatore che muove il foglio di carta di giornale, inventando in base alla morfologia dell'oggetto un singolare modo di comunicare gli stati d'animo. L'accartocciarsi, il dispiegarsi, il tendersi ritto del foglio di giornale, unito all'emissione di sospiri, impeti, brontolii, si pone come un vero e proprio linguaggio fisico- vocale, in grado di trasmettere le emozioni provate dal foglio durante la sfida: la tensione, i bruschi cambiamenti di ritmo, le esitazioni, comunicano uno stato di forte aspettativa, l'accartocciarsi e il reclinarsi su se stesso trasmettono un senso di sconforto e delusione, il battere sul tavolo e lo scomporsi in mille pezzi, sono la reazione estrema e distruttiva al fallimento. L'oggetto acquisisce così un carattere, una presenza attiva come personaggio in scena e la bravura dell'animatore consiste nel non dare l'impressione al pubblico di stare animando un oggetto inerme, al contrario l'operazione è riuscita quando l'oggetto pare prendere vita grazie al supporto delle mani dell'animatore, che diventano parte integrante del suo essere al mondo e lo sguardo spettatore per convenzione scenica le pone spontaneamente in secondo piano, incentrando piuttosto l'attenzione sul moto vitale del personaggio- oggetto.

- la "pomata invisibile":

Un mago, in piedi dietro un tavolino, invita una banana a salire sul tavolo e a sedersi su una scarpetta per bambino. Il mago rivolge il numero alla spettatrice-banana, che gli rivolge l'attenzione, accomodata sulla sua poltroncina; si spalma una pomata sulla mano, fa annusare alla banana, dunque sfrega le mani tra loro e la pomata (che nel frattempo viene assorbita dalla pelle) scompare. La banana, ignorando la dinamica dell'assorbimento della crema, reagisce con stupore, e si alza avvicinandosi alle mani del mago, invitata da questi a verificare da vicino la

riuscita del numero. Il mago con una mossa repentina la acchiappa, la sbuccia e la divora in due o tre bocconi.

Il numero è giocato sull'ironia drammatica per cui la vittima è l'unica a ignorare l'effetto del trucco magico, che per il pubblico reale risulta invece ovvio. La vittima viene dunque gabbata e il mago si rivela fin dall'inizio un finto prestigiatore, che in realtà ha come fine ultimo quello di imbrogliare la banana, avvicinandola a sé per poterla mangiare. Anche in questo numero, la maestria dell'allievo attore consiste nel gestire alternatamente i due ruoli, del conduttore e dello spettatore, dell'essere umano- personaggio e dell'oggetto- personaggio, prestando attenzione ai ritmi dell'azione- reazione e ad alternare il focus dell'attenzione del pubblico ora sull'uno ora sull'altro personaggio.

- il "cucchiaino piegato":

Un sandaletto da bambino passeggia su un tavolo, un mago la esorta ad alzare una bacinella rovesciata sul tavolo per controllare cosa c'è dentro, la scarpetta la alza e nota che al suo interno non c'è nulla; con un gesto repentino il mago mette un cucchiaino sotto la bacinella rovesciata, quando questa viene riposata sul tavolo dalla scarpetta. Dopo aver pronunciato una serie di formule magiche il mago invita la scarpetta a controllare nuovamente sotto la bacinella e questa volta trova il cucchiaino e reagisce esultando e saltellando con stupore e meraviglia. La scarpetta porge dunque il cucchiaino al mago, lo osservano e il mago prosegue con la seconda parte del numero: pronuncia formule magiche, alza e abbassa le mani con enfasi e girando su se stesso, quando è di spalle alla scarpetta, esita un momento e quando si gira notiamo che il cucchiaino è piegato in due. Per il pubblico reale è evidente che il finto mago abbia manomesso il cucchiaino quando era di spalle, ma la scarpetta esulta e batte per terra con entusiasmo per la riuscita del numero. Il numero si conclude con la terza fase della magia: una volta piegato, la scarpetta stessa ripone sotto la bacinella capovolta il cucchiaino, il mago pronunciando le parole magiche smuove la bacinella facendola strisciare sul tavolo, fino a farla andare in parte oltre il bordo del tavolo, tanto da far cadere il cucchiaino. Ancora una volta, il pubblico si

accorge che il cucchiaino è caduto per terra, sia perché lo vede cadere, sia perché si sente il rumore, soltanto la scarpetta non si accorge di nulla e la sua sorpresa è massima quando, invitata ad alzare la bacinella, si accorge che il cucchiaino è scomparso.

Anche questo numero, come il precedente, si gioca sull'ironia drammatica data dall'evidenza e dalla riconoscibilità per il pubblico dei trucchi magici adottati dal mago, a sola insaputa della vittima di turno. Quanto più la vittima si mostra ingenua, tanto più l'ironia tragica cresce, poiché il pubblico solidarizza con lei essendo a conoscenza delle mosse con cui sta per essere gabbata. A sua volta il mago, assumendo un atteggiamento esaltato, convinto ma al contempo goffo e imbranato, mette in evidenza il grado di ingenuità della scarpetta, che appare talmente tanto sprovveduta da cascare nei tranelli più evidenti e da credere ai trucchi più palesi.

- “il portentoso assistente del mago”:

Un mago, in piedi dietro un tavolino, si rivolge a un pubblico fatto di tubi rigidi e cilindri di varie dimensioni, chiama un tubo a salire sul tavolo per fargli da assistente ad un numero di magia. Si propone come volontario un cilindro alto circa 15 cm, che presenta sulla parte superiore una scanalatura e un buco tali da sembrare una bocca e un occhio, l'animatore conferisce al tubo una voce nasale e una risata insistente che lo fanno sembrare alquanto ingenuo e stolto. Il mago mostra al tubo una moneta da 2 centesimi, poi indica nel pubblico inventando di aver visto la moglie del tubo baciare un suo amico, il tubo-assistente si volta a vedere preoccupato e il mago approfitta della sua distrazione per mettersi in tasca la moneta. Quando si rigira, il tubo si accorge che la moneta è scomparsa ed esulta con sorpresa e ammirazione. Il mago dunque riesce nuovamente a gabbare il tubo facendolo voltare verso il pubblico con un'altra scusa, nel frattempo prende una banconota da 10€ e la inserisce all'interno del tubo stesso. Quando questi si rigira, è deluso dal fatto che la moneta non sia ricomparsa nella

mano del prestigiatore; il mago dunque, con la scusa di non riuscire più a fare magie, chiede al suo assistente di provare a sostituirlo e lo invita a pronunciare delle formule magiche, nel frattempo il mago si mette la mano in tasca senza farsi notare dal tubo e fa comparire la moneta da 2 centesimi. Il tubo è entusiasta di essere riuscito egli stesso a far funzionare le formule. Il mago invita dunque il cilindro a ingoiare la moneta e a fare dei calcoli matematici, il cui risultato è 10, alla fine dell'operazione, che si conclude con un saltello, ecco comparire la banconota da 10€ da sotto il tubo. Il tubo esulta dalla gioia convinto di aver assunto poteri magici, che non solo hanno fatto ricomparire i soldi, ma che per di più ne hanno moltiplicato il valore.

Il numero funziona perché l'animatore è agile nel passare da un ruolo all'altro, scandendo con chiarezza i vari passaggi, in modo che risultino evidenti a tutti tranne che all'assistente-cilindro, il quale data l'indole ingenua, ispira tenerezza e simpatia al pubblico, poiché reagisce con entusiasmo alla riuscita della finta magia. Anche questo numero si basa sulla complicità tra pubblico e prestigiatore, infatti più i trucchi sono scontati e palesi agli occhi del pubblico e più la vittima è credulona, maggiore è l'effetto comico che ne risulta.

- “la donna scomponibile”

Arriva un mago con una valigetta, pronto a rivolgere la sua *performance* a Ken e Barbie, seduti per assistere. La valigetta sembra muoversi da sola, pare contenga qualcosa di vivo; il mago la predispone sul tavolo, la apre e dall'interno esce la sua assistente: un'altra Barbie. Inizia il numero: la valigetta viene messa aperta sul tavolo trasversalmente, in modo da avere un paravento, dietro cui fa stendere la sua assistente; facendo aleggiare le mani in aria e pronunciando formule magiche, il mago separa la Barbie in due pezzi, nascondendo le proprie mani dietro il paravento; il numero è compiuto con successo, il mago toglie il paravento ed esulta, fa inchini e si compiace della riuscita. Al pubblico umano viene piuttosto da sorridere per la goffaggine del millantatore e per l'ovvietà della soluzione trovata, i due spettatori pupazzi invece restano allibiti e sconcertati per

l'abilità del mago e soprattutto per il prosieguo del numero: il mago rimette il paravento e, ripetendo la sequenza di formule e movimenti, tenta di riunire la sua assistente, ma non ci riesce, i suoi tentativi diventano sempre più concitati e grotteschi, nonostante egli provi a camuffare, agli occhi degli spettatori (Barbie e Ken), le sue difficoltà. I tempi di scena sarebbero già superati da tempo e il mago è evidentemente amareggiato per non essere ancora riuscito ad attaccare la Barbie, allora decide di terminare repentinamente la *performance*, fingendo di essere riuscito nell'impresa: mantenendo uniti i due pezzi separati della Barbie stringendoli con una mano, toglie la valigetta e mostra ai due spettatori la sua assistente, le alza un braccio, come a far capire che ella avendo ripreso i sensi vanta il successo dell'impresa, indi la ripone fugacemente nella valigetta, saluta, va via con fare furtivo e mentre sta per uscire di scena lo vediamo sbirciare nella valigetta, palesemente preoccupato per lo stato di salute della sua assistente.

L'allievo attore, nell'elaborare il numero di "finta magia", ha giocato efficacemente con la duplice natura della Barbie: in quanto bambola fortemente naturalistica, potrebbe assomigliare a una donna in miniatura, pertanto fa molto effetto vederla mentre si muove, perché sembra "più viva" di quanto potrebbe sembrare un altro pupazzo meno naturalistico; d'altra parte però la Barbie, per la sua morfologia, è evidentemente una bambola smontabile e ricomponibile, ciò la rende, agli occhi dello spettatore, un oggetto privo di vita, passivo. L'allievo attore ha messo in evidenza, durante il numero, la duplice natura che rende la Barbie, al contempo: una piccola donna viva, attiva e un pupazzo inerte, scomponibile come una marionetta.

Durante altre prove del numero, l'allievo attore è stato invitato dall'insegnante a mettere ancora più in evidenza questo duplice aspetto della bambola e a giocarci, per trarne effetti comici, pertanto l'attore ha esaltato il momento iniziale, quando la valigetta sembra muoversi da sola: scuotendola bruscamente, dava l'impressione di contenere una creatura non solo viva, ma smaniosa di essere liberata; durante la seconda parte del numero, tentando di riunire le due parti della Barbie, la comicità del numero ne è risultata accresciuta quando l'allievo attore ha incrementato esponenzialmente le gaffe e gli errori, innescando una

reazione a catena: anziché riunirsi, la bambola comincia a smontarsi in mille pezzi, il mago si ritrova con una gamba in mano, cerca di rimetterla ma la avvita al contrario, quindi le gira la testa a 360° per cercare di ritrovare il senso giusto. Durante questi tentativi, l'effetto comico e l'attenzione scenica accrescono ancor più se la bambola, anziché restare inerme per tutto il tempo, reagisce ribellandosi, tentando di fermare il mago, di spiegargli come procedere, pur essendo impedita spesso volte nei movimenti, a causa degli errori di montaggio delle sue parti. Vedere una bambola naturalistica che, pur essendo stata composta e ricomposta in modo morfologicamente innaturale, accentua anziché decrescere il suo impeto vitale, crea un effetto scenico che funziona e da cui potrebbero scaturire ulteriori soluzioni; tra cui, come viene messo in evidenza dall'allievo attore, il duplice rapporto professionale tra mago e assistente, per cui il mago (seppur sia il "manipolatore" della Barbie, di dimensioni notevolmente superiori e con un potere decisionale assoluto sulla sua assistente) viene più volte soggiogato dalla bambola, la cui energia evitale e il cui spirito ribelle lo sovrastano, la cui morfologia "marionettizzata" lo fa diventare incapace, la cui perdita di sensi nel finale lo fa seriamente preoccupare.

7. Racconto corale

L'esercizio coinvolge 5 allievi attori e non prevede l'uso di oggetti o pupazzi; consiste nel narrare a più voci e a più corpi un racconto o un monologo, accompagnando la voce a una gestualità e mimica corale che amplifichi il racconto in modo non descrittivo, non didascalico.

Il gruppo si dispone in fila indiana, il primo della fila assume una postura e un ritmo motorio e gli altri, dietro imitano il movimento. Ognuno imita chi ha davanti, perciò si crea una progressione gestuale "a canone". Durante l'esempio svolto in classe, il movimento è consistito in un leggero dondolio ondulatorio su se stessi, per cui tutto il gruppo sembrava aver acquisito la dinamica fluida dell'acqua.

Solo chi è avanti alla fila dà voce al testo, accompagnando il racconto con cambi di posture, di ritmo, saltelli, aperture di braccia, in sintonia con lo stato d'animo e della situazione raccontata; il resto del gruppo segue, imitando ogni gesto.

Il racconto a una voce, sostenuto dalla corporeità di più corpi insieme, potenzia l'efficacia del testo. Vedere tanti corpi che oscillano a tempi sfalsati, tante braccia, tante gambe che si aprono e chiudono una dopo l'altra, dà l'impressione di un corpo unico, armonico, vitruviano, la cui potenzialità espressiva si moltiplica e distende nel tempo.

Il racconto prosegue con un'altra voce quando il "capofila" decide spontaneamente di andare in coda alla fila lasciando la guida al successivo, o quando il secondo della fila dando una spinta al primo, gli "usurpa" il posto, prendendo la guida del racconto. Ognuno inventa il prosieguo della storia e il mood della narrazione, cercando tuttavia di assumere il tono, il ritmo, la consequenzialità narrativa del narratore precedente e cambiandola in corso di narrazione.

E' capitato, durante l'*étude* svolto a lezione, che il contenuto del testo per alcuni istanti combaciasse figurativamente alla postura del coro, spostando l'aspetto corporeo e motorio da un ruolo evocativo a un ruolo descrittivo, tipo narrazione mimata; ad esempio, l'essere disposti in fila ha ispirato il narratore a parlare dei vari tipi di file che si fanno durante la giornata (fila all'ufficio postale, fila dal medico, fila in salumeria, ecc.) e a narrare episodi su tali argomenti, di conseguenza assumendo posture differenti per ogni tipo di fila intrapresa. Dopo questo breve uso didascalico del corpo, la gestualità ha ripreso a muoversi su un piano parallelo alla narrazione, accompagnandolo da un punto di vista energetico e ritmico, piuttosto che esplicativo dei contenuti.

8. Slittamento di focus: animatore/oggetto

L'esercizio, svolto individualmente, consiste nel presentare una scena di animazione di un oggetto, facendo slittare il focus di attenzione dello spettatore

dall'animatore all'oggetto e viceversa, secondo una drammaturgia precisa. Lo scopo è acquisire coscienza e padronanza della concentrazione dell'attenzione del pubblico, calibrando e trasferendo la presenza scenica predominante durante l'azione dall'oggetto alla persona e dalla persona all'oggetto, senza trascurare l'avanzamento della storia e la chiarezza delle azioni.

Per facilitare l'esercizio è bene impostare la scena partendo da una situazione di forte legame (di tipo affettivo, sentimentale, psicologico, ecc.) tra oggetto e animatore, in modo tale da innescare una catena di azioni e reazioni sostenute dalla base del rapporto preesistente tra i due soggetti (oggetti) in causa.

Segue la descrizione di alcuni *études* realizzati dagli allievi attori:

- “tanto zucchero per un finale molto amaro”

Una *brioche* (la specialità di pasticceria), “vestita” nell'involucro di carta (che la avvolge come fosse una vestaglia), si muove ondeggiando lentamente e chinando la testa (l'estremità superiore, che sporge dalla carta). Emette vagiti e piagnucola, manifestando un senso di profonda disperazione, mista a solitudine e abbandono. Il suo lamento diviene sempre più insistente tanto da destare l'attenzione della sua stessa animatrice, che con la mano libera (l'altra è impegnata ad animare la *brioche*), le dà un colpetto sulla “schiena” per chiamarla.

In questo momento avviene uno slittamento di focus: l'attenzione del pubblico, all'inizio concentrata solo sul dolce, si sposta un attimo sull'animatrice, per tornare sulla *brioche*, che inizia a tremare impaurita, si volta lentamente per capire chi l'ha chiamata e subito di scatto si rigira tremando e piagnucolando in modo straziante. Con quest'azione si chiarificano inoltre i ruoli e il nodo drammatico dell'azione: la *brioche* riconosce nell'animatrice proprio colei che l'ha maltrattata precedentemente; considerando la situazione da un punto di vista esterno alla storia, il caso diventa ancora più drammatico dal momento che la *brioche* è condannata a restare nella mano della sua stessa animatrice, che le dà la vita e da cui non può scappare. L'azione scenica procede accentuando il

duplice aspetto della dipendenza e del legame tra oggetto e soggetto, tra animatore e animato, a cui corrisponde un continuo altalenare del focus dell'azione.

L'animatrice, mantenendo uno sguardo freddo e accennando un sorrisetto acquiescente, afferra repentinamente con la mano libera, il suo stesso polso (quello della mano con cui regge la *brioche*), che dopo un vano tentativo di opporre resistenza, viene messo k.o. sul tavolo. La *brioche* trema, è terrorizzata, mentre l'animatrice lentamente le "slaccia" i vestiti, ovvero la scarta.

Siamo chiaramente dinanzi alla trasposizione metaforica di una scena di violenza: l'animatrice è nei panni del violentatore che costringe un'innocente a compiere atti sensuali senza la sua volontà. "Spogliando" la *brioche*, l'animatrice le sussurra lievemente parole nelle "orecchie", promettendole "attimi di sublime dolcezza, loro due da soli". La *brioche* è totalmente sottomessa e impossibilitata a muoversi, prova a emettere vagiti ma l'animatrice le copre "la bocca" con la mano per ammutolirla, poi la avvicina alla sua bocca, la accarezza con le labbra, la bacia fino a smembrarla a morsi, con estrema lentezza, tra sensualità e sadismo, tra goduria e possessione.

L'esercizio è ben riuscito perché i passaggi di focus d'attenzione dall'animatrice alla *brioche* e viceversa, sono sostenuti da chiare motivazioni, legate al rapporto di passività dell'oggetto nei confronti dell'animatrice, che svolge invece un ruolo dominante e attivo. Trattandosi inoltre di un tema al contempo delicato e estremo, l'attenzione del pubblico è molto forte e l'allieva attrice ha saputo variare il ritmo dello spostamento di focus, accentuandolo nei momenti di maggiore *suspance*.

- "la sciarpa vendicativa"

Una ragazza indossando un abito primaverile è sul punto di uscire di casa, prende la sua borsetta dall'appendiabiti e in quel momento una sciarpa invernale, si protende dal pomello dell'appendiabiti arrotolandosi al suo braccio. La ragazza, sentendosi trattenuta si ferma e, stupita, strabuzza gli occhi in modo

interrogativo, rivolgendosi alla sciarpa, che sinuosamente continua ad arrotolarsi al braccio della sua padrona strisciando, come fosse un serpente sinuoso, sulla sua spalla (è la stessa animatrice ad animare, con la mano meno in vista rispetto al pubblico, la sciarpa).

In questo momento avviene il passaggio di focus, inizialmente concentrato sulla ragazza, si sposta sull'oggetto, ponendo le basi per un "dialogo" alternato tra i due (la ragazza parla, la sciarpa comunica mimicamente, senza parole). Lo spettatore e l'animatrice comprendono, a questo punto della scena che la sciarpa sta tentando in tutti i modi di convincere la ragazza a indossarla, per uscire insieme: l'oggetto diviene metaforicamente una creatura vivente, dotata di affettività e sentimenti.

La ragazza sventola la mano come a significare "fa caldo", le spiega che è ormai giunta la primavera e non è il periodo giusto per indossare una sciarpa di lana, tenta inoltre di spiegarle che è una sciarpa davvero raffinata e di buon gusto e che il successivo inverno certamente la adopererà di nuovo. L'attenzione si sposta adesso sulla sciarpa, che anziché sentirsi confortata alla spiegazione della sua padrona, comincia a dimenarsi, poi si affloscia al suolo, si riprende di scatto avvinghiandosi alle sue gambe per trattenerla, tentando di richiamare la sua attenzione in ogni modo. L'atteggiamento della sciarpa è analogo in parte a quello di un bambino che fa i capricci perché non vuole che la sua mamma vada via, in parte a quello di chi in una relazione si sente rifiutato, abbandonato, non più amato e per questo "esce dai gangheri", commettendo atti irragionevoli.

L'attenzione torna sull'animatrice, che afferra la sciarpa con la mano libera e le dice "d'accordo, soltanto per oggi". La ragazza ha fretta di uscire e decide di accontentarla, la indossa, se la sistema al collo e si appropinqua verso l'uscita. La sciarpa in un primo momento si tranquillizza, ma solo apparentemente, infatti -nonostante abbia ottenuto quello che desiderava- offre un colpo di scena finale: inizia a stringersi sempre più forte al collo della sua padrona fino a strozzarla fino a che la ragazza cade a terra soffocata.

Anche in questo caso la relazione affettiva a due tra oggetto e soggetto, viene portata all'estremo: la sciarpa (oggetto passivo), sceglie di uccidere la sua

padrona, pur di non dividere il suo amore con altri indumenti, pur di non sentirsi abbandonata e amata soltanto nella stagione invernale, soltanto uccidendola potrà essere sua per sempre o forse è proprio l'esagerato amore nei suoi confronti e il desiderio di abbracciarla a provocare la stretta fatale.

L'allieva attrice sceglie di mettere in scena dinamiche psicologiche di forte impatto scenico, la tragedia e la drammaticità calamitano l'attenzione del pubblico sull'azione; su tali presupposti, funziona molto bene il passaggio del focus d'attenzione tra animatore e animato, la cui alternanza si acuisce ritmicamente nei momenti di maggiore *suspance*.

- altri esempi:

Altri esercizi svolti dagli allievi attori vedono come protagonisti un soggetto e un oggetto, tra i quali non intercorre una relazione di tipo affettivo-sentimentale, tuttavia la scena funziona, basandosi su un'alternanza tra passività e attività dell'animatore e dell'animato, in situazioni di vita ordinaria che vengono ribaltate in senso straordinario, per cui gli oggetti dapprima inanimati prendono a un tratto vita e spirito d'iniziativa. Alcuni esempi riguardano:

- un direttore d'orchestra e la sua bacchetta, che a un certo punto prende l'iniziativa dirigendo autonomamente un'orchestra immaginaria. Il passaggio di focus d'attenzione dall'oggetto all'animatore e viceversa è scandito in modo chiaro: la situazione ordinaria, che prevede l'animatore attivo e l'oggetto passivo, si ribalta quando l'oggetto diviene attivo e l'animatore arranca perché tenta invano di comandarlo;
- un ombrello e il suo proprietario: la situazione ordinaria prevede il focus d'attenzione sull'animatore che apre il suo ombrello per proteggersi dalla pioggia (immaginaria), il passaggio di focus si ha quando l'ombrello diviene attivo e trascina il proprietario da un lato e dall'altro rendendolo impotente, sino a intrappolarlo;

- un pacco di pasta e un cuoco: il pacco di pasta non vorrebbe essere cucinato, ma non può inizialmente evitare che il cuoco lo rovesci nell' acqua bollente; durante un momento di distrazione del cuoco, il pacco –svuotato per metà- tenta di recuperare uno a uno i maccheroni dalla pentola.

9. Scene a tema, animate con un tipo di oggetto

L'esercizio consiste nell'inventare delle scene a due animatori, sulla traccia di una tematica assegnata dall'insegnante, da realizzarsi principalmente attraverso l'utilizzo di fazzoletti di carta e, volendo, anche attraverso altri oggetti di supporto. Lo scopo è riuscire a far intuire e comprendere allo spettatore la storia, i personaggi e i contesti attraverso una scenografia semplificata al massimo e usando un solo materiale. I fazzoletti, trasformati, manipolati e adoperati in modi di volta in volta differenti, divengono oggetti altri, in grado di suggerire associazioni di idee, non in grazie a espedienti didascalici e descrittivi, bensì attraverso il rapporto tra la loro forma e disposizione nello spazio o tramite la loro particolare interazione con altri elementi scenici o grazie al modo specifico con cui vengono manipolati e sonorizzati. Al posto dei fazzolettini, l'esercizio potrebbe essere svolto con un altro tipo di oggetto, possibilmente malleabile o manipolabile, tale che si presti a essere trasformato nella forma e nella consistenza, per permettere maggiori sperimentazioni.

Analizziamo alcuni degli esercizi svolti in classe, stimolanti per alcune importanti considerazioni; il tema comune a entrambi gli esempi è "il funerale":

- esempio 1:

Un animatore dispone sul tavolo in semicerchio vari fazzolettini (di quelli usa e getta rettangolari, di carta) disposti verticalmente in piedi sulla base corta e, al centro del semicerchio posiziona un pacchetto di fazzolettini ancora

nell'involucro di plastica. L'altro animatore modella un fazzoletto di carta dandogli una forma antropomorfa e lo anima dinanzi al semicerchio di fazzolettini, facendogli cantare una canzone funebre e pronunciare un sermone in onore del defunto.

Gli spettatori comprendono soltanto adesso il contesto: siamo ad un funerale, il prete è l'unico ad avere sembianze antropomorfe e gli astanti che compiangono il defunto sono resi attraverso i fazzolettini disposti in semicerchio attorno alla bara, rappresentata dal pacchetto integro di fazzoletti, a forma di parallelepipedo. Il primo animatore, durante il sermone del prete, sminuzza dei fazzolettini di carta e li lascia precipitare "a pioggia", come se fossero lacrime sgorganti dai presenti alla cerimonia, che si inginocchiano (i fazzoletti disposti all'inizio verticalmente vengono piegati in due ad angolo retto), alla fine della messa funebre, riunendosi in preghiera attorno alla bara. Durante una breve pausa di meditazione, tra un singhiozzo e un urlo di dolore, gli animatori stessi partecipano al dolore per la perdita, asciugandosi le lacrime con dei fazzoletti di carta, quando ad un tratto vediamo spuntare dal retro della bara un angelo, reso accartocciando un altro fazzolettino. La scena si conclude con il compianto corale e l'ascesa dell'anima del defunto.

Considerazioni: il fazzoletto è un oggetto utilizzato comunemente per asciugarsi le lacrime ed è su questo requisito universalmente condiviso che viene costruita la scena; la funzione dell'oggetto tra l'altro ben si adatta alla tematica dell'esercizio, infatti per associazione di idee, risaliamo a: "funerale-dolore-pianto-lacrime-fazzoletti". Su tale impianto sono stati strutturati i passaggi scenici e si è deciso come rendere i vari personaggi e oggetti, avvalendosi della relazione tra geometrie e spazi: la massa di astanti è resa attraverso fazzoletti verticali tutti uguali, le figure religiose (il prete e l'angelo) sono rese animando gli stessi in modo antropomorfo, la bara è l'oggetto con maggiore presenza scenica nonché il fulcro drammaturgico della storia, pertanto viene reso col pacchetto integro di fazzolettini e il pianto, asciugato da fazzoletti interi, è reso con fazzoletti sminuzzati. Nelle varie forme e disposizioni, lo stesso materiale riesce

a essere differentemente riconoscibile, acquisendo nuove identità e nuove specificità, in relazione alla disposizione e animazione scenica.

- esempio 2:

Due allievi attori sono in scena in piedi, si abbracciano per consolarsi vicendevolmente, hanno uno sguardo chino e addolorato, piangono ed emettono vagiti di dolore. Guardano innanzi al loro per terra e ritraggono lo sguardo con accoramento e afflizione. Uno porge all'altro un fazzolettino e ne prende uno per sé, li manipolano trasformandoli in due fiori e li gettano innanzi, sul pavimento.

Gli spettatori comprendono adesso che si tratta di un funerale e che dinanzi ai due attori c'è una bara immaginaria.

Prendono dalla tasca un altro fazzoletto di carta a testa, per asciugarsi le lacrime e li manipolano dandogli una forma antropomorfa. I due omini-fazzolettini "prendono vita" e cominciano ad abbracciarsi con soddisfazione e a sghignazzare perfidamente, mentre i due attori reali –ignari di tutto- continuano a piangere e a consolarsi tra loro. Il pubblico dapprincipio non comprende perché essi ridano e soprattutto chi siano. I due omini-fazzolettini tornano ognuno nella tasca del suo proprietario e i due attori veri smettono all'improvviso di piangere, si guardano attorno, si rendono conto di essere rimasti soli e cambiano repentinamente atteggiamento: capiamo che era tutta una sceneggiata, cominciano anche loro a ridere soddisfatti, si congratulano del fatto che "finalmente XXX sia morto" e, lasciando la scena, prendono un pacco di fazzoletti integro da cui estrapolano i fazzolettini per contarli, come se fosse un portafoglio pieno di banconote.

La scena, differentemente dalla precedente, non prevede la disposizione geometrica dei fazzoletti nello spazio atta a rappresentare ambientazioni o personaggi, ma gioca soprattutto sul dare una nuova forma e quindi una nuova identità al fazzoletto (prima fiore, poi omino); tuttavia l'elemento di maggiore interesse lo troviamo nello sdoppiamento di piani di realtà, che avviene grazie alla manipolazione degli omini-fazzolettini e che viene svelato alla scomparsa di

questi: gli attori fingevano di essere addolorati per il defunto, in realtà ambivano solo a riscuotere l'eredità e gli omini-fazzolettini fungono da personificazione dei loro reali intenti e delle loro venali ambizioni.

10. Scene a tema, animate con vari oggetti

L'esercizio consiste nel realizzare scene strutturate con un inizio, un centro e una fine, senza trascurare quanto imparato con gli esercizi precedenti (slittamento di focus, metamorfosi di oggetti, ecc.), sulla base di un tema assegnato dall'insegnante e prevedendo la compartecipazione e talvolta la relazione tra animatore e oggetti animati. L'esercizio è individuale, il tema assegnato alla classe è "il suicidio".

Analizziamo alcuni esempi:

- "Una strage familiare";

Su un tavolo sono disposte tre lattine di "Coca cola" (una classica formato 66cl, una classica formato da 33cl, una light formato 66cl). Entra in scena l'allievo attore travestito da "Babbo Natale", fischiando motivetti natalizi e urlando "bibite fresche!", capiamo che si tratta di un venditore ambulante di bevande, travestito da Babbo Natale.

A un certo punto si mette a giochicchiare con le lattine, dandogli la voce come se fossero bambole e inventando scene di vita domestica "tinteggiata" da atmosfera festiva. Lo spettatore è in parte intenerito dal lato "infantile" del personaggio, dall'alto, a considerare dai suoi modi di fare e gesticolare alquanto bruschi e grezzi, potrebbe pensare che sia un tantino alticcio.

Il focus dell'attenzione dello spettatore si mantiene durante la scena del gioco stabilmente oscillante tra l'animatore e gli animati, poiché a momenti percepiamo che il venditore di bibite si stia effettivamente trastullando con delle lattine, a momenti la nostra attenzione è catturata dal gioco stesso, ovvero entriamo a far

parte della famiglia di lattine, riunita felicemente per festeggiare il Natale: capiamo che le due lattine più alte potrebbero essere “mamma” e “papà” lattina e quella di formato ridotto “figlio” lattina, siamo inteneriti dal calore dell’atmosfera casalinga con cui questa famiglia canta le canzoncine di Natale preparandosi alla cena della vigilia.

A un certo punto il finto Babbo Natale interrompe il gioco, smette di dare le voci ai suoi personaggi, apre una lattina e la beve avidamente in un’unica sorsata, dopodiché accartoccia la lattina senza neanche terminarla, la getta sul tavolo e il liquido continua a scolare cadendo per terra; subito dopo apre un’altra lattina e fa come con la precedente, quindi si toglie la barba finta e il cappuccio, come se avesse terminato la sua giornata lavorativa.

In questo momento il focus è incentrato tutto su quest’azione e il piano di realtà dominante è quello della brutalità con cui il venditore di bibite si disseta; viene spontaneo tuttavia immediatamente tornare all’altro piano di percezione della realtà, quello della “famiglia di lattine”: dal loro punto di vista infatti “Babbo Natale” non è un semplice venditore, ma una sorta di serial killer che ha compiuto una strage familiare. L’unica lattina rimasta illesa è la Coca cola light, la vediamo disperarsi tra le “mura domestiche” assistendo alla scena macabra dei corpi stritolati dei suoi familiari, da cui continua a sgorgare liquido a fiotti. Dal punto di vista ordinario si tratterebbe di semplici lattine accartocciate da cui fuoriesce la bibita, considerate invece dal “piano del gioco fantastico” quelle lattine sono i corpi del marito e del figlio, e il liquido che si riversa è il loro sangue.

L’allievo attore, spogliatosi dalle vesti del personaggio, anima l’ultima scena restando in secondo piano e lasciando che il focus dell’attenzione del pubblico si concentri sul finale. La Coca cola light piange disperatamente, non sa che fare, a un certo punto trova una tavoletta di legno con un chiodo impiantato nel suo interno e la punta aggettante, decide di infilzarselo addosso più volte. Assistiamo al suicidio violento della madre di famiglia, dopo l’assassinio del suo coniuge e del suo bambino; il dolore era troppo insopportabile per continuare a vivere, la

scena si conclude col suo corpo rovesciato sul tavolo da cui schizza il “sangue” a spruzzo.

- “la solitudine della vestaglia”

Una vestaglia femminile di seta, di foggia antica, è riposta su una sedia come se fosse seduta, la gruccia infilata nel suo interno, come fossero spalle, consente all’animatrice di manipolarla. Differentemente dall’esempio precedente, per l’intera durata dell’*étude*, il focus d’attenzione dello spettatore è rivolto alla sola vestaglia, senza interazioni con l’allieva attrice, il cui ruolo è animare esternamente la vestaglia, durante il suo intenso momento privato.

La vestaglia si alza dalla sedia, protende lo “sguardo” (non avendo la testa, trattasi del gancio della gruccia, che –essendo in corrispondenza del colletto della veste- rappresenta in qualche modo la testa di un corpo immaginato nelle sembianze dell’abito) in avanti, indietro, in ogni direzione, come se stesse cercando qualcosa o qualcuno; il ritmo della sua ricerca comincia a diventare frenetico, si china per guardare sotto la sedia, scruta dietro le tende del sipario, ma niente: non riesce a trovare ciò che cerca. Il tremolio diviene sempre più forte (si propaga dalla gruccia al resto della veste), sempre più frenetico, come se avesse una profonda paura; la manica si protende verso il gancio della gruccia, come chi per il dolore porta una mano al capo e si raggomitola in se stesso. In preda a un forte stato confusionale, la vestaglia viene colta all’improvviso da un impeto di lucidità: portarsi al suicidio. Lentamente srotola la cintura dai passanti e ne aggancia un’asola all’asta della spalliera della sedia, tira forte fino a strozzarsi la vita e ricade al suolo, morta.

La scena è molto intensa, ogni passaggio è chiaramente definito, ma solo alla fine lo spettatore intuisce il livello di significato dell’azione: la vestaglia soffre fino a portarsi alla morte perché si rende conto che la sua padrona non tornerà più, il dolore della perdita e il pensiero di non avere più un’utilità la porterà all’atto estremo e definitivo.

Durante il feedback con i compagni di classe e l’insegnante emerge che non per tutti è risultata chiara la motivazione che ha portato la vestaglia al suicidio. Gli

stessi studenti propongono di inserire nella scena un momento in cui la vestaglia osserva nostalgicamente una vecchia fotografia della signora, durante l'azione di ricerca iniziale.

Gli esempi citati hanno in comune un forte risvolto psicologico alla base dei comportamenti degli oggetti; la loro umanizzazione è tale da far dimenticare talvolta al pubblico che si tratta di oggetti usualmente inanimati, poiché reagiscono ai sentimenti, somatizzano gli stati d'animo, compiono delle scelte talvolta irrazionali, talvolta inspiegabili, talvolta estreme, rispecchiando la complessità e la contraddittorietà dell'essere umano.

Abbiamo analizzato due esempi di "coscienza della finzione scenica" assai diversi: il primo prevede lo slittamento tra due piani di realtà (quello del venditore di bibite e quello del mondo fantastico degli oggetti animati), il secondo resta costante in un solo livello di realtà (quello della solitudine dell'oggetto); pur trattandosi di due strutturazioni opposte, l'elemento funzionale alla riuscita della scena, è il costante rapporto tra il piano della realtà e quello della realtà immaginaria, nel primo caso manifesto, nel secondo caso basato sull'assenza. L'assenza della padrona della vestaglia diventa il fulcro su cui ruota la scena: il "piano di realtà" (la persona) con la sua assenza diviene infatti "presente", al punto da determinare le sorti del "piano fantastico" (l'oggetto animato).

11. Improvvisazione cantata

Nello spazio sono disposti alla rinfusa numerosi oggetti di ogni tipo. L'esercizio è individuale, ma può essere fatto, nelle fasi più avanzate, anche a due o a tre partecipanti. L'improvvisazione consiste nell'entrare nello spazio scenico cantando e interagendo con gli oggetti che si incontrano durante l'esplorazione dello spazio. E' fondamentale non smettere mai di cantare e non trasformare la canzone in un "parlato". Le parole, i contenuti, il ritmo la melodia della canzone possono variare a piacimento e sono tutti completamente inventati all'istante dal

partecipante, sulla base del proprio istinto e del proprio immaginario, stimolato a nuove associazioni mentali e a nuove modalità creative dall'approccio con gli oggetti. Tutti i sensi sono coinvolti e interagiscono col piano del linguaggio: può essere il testo della canzone a guidare l'esploratore dello spazio a oggetti più conformi alla sua immagine mentale o può essere l'impulso ad avvicinarsi a un oggetto, facendo scaturire nuovi ritmi e nuove sonorità. Dopo aver osservato varie improvvisazioni, il gruppo classe ha raggiunto la consapevolezza che tentare di contestualizzare i vari momenti dell'improvvisazione (provando a "delimitare" dove ci si trova, chi si è, cosa si sta facendo/cercando) fosse di grande aiuto sia per l'improvvisatore stesso (rendendo più agile e spontanea l'esplorazione tra gli oggetti e il cantato), sia per la comprensione dello spettatore. E' inoltre molto funzionale trovare un'azione portante dalle potenzialità aperte a nuove soluzioni (es. fingere di preparare un minestrone riempiendo un pentolone, addobbare l'albero di Natale, pulire il pavimento con una scopa, simulare una navigazione per mare su una zattera, muovendo un remo), tale che sproni a trovare e sperimentare espedienti nuovi: travestirsi con gli oggetti trovati (indossare cappelli, occhiali, abiti, ecc), travestire altri oggetti o pupazzi, usare un oggetto con un altro oggetto trovando nuove funzionalità, adoperare un oggetto come se fosse un altro perché la sua forma lo richiama (es parlare al telefono con una banana finta al posto della cornetta).

L'esercizio è riuscito quanto più il partecipante riesce a lasciarsi andare liberando la propria inventiva e il proprio flusso di coscienza in base agli stimoli trovati, sia per quanto riguarda il lato vocale e verbale della canzone, sia per quanto riguarda l'aspetto fisico e relazionale dell'interazione con gli oggetti. E' importante non esitare, non fermarsi a pensare, ma lasciare che le cose accadano spontaneamente, nell'incrocio creativo tra immaginario figurativo-mimico-spaziale e vocale-ritmico-temporale.

12. Una storia in tre posizioni

L'esercizio si svolge in coppia, uno è il narratore, l'altro è il mimo. La coppia stabilisce un testo su cui lavorare: può essere una poesia, una breve storia o monologo. Si divide il testo in tre sezioni individuandone i punti salienti. Ognuna delle tre parti deve essere rappresentata figurativamente attraverso una postura del corpo dell'attore-mimo, tale postura deve corrispondere al contenuto del testo recitato dall'attore-narratore, secondo un'attinenza di tipo metaforico o simbolico, possibilmente non descrittivo. Lo scopo dell'esercizio è allenare alla trasposizione delle parole su un piano figurativo- corporeo, che non sia semplicemente illustrativo delle parole del testo, ma che completi la comprensione di questo rimandando a piani altri d'espressione, per analogia di significato: le posizioni evocative del corpo dovrebbero riuscire a entrare in consonanza con le parole del testo, facendo scaturire nuove associazioni di senso. Le posture dell'attore-mimo possono essere effettuate in relazione a oggetti o a "corpo libero".

L'esplorazione degli studenti si è rivelata particolarmente "interessante" quando la serie da tre movimenti, ripetuta di seguito per una decina di volte, ha acquisito una presenza tale da far entrare in contraddizione la qualità emozionale della recitazione del testo con la qualità dell'espressione corporea (ad esempio, testo letto con concitazione e calma del movimento): la discrepanza tra le due modalità ha permesso di far scaturire, talvolta, nello spettatore riflessioni circa la contraddittorietà e la complessità del contenuto del testo narrato, cosa che raramente si è verificata quando il gesto era didascalicamente a servizio della narrazione.

13. Improvvisazioni corporee dietro il paravento

Sul set è stata posizionata una quinta nera, lunga 3 metri e alta 1,5 metri, dietro la quale gli allievi attori sono stati invitati a sperimentare differenti possibilità di

scomposizione e ricomposizione del corpo, servendosi di una maschera in lattice e dei propri arti.

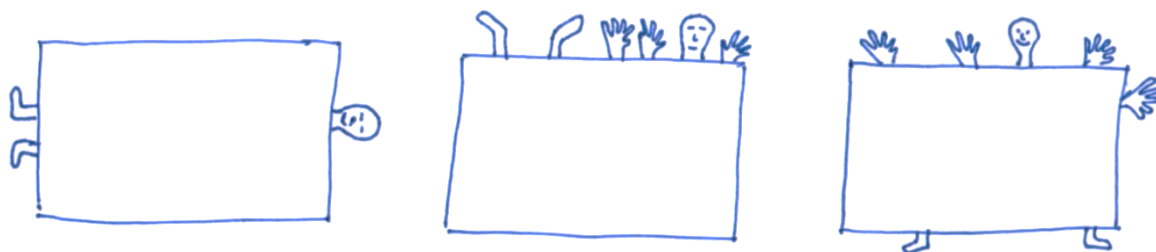


Maschera in lattice realizzata da Melanie Sowa.

Gruppi di 3-4 studenti a turno da dietro al pannello, hanno provato diverse combinazioni di composizione delle parti del corpo, facendo spuntare dal bordo i propri arti (piedi-caviglie e mani-avambracci) e in aggiunta la testa finta. Ad esempio, ponendo la testa perpendicolarmente al lato corto della quinta, e dal lato opposto i piedi, si ha l'impressione che un uomo alto 4 metri sia sdraiato su un piano verticale; l'esercizio prosegue creando l'illusione che le mani e i piedi di quest'uomo si moltiplichino,

cambino posizione, accavallandosi su un lato solo o distribuendosi su tutti i lati, fino a creare una sorta di "uomo vitruviano".

L'esercizio prosegue dando voce e vita a questo personaggio, facendolo parlare, gesticolare e interagire col pubblico, utilizzando anche oggetti e pupazzi. La quinta celando parti del corpo e oggetti, permette di creare scene durante le quali un oggetto si nasconde per ricomparire trasformato in un altro oggetto o in forma mutata.

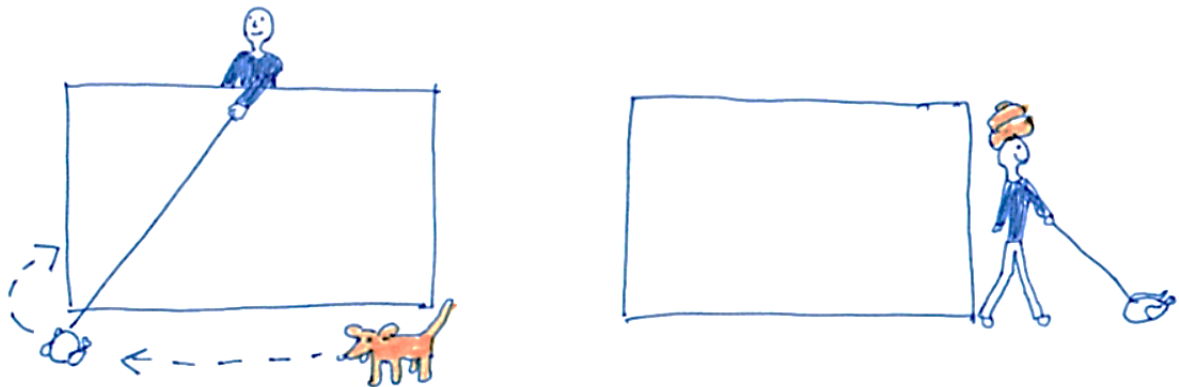


Disegno rappresentante esercitazioni collettive con paravento.

Seguono alcune improvvisazioni di brevi scene da realizzarsi usando il paravento, il corpo scomposto-moltiplicato e l'oggetto/pupazzo celato-trasformato.

Ogni coppia stabilisce in pochi minuti il canovaccio su qui improvvisare e propone la sua scena, vediamo alcuni esempi:

- "l'accalappiacani":



Disegno rappresentante la dinamica dell'esercitazione "l'accalappiacani".

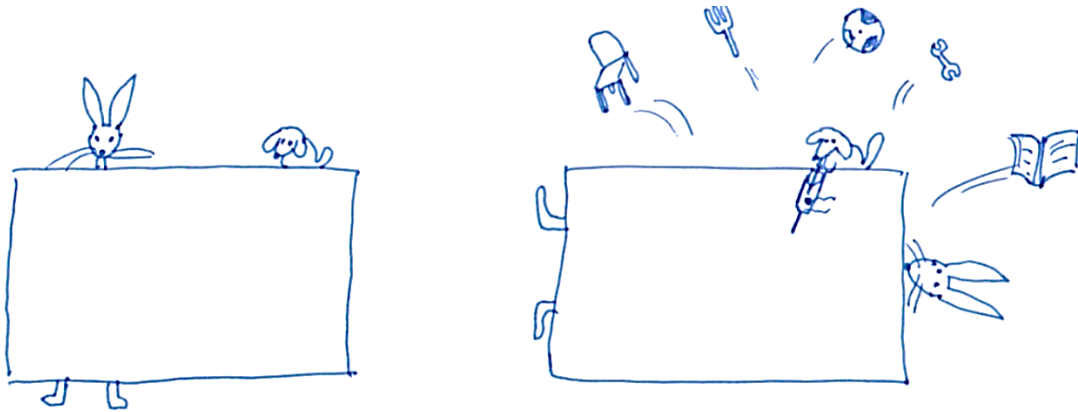
Dal lato superiore del paravento vediamo sporgere una persona che manipola un pollo finto di plastica attaccato ad un bastone. Dapprincipio non capiamo quale sia il suo intento, poi ci accorgiamo che un cane (di stoffa, animato dall'altro allievo) viene incuriosito, gli si avvicina e comincia a giocarci. L'accalappiacani manovrando il bastone, induce il cane a seguire il pollo finto dietro la quinta.

Tutti scompaiono nascosti dietro il paravento, da cui sentiamo provenire un gran frastuono e vediamo ogni tanto spuntare dal paravento mani, piedi, code e zampe. Il pubblico comprende il cane non sarà certamente andato in contro a una buona sorte, infatti la conferma si ha quando l'accalappiacani trascinando il suo pollo arrosto, esce di scena indossando un colbacco dello stesso colore del pelo del cane.

La scena, tripartita, offre un semplice esempio di come poter utilizzare il potere celante della quinta all'interno di una breve storia. La scena centrale avviene nascosta agli occhi del pubblico, che possono soltanto immaginare cosa stia accadendo dietro il pannello, ascoltando i rumori. La terza scena rivela il

cambiamento: il colore del pelo del cane è subito riconoscibile nel colbacco dell'accalappiacani, e la scena trova il suo chiarimento, la sua conclusione.

- “dal medico”:



Disegno rappresentante la dinamica dell'esercitazione "dal medico".

Un grosso coniglio (la testa del coniglio- pupazzo sporge dal lato superiore, i piedi dell'animatore, in corrispondenza della testa, sporgono dal lato inferiore) si lamenta per un gran mal di pancia e decide di andare dal medico, lo vediamo camminare fino a che non compare un piccolo cagnolino *peluche* sul lato superiore: il medico.

Il coniglio è invitato a sdraiarsi sul lettino (testa che sporge perpendicolarmente al lato corto del paravento e piedi in corrispondenza dal lato opposto) e il medico gli fa la puntura. L'urlo del coniglio è talmente forte e il dolore talmente lancinante che iniziano a volare oggetti di ogni sorta da dietro al paravento.

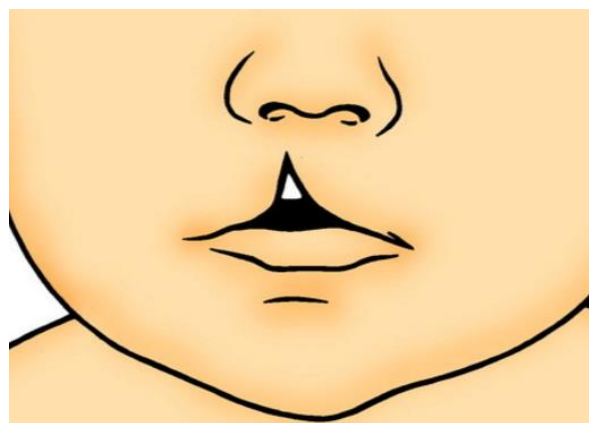
L'utilizzo del paravento in questa semplice scena è duplice: da un lato, per la sua forma rettangolare, è stato associato a un letto, dunque ha una funzione contestualizzante, dall'altro ha permesso di nascondere gli oggetti da far apparire nel finale, consentendo l'effetto sbalorditivo della materializzazione del dolore del coniglio, che si è reso fantasticamente manifesto in tutte le cose circostanti.

Nascondere agli occhi del pubblico parte della scena, può rivelarsi una strategia utile a stimolare l'immaginazione dello spettatore, ad accrescere la sua aspettativa, favorendo quindi la riuscita di un eventuale effetto comico.

14. Situazione collettiva: la visita medica

Procedendo per fasi, il primo *step* dell'esercizio consiste nel trovare oggetti che per la loro morfologia possano rimandare a un volto, presentando gli elementi principali che lo contraddistinguono: due occhi e una bocca innanzitutto, talvolta anche un naso. Individuato l'oggetto "dotato di volto", lo *step* successivo è allenarsi a trovare il tipo di camminata, di movenze, di indole, di voce, che corrispondano alla forma, alla fisionomia, al materiale, al tipo di espressione facciale dell'oggetto scelto da ciascun partecipante.

Ad esempio una lattina per via della sua bocca stretta (considerando che l'apertura della lattina corrisponda alla bocca) potrebbe parlare con una voce fredda, metallica (essendo fatto di latta), non ben scandita (la linguetta della lattina suggerisce l'immagine di una sorta di labbro leporino, per cui il parlato potrebbe accusare difetti di pronuncia). D'altra parte, oggetti che presentano una



Comparazione immagini: apertura lattina e labbro leporino, analogie e differenze.

grande apertura "mandibolare" saranno vocalizzati usando maggiore potenza; ad esempio se si adotta come personaggio una comune borsa di stoffa, la tasca

principale potrebbe fungere da cavità orale e i due bottoni laterali posti sulla fascia superiore potrebbero rappresentare gli occhi; in tal caso la grande apertura della bocca e la disposizione della stoffa a lasciarsi modellare solleciterebbero a cercare una vocalità mutevole, dalla tonalità discontinua, talvolta biascicante e deformante.



Comparazione immagini: maschera di Romuald Hazoumé "Coconut" (1997) e ghiera per tubo idraulico, analogie e differenze.

Un altro personaggio-oggetto dalla cavità orale ampia e tondeggiante potrebbe essere il raccordo dell'idrante o l'apertura di una tanica di benzina (come scoperto anche dall'artista africano Romuald Hazoumé – vedi immagine), una grande bocca circolare aperta potrebbe suggerire un personaggio sempre molto stanco e assonnato, il cui sarebbe intervallato da continui sbadigli, o potrebbe trattarsi di una personalità canterina a cui piace interloquire emettendo ariette liriche di tanto in tanto o ancora di un burbero personaggio avvezzo a urlare e brontolare di continuo.

Un altro oggetto dalla “bocca” larga è ad esempio la tronchesi da giardino, di cui la cui vite posta al perno tra le due lame o –in alcuni modelli- su una delle due lame, fungerebbe da occhio. Già al primo sguardo, l’angolo acuto dell’apertura mandibolare e le lunghe lame, fanno pensare alla bocca di un coccodrillo o di un drago o di un rettile. Il tipo di vocalità, il carattere e il tipo di movenze da attribuire all’oggetto saranno certamente influenzate dall’animale associato; in più concorrono altri fattori alla definizione delle caratteristiche performative più salienti del personaggio: la forma, il materiale, il colore, la manovrabilità dell’oggetto contribuiranno ad arricchire l’alfabeto espressivo dell’oggetto caratterizzato.



Comparazione immagini: coccodrillo e tronchesi, analogie e differenze.

Altri oggetti presentano ad esempio una “bocca” stretta o tesa. Potrebbe essere il caso della grattugia e dello scopettone lavapavimenti rappresentati in figura. Come si può notare, nessuno dei due oggetti ha una bocca spalancata, come nei casi precedenti, quanto piuttosto “tirata” e semiaperta. Entrando nel dettaglio, osservando l’espressione facciale della grattugia notiamo un ampio sorriso che si protende “da guancia a guancia” e -a complemento dell’espressione del volto- due occhietti ravvicinati e rotondeggianti, donano al viso un’aria lieta e spensierata; alla grattugia pertanto potrebbe attribuirsi il personaggio di un bambino giocoso o di un signore dal carattere allegro.

Osservando lo scopettone lavapavimenti invece, ci rendiamo conto in maniera evidente di essere di fronte a un personaggio femminile, lo notiamo dalla lunga

chioma e dalla frangetta (i filamenti di fibra arrotolati sul capo); per di più osservando il taglio stretto e triangolare degli occhi, che marciano uno sguardo a “V” sulla fronte, e la bocca rettangolare, la cui lamella seghettata ricorda una dentatura digrignata, viene quasi spontaneo immaginare un personaggio femminile iracundo e nervoso. La vocalità dello scopettone sarà probabilmente stridula, accelerata, inframezzata da picchi di isteria e da momenti durante i quali le parole non “riescono a fuoriuscire” dalla bocca, come accade a chi cerca di trattenersi –digrignando i denti- dal pronunciare certe parole, determinate dallo



Comparazione immagini: grattugia e scopettone, analogie e differenze.

stato di collera.

Chiarificato, attraverso gli esempi citati, uno dei maggiori obiettivi del lavoro di *training* con l'animazione di oggetti (ovvero: l'attribuzione di una vocalità, di un carattere, di un modo di muoversi e di comportarsi ad un oggetto, sulla base della corrispondenza alle sue caratteristiche fisiche e strutturali), procediamo con l'analisi dell'esercizio, di “contestualizzazione collettiva degli oggetti in una situazione data”.

Ogni studente deve in primis scegliere un oggetto da animare (decidendo con quali requisiti caratterizzare il proprio personaggio-oggetto), e portarlo dal “medico”, poiché “ammalato”. La parte visibile della scena corrisponde dunque alla “sala d'aspetto” dello studio medico, dove si incontrano tutti i pazienti relazionando tra loro.

Il seguente esercizio, come il precedente, offre un'altra possibilità di sperimentare

momenti performativi celati agli occhi del pubblico: infatti il medico (uno degli studenti, a turno) è posizionato dietro una scatola.

La *performance* collettiva prevede dunque la contemporaneità di due situazioni: ciò che accade nella stanza del medico (occultata agli occhi dello spettatore) e ciò che accade nella sala d'attesa (visibile agli occhi dello spettatore). I momenti drammatici e comici più rappresentativi saranno dati dalle reazioni che i pazienti in attesa avranno ogni qualvolta udiranno rumori angusti, urla e voci strazianti provenire dalla stanza del medico (a cui seguono, tra i pazienti in attesa, momenti di silenzio in cui tutti i personaggi si ammutoliscono per ascoltare, raptus di terrore, crisi di panico, ecc.). Tutto ruota attorno alla stanza del medico, ogni aspettativa, curiosità, timore; d'altra parte la sala d'attesa funge da "vetrina", da "palco" sul quale i personaggi danno mostra di sé e si fanno conoscere interagendo tra loro: è in questa circostanza relazionale infatti che è possibile carpire il loro carattere, espresso dai loro modi di fare e di raccontare aneddoti della propria vita, di parlare dei propri problemi di salute, ecc. Accanto ai momenti in cui i personaggi interloquiscono, di grande interesse scenico sono quelli in cui i personaggi agiscono e reagiscono agli stimoli esterni, è infatti grazie all'azione più che ai dialoghi che si innescano nuove situazioni, che fanno della sala d'attesa una sorta di arena, un pretesto per lasciare libera espressione a tante creature di natura differente.

L'esercizio è utile agli allievi attori perché consente di esplorare le potenzialità espressive di un determinato oggetto-personaggio, inoltre trattandosi di un'improvvisazione collettiva, il gruppo è spronato a prestare costante attenzione all'equilibrio globale della scena, affinché i focus d'attenzione siano chiari e definiti momento per momento, senza creare accavallamenti, che creerebbero confusione nello spettatore.

15. Situazione collettiva: alla fermata del bus

L'esercizio seguente è una variante del precedente, poiché offre una situazione collettiva di interazione tra più pupazzi. Diversamente dal contesto della "sala d'attesa" in cui tanti personaggi avevano l'occasione di riunirsi di volta in volta in piccoli gruppi o in un gruppo unico e di interagire, in questo caso il luogo comune è la fermata dell'autobus, ove aspettano il bus solo due personaggi alla volta, a turnazione. Analogamente all'esercizio precedentemente descritto, la situazione comune è l'attesa, del proprio turno per la visita dal medico nel primo caso, del mezzo di trasporto nel secondo caso; in questo esercizio tuttavia non esiste un momento scenico celato agli occhi del pubblico che catalizza l'attenzione di tutti i personaggi in attesa, come era nel precedente caso lo studio del medico, in quanto tutta la scena si svolge agli occhi del pubblico e si interrompe non appena arriva il bus (simbolizzato da un cartone trasportato a mano da due studenti) su cui sale uno solo dei personaggi in attesa, determinando la conclusione di una scena. L'altro personaggio rimarrà alla fermata del bus in attesa di un'altra linea, ma nel frattempo si troverà ad agire con un nuovo personaggio sopraggiunto alla fermata. Secondo questa logica di turnazione, ogni personaggio interagirà con due differenti personaggi in un tempo di circa 7 minuti tra l'arrivo di ogni bus.

L'esercizio ha lo scopo di allenare gli studenti a sperimentare una specifica modalità di animazione e di vocalizzazione dei personaggi-oggetti sulla base della loro particolare morfologia e struttura -come già descritto nel caso precedente- e anche l'obiettivo di allenare gli studenti a improvvisare una conversazione che sia strutturata con un inizio, un centro e una fine e che sia capace di comunicare più informazioni possibili sul tipo di personaggio animato, sul suo carattere, sul suo punto di vista, sulle sue ambizioni, ecc.

L'interesse dello spettatore viene alimentato dalla capacità degli studenti di approfondire le possibilità di relazione tra personaggi-oggetti, spesso molto differenti tra loro, dal loro spirito di iniziativa e dall'abilità a mantenere una

coerenza del personaggio, sia per quanto riguarda l'aspetto visivo-vocale sia per quanto concerne il lato caratteriale.

Seguono alcuni esempi:

A un certo punto arriva alla fermata del bus una pallina gialla da tennis in cui sono state conficcate due stecchette (che fanno pensare a due zampette): siamo chiaramente dinanzi a un pulcino, che si muove freneticamente in tante direzioni, emette versetti acuti, saltella e prova a interagire col un colbacco di pelliccia con paraorecchie.

Il colbacco è animato come se fosse una creatura prestante e abbastanza lenta, appesantita e goffa nei movimenti (i paraorecchie fungono da zampe e il copricapo da corpo), ogni tanto emette un abbaio, simile a uno sbuffo (come accade spesso ai cani di grossa taglia): capiamo che si tratta di un cane di carattere mite, pacifico, pigro.

L'estrema differenza fra i due personaggi suscita il primo interesse dello spettatore, il pubblico è curioso di scoprire cosa accadrà e come potrebbero interagire due personaggi dalla corporatura e dall'indole radicalmente opposta ed è tra l'altro proprio su questa differenza che si giocherà la comicità della scena.

Vediamo il cane restare per lo più immobile durante tutta l'azione, mentre il pulcino giocherellone gli gira attorno, gli saltella addosso, scivola sul paraorecchie, canticchia come fosse un bambino. Il cane rimane imperturbabile, emette solo qualche sbuffo di fastidio e si gira dall'altra parte pigramente per non essere disturbato. Un personaggio più reattivo sarebbe certamente sbottato, avrebbe domandato al pulcino di non essere molesto, il cane invece soltanto all'ennesimo gridolino del pulcino abbaia più forte, ma subito si lascia intenerire e gli domanda con voce profonda e rallentata quale fosse il suo nome. Inizia tra i due una conversazione, capiamo che il pulcino è un bambino che aspetta il bus per tornare a casa da scuola e il cane è un anziano signore che si reca al circolo bocce per giocare con i suoi compagni, tra i due nasce una simpatia, il pulcino si fa portare avanti e indietro davanti alla fermata a passeggio sul cane, che si rivela –contrariamente all'apparente indifferenza e imperturbabilità iniziale- molto disponibile, come se fosse un nonno paziente. Arriva un autobus, i due si

salutano, il pulcino sale a bordo e il cane-colbacco resta alla fermata. Dopo poco arriva una tronchesi e inizia una nuova interazione. La tronchesi, a causa della sua larga bocca e del suo materiale metallico, ha una voce stridula, sgraziata, e inizia subito ad “attaccare bottone” con il colbacco, ponendogli continue domande sulle linee del bus e facendo una serie di osservazioni sullo stato del traffico, sul clima afoso e sul malfunzionamento dei servizi pubblici; il suo modo di parlare è veloce e assillante e il cane in quest’occasione si mostra insofferente, non ha voglia di conversare e esplicita il suo disinteresse e il suo fastidio nel chiacchierare, non rivolgendo mai lo sguardo alla tronchesi ed evitando di rispondere, fino a che perde la pazienza e aggredisce la tronchesi abbaiando rumorosamente e insistentemente fino ad ammutolirla. Arriva il bus e il cane sale.

In entrambi i frangenti l’interazione è strutturata in modo da avere una progressione nell’azione, ovvero accade una trasformazione, scaturita dall’approccio dei due personaggi. Nel primo caso è in evidenza inizialmente l’indole mite, pigra e disinteressata del cane, che cambia quando scatta in lui una sorta di tenerezza paterna nei confronti del pulcino, per cui inizia a giocarci.

Nel secondo caso invece il cane, dapprincípio mite e solitario, diventa burbero, intrattabile e inavvicinabile: la sua pazienza è stata messa a dura prova in entrambi i casi, ma nel primo ha vinto il suo lato tenero, docile e affettuoso, nel secondo la sua aggressività ha avuto la meglio, facendogli perdere le staffe.

Seguono altre scene che vedono come protagonisti: una sinuosa e sensuale borsa d’acqua calda con atteggiamenti seduttivi, un portafoglio piagnone dalle cui tasche cadono continuamente foglietti-lacrime, un barattolo canterino la cui bocca è il coperchio che continuamente si apre e si chiude emettendo vocalizzi, e altri. Ognuno di questi personaggi interagirà in modo singolare con altri, generando scene e conversazioni della durata di 7 minuti tra l’arrivo di un bus e un altro. Ogni scena offre due occasioni di interazione di un personaggio con due personaggi differenti, attraverso le quali abbiamo modo di conoscere e scoprire differenti lati del loro carattere.

16. Improvvisazione con tanti oggetti uguali

L'esercizio consiste nel creare singolarmente una scena manipolando o servendosi di una serie di oggetti tutti uguali tra loro (es.: coriandoli, palloncini, semi, forchette, tappi, ecc.). Avendo a che fare con un gran numero di oggetti spesso di piccole dimensioni, è possibile che risulti difficile far corrispondere ogni singolo oggetto a un personaggio, pertanto l'animatore sarà anche attore e interagirà con gli oggetti alternando momenti in cui il focus dell'attenzione dello spettatore è concentrato solo sull'attore a momenti in cui si concentra solo sulla moltitudine di oggetti, ad altri in cui è predominante l'interazione tra attore e oggetti. La scena può essere muta o parlata ed è a tema libero, gli oggetti possono comparire in scena uno alla volta o in massa, purché simbolizzino o "stiano per" qualcosa d'altro, che sia riconoscibile attraverso la manipolazione, la contestualizzazione e lo sviluppo dell'azione, i cui passaggi è necessario che siano chiari e individuabili.

Segue un esempio:

- animazione con coriandoli:

Un allievo attore si presenta come agente immobiliare, pronto per iniziare la sua giornata di lavoro, si rivolge a dei coriandoli, a cui chiede di seguirlo, per mostrare loro un appartamento in vendita. I coriandoli sono in un sacchetto e l'agente li sparpaglia su un cartellone, disposto verticalmente, su cui è disegnato un edificio in sezione, dotato di scale, ascensore, ingresso, porte, camere, balconi e finestre. L'agente indica sulla mappa e intanto getta i coriandoli in corrispondenza delle scale, dell'ascensore, delle varie stanze, descrivendo dettagliatamente le caratteristiche dell'abitazione e cercando di essere convincente riguardo all'affare di acquistare quell'abitazione. Nel far "prendere l'ascensore" o nel far "aprire una porta" ai suoi clienti, l'attore-agente ne riproduce il suono, ricreando l'ambientazione sonora del contesto. Alcuni mucchietti di coriandoli discutono tra loro sull'adeguatezza della casa alle loro

esigenze, un altro gruppetto “accende una sigaretta” (l’animatore accende una fiammella che rischia di incendiare il cartellone e repentinamente la spegne), ma subito vengono redarguiti dall’agente che proibisce loro di fumare. Alla fine della visita, tutti i coriandoli sono caduti per terra e l’agente si trova da solo, deluso per non essere riuscito a convincere nessun acquirente.

Durante la scena l’allievo attore è al contempo un personaggio dell’azione che guida la scena e un animatore; i coriandoli, presentati a mucchietti, rappresentano gruppetti di persone, proporzionati rispetto all’edificio disegnato in scala ridotta. Si crea un rapporto di interazione tra l’agente e i potenziali acquirenti, che vengono manipolati oltre che manualmente anche strategicamente dall’agente all’acquisto della casa, col risultato che tutti, a causa della gravità cadono per terra, lasciando l’agente a mani vuote.

17. Modellazione e animazione di fogli di giornale



Foto scattata durante l'esercizio di modellazione di fogli di giornale.

L’insegnante mette a disposizione della classe del nastro adesivo di carta e una serie di giornali quotidiani da riciclare e invita gli studenti a modellarne i fogli, accartocciandoli e appallottolandoli per creare arti, teste, busti, code, da

assemblare tra loro fino a comporre figure tridimensionali zoomorfe o antropomorfe. Una possibilità consiste anche nel comporre immagini stampate (volti, braccia, gambe, ecc) con la figura scolpita in modo da caratterizzare il pupazzo di carta attraverso il collage delle figure impresse sui giornali stessi.

Vengono realizzati pupazzi animabili di ogni sorta e dimensione, alcuni di questi scomponibili in pezzi che possono essere assemblati nuovamente dando vita a figure diverse, altri estendibili (es. una coda o un collo, piegati più volte su se stessi, tali da poter essere allungati), altri componibili con parti del corpo dell'animatore stesso (es. agganciando il pupazzo a mezzo busto alle ginocchia dell'animatore, si crea l'illusione ottica per cui sembra di essere di fronte a un pupazzo unico per metà di carta, per metà di carne -i polpacci dell'attore).

Gli studenti sono invitati in un primo momento a improvvisare una danza collettiva nello spazio, ognuno con il proprio pupazzo di carta, a ritmo di musica;



Foto eseguita durante l'esercitazione di animazione di figure realizzate con fogli di carta di giornale.

una seconda improvvisazione collettiva consiste nell'animare i pupazzi in particolari contesti metereologici (pioggia, vento, sott'acqua), con lo scopo di esplorarne le potenzialità motorie.

Seguono improvvisazioni a coppie, durante le quali ognuno degli studenti è invitato a far raccontare delle storie ai propri personaggi, prevedendo momenti

d'interazione con gli attori stessi, a loro volta travestiti con protesi o costumi o accessori modellati con carta di giornale. Ad esempio, nel raccontare la nota storia di Raperonzolo, due animatrici si servono di una sedia per simulare la torre in cui la principessa è prigioniera e affacciandosi con la testa dalla spalliera della sedia, la stessa animatrice (che interpreta Raperonzolo) cala una lunga treccia realizzata intrecciando rotolini di fogli di carta di giornale, interagendo col principe, rappresentato con un pupazzo di carta, che l'attende sotto la sedia.

La potenzialità performativa di questo tipo di improvvisazione è inoltre avvalorata dalla possibilità di poter creare e trasformare momento per momento in scena i personaggi, essendo la carta di giornale un materiale rapidamente modellabile, come accade nel seguente esempio.

Due attrici sedute comodamente come fossero a casa, leggono il giornale commentando una notizia riguardante l'inquinamento marino, a un certo punto continuando a leggere, iniziano a modellare pezzi di carta di giornale dando vita, animandoli e inventando brevi dialoghi, a numerosi pesci che diventano protagonisti diretti della cronaca che stanno leggendo. La lettura alternata alla drammatizzazione del contenuto della storia, consente un'alternanza tra due piani temporali, quello della realtà e quello del racconto, che prende vita in diretta grazie alla modellazione estemporanea di personaggi e scenografie.

18. Creazione collettiva – esercizio tratto da Molnàr

L'esercizio prevede la partecipazione dell'intero gruppo classe, di cui uno studente, a turno, assume il ruolo di "regista". Il regista ha il compito di dirigere i compagni, che svolgono il ruolo di attori e animatori, ideando in 5 minuti una scena che abbia la durata di circa due minuti. Ogni scena può prevedere momenti coreografici, corali, mimati o parlati, recitati tramite l'uso di oggetti, costumi, pupazzi.

Terminato l'allestimento della scena, un altro studente assumerà il ruolo di regista, col compito di proseguire la scena lasciata in sospeso dal compagno

precedente, trovando più passaggi coerenti, che facciano avanzare l'azione modificando l'intero quadro scenico. Il regista indicherà ad ogni studente o gruppi di studenti il ruolo da assumere, il modo di muoversi, gli spostamenti scenici, i ritmi, le parole, ecc., assistendo in estemporanea alla realizzazione performativa della propria idea. Ciascun regista è inoltre invitato a correggere le proprie proposte, a modificare dei passaggi, lasciandosi ispirare intuitivamente da suggestioni scaturite dalle prove. Una volta fissato un quadro scenico, il regista seguente, prima di integrare la sequenza, chiederà al gruppo classe di ripetere la successione delle scene dall'inizio, per avere la percezione completa della progressione. Nella ripetizione della sequenza i ruoli sono intercambiabili, infatti quando uno studente esce dalla scena per guidare la regia, il ruolo vacante viene sostituito da un compagno; ogni regista, terminato il proprio turno, si reinserisce nella scena come attore.

Segue la descrizione dell'esperimento performativo svolto in classe:

- I quadro: quattro studenti camminando a carponi fingono di essere mucche che ruminano su un prato, emettono muggiti e fingono di masticare; entra in scena uno studente, che interpreta il ruolo del mugnaio, accarezza le sue mucche, le dispone in riga e le munge a mano, servendosi di un container di metallo per raccogliere il latte; a un tratto entra in scena saltellando una studentessa con una Barbie in mano, comincia a giocherellare canticchiando, comportandosi come una bambina, e si dirige verso il container disposto a centro scena e inavvertitamente la bambola ci cade dentro; accortosi dell'accaduto, il mugnaio sgrida la bambina e le ordina di allontanarsi; la bambina si mette in un angolino in scena e si addormenta; a poco a poco anche tutte le mucche si addormentano; in scena entra strisciando per terra uno studente, indossando maschera subacquea e pinne, che finge di nuotare, zigzagando tra le mucche addormentate; un altro studente nel frattempo da dietro la quinta suona uno xilofono;

- Il quadro: il sub durante la sua esplorazione subacquea incontra coralli, alghe e pesci (gli attori in scena, che nella scena precedente rappresentavano le mucche, il mugnaio e la bambina si trasformano in creature marine); nuovi pesci di ogni sorta entrano in scena (altri studenti) nuotando a rallentatore, come se il movimento fosse attutito e rallentato dall'atmosfera subacquea; le creature del mare accerchiano il sub e si compongono tra loro assumendo la forma di un unico mostro marino, che dal fondo scena comincia a inseguire minacciosamente il sub, fino a catturarlo;
- III quadro: la xilofonista entra in scena e comincia a “suonare” i pesci, battendo sulla schiena degli attori la bacchetta, ogni pesce emette un suono quando viene colpito e si crea una melodia; il mostro marino (composto dai vari pesci) acchiappa il sub dalle gambe trascinandolo all'indietro; intanto lo xilofonista suona sempre più velocemente e la melodia dei pesci diventa sempre più concitata; gli studenti che interpretano le alghe e i coralli danzano sinuosamente;
- IV quadro: i coralli, stanchi di danzare, si fermano e sparpagliano in aria le anemoni (fiori di carta) sminuzzate in tanti petali; i pesci si scompongono dalla figura di “mostro marino”, allineandosi in fila a coppie, unendo le braccia a V, fino a formare una sorta di tunnel e intonando un coro quando uno studente passa sotto il tunnel con lo skateboard; lo xilofonista, che si è trasformato in un direttore d'orchestra, con la sua bacchetta dirige il coro; nel frattempo il sub, liberatosi, si dirige verso il container del latte (che è rimasto in scena dal primo quadro) e gioca con la Barbie che si trova all'interno;
- V quadro: il tunnel si scompone e tutti i pesci si dispongono in riga, imitando i gesti del direttore d'orchestra; il sub trova una chitarra e

comincia a suonare, mentre lo skater dal proscenio mima un discorso pubblico, gesticolando senza parlare; intanto i pesci, ampliando la gestualità, trasformano la semplice imitazione del direttore d'orchestra in una coreografia danzata;

- VI quadro: anche la gestualità dello skater che mima il discorso pubblico viene ampliata fino al parossismo, finché nel muoversi si sbilancia, cade per terra e comincia a rotolare; uno degli studenti allineati in riga si fa avanti e comincia ad inveire contro il pubblico urlando un discorso senza senso (pronunciando solo “bla bla bla”), modulando i ritmi, l'intensità della voce e l'intenzione, che diviene sempre più accusatoria; gli altri studenti in riga cominciano a blaterare tra loro, infastiditi dal compagno che ha preso la parola e gli urlano “stooop!”;
- VII quadro: tutti gli studenti aggrediscono il compagno e gli si gettano addosso uno sull'altro, fino a formare una montagna umana; lo studente “seppellito” dai corpi dei suoi compagni urla ferocemente; l'unico studente che non ha preso parte alla pila umana, diventa il leader e ordina a tutti i suoi compagni di stendersi per terra allineati in riga; inizia una coreografia di suoni e movimenti meccanici in simultanea, che si susseguono a catena lungo la fila (effetto domino); il leader prende un metronomo e gli studenti a turno cominciano a rotolare da un capo all'altro della fila di corpi stesi, mantenendo il ritmo;
- VIII quadro: lo starnuto di uno dei compagni fa immobilizzare il meccanismo fisico-sonoro: tutti si fermano e si ammutoliscono, si sente soltanto il metronomo; uno alla volta si alzano in piedi; tre si trasformano in uccelli (mimano di volare battendo le braccia come fossero ali), due alzano le braccia e sfregando le dita delle mani mimano lo scrosciare di una cascata o di una fontana, altri due cominciano a urlare “Bobby!”

Bobby!” cercando un cane nello spazio, come se l’avessero perso, un altro prende dalla quinta un albero gonfiabile di dimensione umana e ci si nasconde dietro camminando; si crea dunque una situazione che potrebbe essere ambientata in un parco o in un ambiente bucolico, dove accanto alla coppia che cerca il cane, vediamo elementi della natura, tra cui i volatili che volteggiano nello spazio, la cascata e l’albero che vaga; a un tratto gli uccelli cadono per terra morti, la coppia ritrova il cane (rappresentato dalla Barbie); la scena si svolge interamente a ritmo di metronomo;

- IX quadro: i due studenti che mimavano la cascata, raccolgono i petali da terra (caduti a terra nei IV quadro, a causa degli anemoni) e li gettano sugli uccelli morti, celebrandone il lutto, che si rialzano sinuosamente come se la loro anima levitasse verso il cielo; l’albero gonfiabile si avvicina minacciosamente verso il cane-Barbie e lo morde, uccidendolo; la coppia (padroni del cane) spegne il metronomo; tutti si riuniscono accanto al cane morto: i due studenti che interpretavano gli uccelli cominciano a ululare, gli altri due studenti che gettavano i petali intonano una marcia funebre e i due padroni del cane si genuflettono tendendo le mani al cielo in segno di invocazione.

Alcune osservazioni sull’esercizio svolto: è significativo notare che ogni quadro presenta uno specifico contesto, in alcuni casi surreale in altri casi realistico con elementi di surrealtà. I quadri presentano una propria struttura d’azione (inizio, centro, finale aperto) e si ricollegano al quadro successivo cercando una soluzione di continuità logica e di senso, che viene trovata nel passaggio tra una scena e l’altra, ma che viene successivamente interrotta durante lo sviluppo dell’azione, rendendo la *performance* collettiva non lineare, ma un collage drammaturgico. Non esiste un filo narrativo unico, tuttavia alcuni quadri prevedono l’utilizzo di oggetti già precedentemente adoperati, suggerendo dei richiami tra le varie scene. Ogni quadro prevede la trasformazione di personaggi

in altri personaggi (umani o animali) o cose. Alcune scene, volte a proseguire la storia, si fondano maggiormente sull'azione e la pantomima, altre sono puramente coreografiche, improntate su una serie di gesti e suoni comuni, sulla base di un ritmo o di una musicalità.

6.1.1.4 Cenni sulla formazione professionale e sui principi pedagogici di Melanie Sowa;

Melanie Sowa di è diplomata nel 1998 al dipartimento di Teatro di Figura della scuola "Ernst Busch" di Berlino, dove insegna "fondamenti di animazione" dal 2009. Dal 1999 al 2006 collabora con la compagnia teatrale "Kasuka", realizzando spettacoli con le seguenti tecniche: teatro d'oggetti, animazione di piccoli pupazzi, burattini e maschere (non si occupa di regia e tra le variegate tecniche che utilizza, non si occupa di animazione di marionette a fili). Attualmente collabora con la compagnia "United Puppets", realizzando spettacoli di teatro di figura connessi alle arti visive (realizza uno spettacolo su Paul Klee e uno su Andy Warhol), grazie all'interazione del teatro di figura con nuove tecnologie (pupazzi di "luce", utilizzo in scena della tavoletta grafica per proiezioni in tempo reale). Nel settore del teatro di figura è attiva dal punto di vista della scenografia (ideazione e realizzazione di scene, maschere e pupazzi in: stoffa, lattice, gomme siliconiche, gommapiuma) e dell'animazione.

La creazione degli spettacoli realizzati con la sua attuale compagnia parte da un periodo di ricerca collettiva di una tematica, a cui seguono numerose riunioni di gruppo e brain storming, volti a focalizzare l'interesse principale per la nuova creazione (non lavorano mai a partire da un testo già scritto); individuato il nucleo principale e le varie sfaccettature, la compagnia lavora a partire da improvvisazioni su tema, da cui emergono di volta in volta spunti interessanti da sviluppare per la scena; in questa fase di lavoro lo scambio creativo tra regista e attori è di fondamentale importanza, poiché è sulla capacità di intendersi e di aprirsi a nuove proposte e sperimentazioni, sul saper cogliere e distinguere ciò

che funziona scenicamente, che si basa la processualità della creazione artistica; una volta fissate le linee principali del nuovo spettacolo, la compagnia si pone domande sull'aspetto estetico, ricercando la forma, il tipo di scenografia e di pupazzi e le musiche che più si adattano a ciò che si intende trasmettere allo spettatore.

Accanto al lavoro artistico in compagnia, Melanie Sowa è pedagoga presso la scuola "Ernst Busch" di Berlino, insegnando "fondamenti di animazione". I suoi punti di riferimento per la pedagogia del teatro di figura, sono stati i suoi insegnanti: Gyula Molnàr (teatro d'oggetti/drammaturgia), Horst Hawemann (recitazione), Klaus Klawitter (educazione vocale), Hartmut Lorenz (animazione). Per quanto riguarda la costruzione, Melanie Sowa durante e dopo la sua formazione accademica ha portato avanti il suo personale percorso di formazione e sperimentazione nell'uso di materiali e tecniche per la realizzazione scenica, non ritenendo sufficienti le ore dedicate alla "Ernst Busch". Secondo Melanie Sowa infatti il marionettista dovrebbe essere in grado di realizzare uno spettacolo teatrale in tutte le sue parti: drammaturgia, regia, scenografia e costruzione, animazione.

Gli esercizi che Melanie Sowa propone ai suoi alunni durante il corso di "fondamenti di animazione", sono in parte tratti da Gyula Molnàr, in parte di sua ideazione.

Segue nel seguente riepilogo, la descrizione degli elementi che, secondo Melanie Sowa, un attore-animatore dovrebbe sempre tenere in considerazione durante l'animazione con pupazzi e oggetti.

- Dall'oggetto alla storia: accettare l'oggetto-pupazzo come un partner alla pari, non come un oggetto inerme e più piccolo. Lasciarsi ispirare dagli oggetti per raccontare delle storie; esaminare innanzitutto le proprietà degli oggetti, esplorarne le caratteristiche specifiche, poiché potrebbero ispirare la drammaturgia, sulla base dei seguenti criteri:
 - potenziale associativo, culturale, condizionale;
 - potenziale visuale (forma, colore, similitudine con...);

- potenziale funzionale ;
- “Parlare attraverso gli oggetti” - vocalità dell’oggetto-pupazzo: quando si è alla ricerca di una voce per l’oggetto/pupazzo, prestare attenzione alla sua fisionomia, alle forme strutturali, alla dimensione, alle possibilità di movimento e al tipo di materiale con cui l’oggetto è realizzato, perché potrebbero suggerire un particolare tipo di sonorità-vocalità;
- Empatia: trasporre se stessi nell’oggetto/pupazzo, sviluppare la fantasia per il corpo “altro” dell’oggetto, intuire-intravedere le sue mancanze-assenze¹⁰⁸, scoprire le sue motivazioni, il suo carattere, il suo modo di muoversi e lasciarsi guidare dall’immaginazione ispirata dallo “scambio” e dalla sintonia trovata con l’oggetto;
- Processualità del movimento: per sviluppare la percezione del corpo “altro”, è necessario studiare, imitare, ampliare le possibilità dinamiche da trasmettere all’oggetto/pupazzo e individuare quale tipo di impulso, di qualità energetica si addice meglio al determinato oggetto- personaggio. Innanzitutto occorre chiarificare dove si trovano i centri energetici da cui partono i movimenti e gli impulsi vocali, e tener sempre presente che la processualità di un gesto-movimento è suddividibile in tre fasi: il contro-movimento (il movimento effettuato in senso contrario, serve a prepararsi energicamente al movimento), il movimento direzionato e la fine del movimento (che può essere graduale o netta);
- “Darsi tempo”: non recitare-animare troppo presto e impulsivamente, ma lasciare che le cose accadono “passo dopo passo, secondo la naturale

¹⁰⁸ Riferimento a Gyula Molnàr: “A volte per rappresentare una cosa si rappresenta la sua assenza, la sua impronta reale o concettuale, la sua evidente mancanza. Lo spazio scenico vuoto è un miniera inesauribile di possibili assenze. L’assenza come *potenzialità*. [...] L’assenza come: *segno, parola, nome, simbolo, metafora, titolo*. [...]” (in: Gyula Molnàr, *Teatro d’oggetti*, Titivillus, Pisa, 2009, pp.18-19)

tempistica della sensazione-percezione (I passo: sentire-percepire; II passo: valutare; III passo: reagire) e dopo essersi posti le seguenti domande: da dove proviene l'oggetto? cosa vuole? dove va? perché si comporta in un determinato modo?;

- Collaborazione con altri attori: in scena è bene prendere il tempo necessario, essere presenti a se stessi, momento per momento, e in costante in "ascolto" con gli altri attori-animatori e con ciò che gli oggetti-pupazzi fanno.

Fidarsi delle proprie idee e "lasciarle accadere", senza cesure o ripensamenti, "giocare" con un'idea di azione, sperimentandola fino a portarla all'estremo; aver fiducia del fatto che si arriva sempre a qualcosa, l'azione va avanti passo dopo passo se ci si concede di sperimentare nuove soluzioni e ci si lascia sorprendere.

Talvolta potrebbe accadere che la scena si blocchi, che non si riesca ad andare avanti perché non sopraggiungono nuove idee che facciano avanzare la storia, in tal caso è bene porsi con disponibilità e apertura verso gli stimoli derivanti dallo spazio e le proposte dei compagni in scena; accettando le idee degli altri e lasciandosi ispirare da input esterni, facilmente si potrebbe ritrovare il "filo" della storia;

- L'attenzione dello spettatore: tenere sempre in considerazione il pubblico, animando il pupazzo- l'oggetto a suo favore (frontalmente, stando attenti a non mettere le mani davanti all'oggetto, compiendo movimenti chiari e definiti), poiché la visibilità e la comprensibilità scenica dipende da come viene effettuata la manipolazione. Un altro principio importante riguarda l'attenzione dello spettatore; in scena bisognerebbe sempre aver presente qual è l'azione principale e dove dovrebbe essere rivolta l'attenzione dello spettatore, sulla base di ciò bisognerebbe far slittare il focus d'attenzione

sull'azione- l'oggetto desiderato, orientando l'attenzione dello spettatore secondo un progetto mirato e consapevole;

- Componenti scenografiche: quando si realizza una scena o un'improvvisazione, non fare scelte casuali rispetto allo spazio e all'ambientazione, ma domandarsi quali forme, materiali scegliere in virtù di ciò che si intende raccontare. Ogni forma e materiale ha una sua specificità, la composizione di elementi scenici con precisi materiali e forme, ha il potere d'azione particolare all'interno del racconto scenico;

Si riportano di seguito, integralmente alcuni estratti del libro "Teatro d'Oggetti" di Gyula Molnàr, cui fa specifico riferimento la docente Melanie Sowa, durante il suo corso alla scuola "Ernst Busch", adottandoli come principi essenziali della sua pedagogia:

<<Tra le opportunità particolari che offre il duetto attore-oggetto è bene distinguere tra quelle riguardanti l'animazione e quelle concernenti la scrittura, la composizione.

"Manipolazione":

Le regole fondamentali che dovrebbero guidare l'animatore di un oggetto sono quelle di un bravo burattinaio. E' determinante l'abilità di trasferire la propria energia e l'attenzione di chi guarda sull'oggetto animato. Così l'oggetto può avere anche la libertà di "muoversi da solo", oltre che venire mosso o venire utilizzato, secondo i casi.

A questa duttilità dovrebbe tendere l'attore quando "incontra" un oggetto in scena.

"Scrittura":

Durante le improvvisazioni che accompagnano l'allestimento di uno spettacolo, le possibilità e i limiti dell'interazione tra un attore e un

oggetto sono dettate, oltre che dalle doti del primo, dalle caratteristiche specifiche del secondo. Il fatto che l'oggetto sia appiccicoso, bagnato, troppo grande, troppo piccolo, bollente, pesante, fragile, rotondo o quadrato, influenza l'approccio dell'attore. Accettare i suggerimenti che l'oggetto offre è una sorta di collaborazione. Quando questo "rapporto" tra oggetto e attore diventa "interessante", nasce un "significato". Se questo "significato" è "utile" all'argomento trattato, può arricchire la storia che si sta imbastendo.

A parte le loro qualità fisiche, gli oggetti sono anche portatori di significati più o meno complessi: la neutralità della materia inerte, la rassegnazione degli accessori, l'onesta mediocrità di un utensile, l'arroganza dei simboli. Questo allarga ulteriormente il campo di ricerca. L'attore deve misurarsi con questi significati. E' uno statuto felicemente instabile ed ambiguo: l'uomo non è attore e non è nemmeno animatore, ma è una sorta di entità scenica in un rapporto dialettico con gli oggetti. Non si tratta di chiedersi come muovere l'oggetto, ma di cosa farci insieme, ed esplorare i limiti della possibile interazione. Può usarli per quello che sono, o per quello che possono significare. A loro volta gli oggetti hanno nella persona un utile canale perché la materia si spinga oltre il contesto.

E' un rapporto di scambio. Gli oggetti sono ottimi compagni di ricerca. Lasciarsi ispirare dalle qualità soggettive di un oggetto, al suo messaggio, dal suo significato, dalla sua storia, seguire questa linea e vedere dove conduce e dove si incrocia con altri significati.

Tra le costrizioni che la materia impone e le soluzioni che ci propone, si cercano spunti utili per la stesura di una partitura scenica. Possiamo dire che l'oggetto partecipa alla scrittura.

Mentre la consueta proiezione delle qualità e delle vicende umane al burattino/oggetto riduce la materia ad una sorta di illustrazione gradevole, qui, il ribaltamento di questa gerarchia produce effetti

sorprendenti e significativi. L'attore non solo "utilizza" gli oggetti ma viene anche da loro utilizzato.

In questo modo il rapporto animatore-oggetto acquista un significato autonomo all'interno dell'immagine scenica complessiva. Secondo le necessità della drammaturgia, l'attenzione dello spettatore può essere indirizzata ora sull'oggetto, ora sull'attore, ora sulla particolarità del loro rapporto. Fare leva su questo rapporto particolare, è una delle caratteristiche fondamentali del teatro d'oggetti. Durante la rappresentazione la composizione deve mostrare a tratti la sua struttura, deve rivelare come è stato inventato il linguaggio. Svelare che ciò che succede in scena è stato inventato dall'oggetto è come portare un vestito ancora con tutte le imbastiture. Decifrando questi segnali lo spettatore diventa complice dei segreti del processo creativo. L'attimo dell'intuizione poetica è fonte di un piacere del tutto particolare. L'intento è di contrabbandare frammenti di questo piacere nella comunicazione teatrale.>>¹⁰⁹

La pedagoga Melanie Sowa "adotta" l'insegnamento di Gyula Molnàr traducendolo in esercizi per i suoi studenti. Si noti, ad esempio, come gli esercizi relativi allo slittamento di focus d'attenzione dello spettatore dall'animatore all'oggetto e viceversa e quelli relativi alla passività/attività dell'oggetto, rientrino chiaramente nelle indicazioni pedagogiche fornite da Molnàr; come anche l'attenzione riguardo alla scelta della vocalità, del comportamento, del movimento dell'oggetto sulla base delle sue caratteristiche fisiche e strutturali. Si riporta di seguito un ulteriore estratto, adottato dalla pedagoga, come punto di riferimento importante per le sue lezioni:

<<"Altri elementi tipici che distinguono il linguaggio del teatro d'oggetti"

- *Il salto o la contrapposizione tra dimensioni:*

¹⁰⁹ tratto da: Gyula Molnàr, *Teatro d'oggetti*, Titivillus, Pisa, 2009, pp. 46-47

Un oggetto minuscolo può crescere di colpo per “amplificare” l'importanza di qualche particolare.

Una piccola posta accanto a una grande può assumere uno specifico significato di relazione o di prospettiva.

- *il grandioso in piccolo:*

La possibilità di riprodurre su scala ridotta le situazioni che nella vita hanno dimensioni gigantesche. (Come nei giochi dei bambini.)

Un altro effetto di cui spesso si avvale questo linguaggio è

- *la ri-oggettivazione di un oggetto-soggetto.*

Se per convenzione abbiamo accettato un cavatappi come interprete e le faccende di cui è protagonista lo hanno già caricato di una certa intensità soggettiva, risulterà “strano se”, strappandolo al suo ruolo d'attore, lo “usiamo” invece per cavare un tappo con un gesto quotidiano.

A dire il vero, il livello di “stranezza” di questo gesto dipende dal contesto della storia che si sta seguendo. Se a quel punto della narrazione il cavatappi ha i suoi buoni motivi per “stappare”, che so: vuole creare un'inondazione, dissanguare la bottiglia, vuole festeggiare una vittoria o affogare nel vino la sua disperazione, l'azione può sembrare coerente, giustificata.

La questione si fa bizzarra quando il cavatappi vuole bere. Come farà? Altri oggetti possono bere senza problemi, pensiamo a un lavandino, a una spugna o a un contenitore qualsiasi. Ma un cavatappi come fa?

Il cavatappi beve con la bocca dell'animatore, vede con i suoi occhi, tocca con le sue mani, ascolta con le sue orecchie e annusa con il naso suo. Si muove e si commuove per mezzo suo. L'animatore diventa un accessorio dell'oggetto animato.

Un linguaggio bizzarro dove l'oggetto non è camuffato per rappresentare ruoli o personaggi delle vicende umane, ma, accettando o cercando di eludere la sua funzione oggettiva, rappresenta se stesso

con sorprendente dignità. Una nudità sconcertante. L'attore non utilizza gli oggetti per esprimersi, ma li aiuta a narrarsi.

Se l'oggetto vuole nascondersi può farlo nelle tasche dell'animatore, sotto il suo maglione, sotto le sue ascelle o tra i suoi capelli. L'animatore all'occorrenza può gioire o soffrire per lui, ma se c'è da morire, l'oggetto lo fa di persona, con sorprendente dignità.

Lavorando con gli oggetti si può ricondurre su un piano reale la rappresentazione simbolica di eventi tragici e drammatici. Al contrario di un attore in carne e ossa, il protagonista oggetto è capace di "morire" veramente se la drammaturgia lo richiede. Spezzarsi, rompersi, cadere e andare in frantumi, bruciare, sciogliersi, consumarsi, essere cancellato. Più lo spettatore è portato a identificarsi nelle vicende di un interprete disponibile a un tale sacrificio estremo, più intenso risulterà il coinvolgimento emotivo quando il dramma si consuma.

L'animatore può dare dei consigli all'oggetto, avvertirlo di un pericolo imminente e in caso proteggerlo amorosamente. Ma può anche ingannarlo, tradirlo, o ucciderlo, perché è un alter ego ambiguo, un manipolatore al servizio di più oggetti-attori contemporaneamente. Oggetti a volte antagonisti che si maltrattano, si distruggono per mano sua. Un burattinaio della sorte altrui che prende in prestito le emozioni dei suoi personaggi per sfuggire al pantano della propria empatia, alla solitudine del deus ex machina.>>¹¹⁰

Tra le parole di Molnàr riconosciamo chiaramente alcuni dei momenti vissuti durante le improvvisazioni su tema con oggetti, svolte dagli studenti durante il corso condotto da Melanie Sowa.

Relativamente al rapporto controverso tra animatore e animato, prendiamo a modello l'improvvisazione intitolata "tanto zucchero per un finale molto amaro" (rintracciabile nella sezione di esercizi "slittamento di focus d'attenzione animatore/oggetto"), durante la scena la protagonista è una *brioche*, che in virtù

¹¹⁰ tratto da: Gyula Molnàr, *Teatro d'oggetti*, Titivillus, Pisa, 2009, pp. 63-64

del suo modo di esprimersi di comportarsi acquisisce agli occhi del pubblico una forte autonomia scenica, per cui non appare più come un dolce da pasticceria ma come una creatura femminile molto triste, turbata, connotata da elementi emotivi e soggettivi scenicamente forti. Quando l'animatrice fa slittare su se stessa il focus dell'attenzione del pubblico, la *brioche* torna in parte ad essere intesa come un semplice dolcume, quando l'animatrice vuole mangiarlo, in parte non perde la sua identità di personaggio autonomo, perché la sentiamo piangere e la vediamo divincolarsi tra le mani dell'animatrice. Si viene a creare pertanto uno slittamento di contesto e di identità che sconcerta il pubblico, perché sembra a un certo punto che l'animatrice sia una creatura violenta e famelica, bramosa di mordere e nutrirsi di una creatura vivente, che implora pietà pur di non essere uccisa, masticata, ridotta a brandelli.

La bizzarria del rapporto tra animatore e animato è accresciuta inoltre dal fatto che l'oggetto non potrebbe vivere, non potrebbe esistere in quanto personaggio, se non grazie alle mani e alla presenza dell'animatore. Ma se il rapporto che intercorre tra l'animatore e il suo oggetto non si basa su un tacito accordo, ma su un fine ingannevole (l'animatrice che seduce la *brioche* dicendole parole dolci e romantiche, per estorcerla e divorarla), l'animatore diventa, detto con le parole di Molnàr, l' "alter ego ambiguo" della sua stessa creatura.

A proposito della questione della morte degli oggetti e della capacità che hanno gli oggetti, al contrario degli attori, di poter morire "veramente" in scena, pensiamo all'esercizio, svolto durante il corso, intitolato "scene a tema, animate con vari oggetti", il tema scelto dall'insegnante è stato "il suicidio", assumiamo a modello l'improvvisazione intitolata "la solitudine della vestaglia".

La vestaglia si pone in scena mostrando al pubblico un momento molto intimo della sua vita privata, lo spettatore entra immediatamente in connessione con la sua soggettività più nascosta, col sentimento della solitudine e del dolore della perdita. L'oggetto, nel suo contesto fisico ed emotivo acquisisce piena autonomia di personaggio e il suo alter ego è la proprietaria assente, probabilmente deceduta, di cui resta soltanto una fotografia. L'animatrice, detto con le parole di Molnàr, riesce a ricondurre "su un piano reale la rappresentazione simbolica di

eventi tragici e drammatici”, facendo sacrificare la vestaglia abbandonata, in nome di un amore finito, di un bisogno di riconoscimento non più soddisfacibile. Quando la vestaglia si strozza in scena, tirandosi la cintura fino a cadere per terra senza fiato, lo spettatore vive empaticamente la morte tragica; ciò è reso possibile dal fatto che la vestaglia non si pone come un oggetto “camuffato” da umano, ma ha acquisito piena dignità di personaggio, rappresentando se stessa in una data situazione fattuale, in un preciso contesto emotivo, per cui lo spettatore ci si riconosce e compartecipa emotivamente alla sua disperazione.

2.1.2. Fondamenti di recitazione, Docente: Michael Morche;

DOCENTE: MICHAEL MORCHE

CORSO: FONDAMENTI DI RECITAZIONE (GRUND. SCHAUSPIEL)

I ANNO

Durata: circa 96 ore – ott, nov 2015

Gli allievi del primo anno, iscritti alla scuola “Ernst Busch” (indirizzo: teatro di figura) per le prime 6 settimane si imbattono nel corso di fondamenti di recitazione, condotto da Michael Morche. Il corso, della durata totale di 96 ore, si suddivide in 16 ore settimanali, ovvero in 4 lezioni da 4 ore a settimana.

A seguito di un'intervista gentilmente concessami dal docente e anche sulla base della mia esperienza diretta in qualità di uditrice e osservatrice durante le lezioni, è possibile delineare le linee generali della disciplina.

Accanto agli esercizi di *training* e riscaldamento (di cui si riporta in seguito qualche esempio), utili a “entrare nel lavoro”, ovvero a eliminare blocchi fisici e mentali per predisporre a una condizione di disponibilità e reattività per la scena, il docente porta avanti una pedagogia basata sull'osservazione del mondo circostante e sull'esperienza ludico-imitativa; tali premesse volgono a un'altra fase del lavoro, più propriamente “teatrale”, basata prevalentemente sull'improvvisazione “in situazione”, allo scopo di rendere cosciente l'allievo-attore di alcune dinamiche fondamentali della recitazione, ad esempio: come veicolare il pubblico a differenti qualità di percezione, come gestire l'equilibrio delle energie in scena, come bilanciare i silenzi o il parlato e il movimento, ecc.

Il corso non prevede la manipolazione di marionette, burattini o oggetti, delineandosi piuttosto come corso di recitazione, ovvero prevedendo naturalmente l'uso di oggetti o scene o costumi, ma non in senso manipolativo, quanto piuttosto come complemento scenografico.

Tra le prime esperienze che gli studenti sono chiamati a vivere, troviamo il semplice camminare per strada. Gli allievi sono invitati però a farlo con occhi diversi dal solito, spesso infatti si cammina in modo distratto o si è sovrappensiero o si va di fretta, soprattutto nelle grandi città come Berlino. Gli studenti hanno il compito di camminare per strada e osservare le persone, sceglierne alcune e provare a imitarle, nella postura, nel modo di camminare e di gesticolare. Si tratta di seguire per un tratto del percorso urbano qualcuno, osservandolo, cercando di carpire dai suoi atteggiamenti alcuni dettagli della personalità, fermandosi ad esempio a scrutarlo mentre entra in un negozio e parla con i commessi, cercando ovviamente di non farsi accorgere, per non cadere nelle vorticose conseguenze del protagonista del film “Following” di Christopher Nolan. L'esercizio mira innanzitutto a porsi alcune domande sul *background* di tali sconosciuti, a tentare di ricostruirne il vissuto personale

immaginando circostanze di vita passata e presente, cercando di decodificarne il comportamento e l'indole dal modo di muoversi e di "essere al mondo" fisicamente.

L'esercizio è propedeutico al lavoro di costruzione del personaggio, che sarà il *Leitmotiv* del corso.

Molti degli esercizi di improvvisazione (descritti in seguito) partono infatti dall'osservazione delle persone e delle dinamiche sociali che scattano frequentemente in situazioni tipiche del mondo circostante e soprattutto nella vita urbana (attesa del treno in ritardo, fila all'ufficio postale, ecc.); tali elementi vengono utilizzati in improvvisazioni singole, in coppia o collettive, utili a comprendere le dinamiche della scena e del proprio ruolo in situazione performativa.

Segue nei prossimi paragrafi la descrizione di alcuni esercizi di *training* e socializzazione e alcuni esempi di improvvisazione.

2.1.2.1. Esercizi di *training* e riscaldamento;

Il *training* consiste in giochi- esercizi da effettuarsi in coppia o in gruppo (prevalentemente i partecipanti sono disposti in cerchio), basati sullo scambio di impulsi e sull'adempimento di specifici compiti di natura fisica, ritmica, vocale, secondo codici o criteri condivisi. Effettuati per stimolare l'attenzione, la reattività, la presenza "nel momento", l'apertura percettiva, la socialità, tali esercizi sono ottimi deterrenti per l'inibizione, la chiusura in se stessi, la deconcentrazione.

Tra i principali obiettivi degli esercizi di *training*, l'insegnante evidenzia i seguenti:

- restare "nella situazione";
- reagire a stimoli reali;
- restare in relazione al partner;
- controllare le proprie azioni (essere "nel momento");

Requisiti indispensabili, per acquisire una predisposizione agli esercizi di improvvisazione e di messinscena. Di seguito si propone l'analisi di alcuni esercizi.

a) "Categorie semantiche"

Tutti i partecipanti si dispongono in cerchio. L'insegnante "chiama" una categoria semantica (es. colori, giocattoli, abiti, ecc.). Chi comincia menziona a voce sostenuta un sostantivo attinente alla categoria prescelta e lo indirizza verso un compagno, guardandolo negli occhi; questi, a sua volta, reagisce con un nuovo vocabolo inerente la categoria e lo rivolge a un altro compagno, e si procede finché tutti i presenti non siano stati coinvolti.

Creatasi, secondo tale criterio, una successione a "catena", si ripete il giro più volte. A seguire, viene scelta una seconda, una terza, una quarta categoria, sulla cui base si creano altre connessioni di vocaboli e persone, usando parole differenti e secondo un diverso ordine di successione dei partecipanti coinvolti.

L'esercizio consiste nell' "innescare" contemporaneamente differenti cicli di parole concatenate; più categorie semantiche sono coinvolte, più diventa difficile avere la prontezza di rispondere con la parola corretta, rivolgendosi alla persona "abbinata". Ognuno dei partecipanti quindi dovrà prestare attenzione a 360°, concentrarsi rispetto all'ordine delle parole e fidarsi della propria memoria percettiva, che ci fa reagire spesso per "automatismo", precedendo la riflessione.

E' interessante notare come naturalmente si instaurino diversi ritmi intrecciati, nell'ordine di menzione dei termini. Il gruppo dei partecipanti diviene una sorta di "organismo unico" accordato e concorde, secondo tempi e controtempi, suoni e significati.

b) “Associazioni di gesti e suoni”

L'esercizio è strutturato sostanzialmente come il precedente, con alcune varianti: anziché riferirsi a categorie semantiche, lo scopo è associare gesti a suoni (ad esempio: il primo partecipante pronuncia –rivolgendosi a un compagno- “Ah!” alzando le mani, questi reagisce facendo uno sbadiglio e applaudendo le mani, il terzo interpellato reagirà in modo diverso, fino a creare un ciclo di azioni e reazioni). Quando vengono coinvolti tutti i partecipanti, viene fissato il ciclo di reazioni a catena, che viene ripetuto e a cui possono essere aggiunti nuovi cicli, da innescare contemporaneamente. Anche questo esercizio richiede un alto livello di concentrazione, coordinazione e di distensione psicofisica, che sono necessari per affrontare l'esercizio senza bloccarsi e senza sbagliare.

c) “Associazioni di parole e figure”

I partecipanti si dispongono in cerchio. Si concorda che a uno specifico stimolo vocale corrisponda, arbitrariamente, una figura fisica. Colui a cui viene rivolto lo stimolo vocale più i due compagni a suo fianco devono comporre tale figura, nel minor tempo possibile e poi “lanciare” a loro volta un nuovo stimolo vocale a un altro compagno. Si convengono tre o più associazioni “vocalizzazione” con “postura” (ad esempio: “ratatà” può voler indicare l'immagine “lavatrice”: il compagno al centro ruota il busto simulando la centrifuga e i compagni alla sua destra e alla sua sinistra arcuano simmetricamente la braccia a semicerchio, così da simulare l'oblò dell'elettrodomestico; oppure “tatadà” può voler indicare “spazzatura”, in tal caso il partecipante al centro arcua in avanti le braccia a mani congiunte fino a formare un cerchio e i due compagni ai fianchi fanno il gesto di gettare qualcosa nel cerchio-cestino dell'immondizia). L'esercizio allena a reagire agli stimoli secondo nuovi canoni e impulsi, differenti dalla logica razionale, stimola i riflessi e soprattutto aiuta a porre il corpo e la mente in una condizione attiva e partecipativa.

d) “Il manichino”

Un partecipante si dirige al centro della sala e si dispone in piedi assumendo una postura neutra, egli è il “pupazzo” o il “manichino”. A turno ciascun partecipante tocca un punto del corpo e/o del viso del “pupazzo” o glielo sposta. In base alla pressione esercitata, il “manichino” si muove nella direzione data più o meno intensamente, fino ad assumere una postura specifica. La forma finale dovrebbe non essere casuale ma evocare chiaramente un’immagine e suggerire un particolare modo di “essere al mondo”, in una determinata situazione (es. una ragazza in punta di piedi con ginocchia flesse –pliè in danza classica-, con un braccio arcuato a mezzo busto e l’altro teso verso il pubblico con solo pollice e indice stesi, potrebbe evocare l’immagine di una ballerina che spara a qualcuno dinanzi a sé; un ragazzo piegato sulle ginocchia di spalle al pubblico, le braccia allineate lungo il corpo incrociate a “V” sui genitali, con un’ accentuata torsione del busto, rivolgendo la testa verso il pubblico e corrucciando sopracciglia: potrebbe evocare l’immagine di un signore che teme di esser sorpreso a urinare dietro un albero; una ragazza con petto e spalle in apertura, postura sostenuta, dito sui denti e sguardo corrucciato: la contraddizione tra postura vigorosa e espressione facciale imbarazzata potrebbe evocare l’immagine di una nobildonna che prova togliersi un avanzo di verdura dai denti, ecc.).

Il contributo di ognuno dei partecipanti nella definizione collettiva della forma della “statua mobile”, stimola l’immaginario e allena a ricondurre ciò che è privo di una forma specifica a una composizione estetica e formale riconoscibile, in grado di evocare differenti “stati di realtà”, contesti, azioni e intenzioni.

e) “I ninja”

I partecipanti si dispongono in cerchio. Ognuno è un “ninja” che in una mossa sola deve cercare di toccare una mano o un piede del suo compagno, posto o alla sua destra o alla sua sinistra. Colui che viene colpito, se non è stato in

grado di scansarsi adeguatamente, esce dal giro finché non resta il vincitore. Ogni qualvolta si effettua la mossa, si resta immobili e ci si può muovere solo per evitare la restituzione del colpo. Quando il numero dei partecipanti si è ridotto e coloro che sono rimasti in gioco sono troppo lontani per riuscire a toccarsi in una mossa sola, la mossa servirà all'avvicinamento. Il gioco incrementa lo spirito di gruppo, la velocità di azione e reazione agli stimoli, l'attenzione verso lo spazio circostante e gli altri compagni, la prontezza di riflessi.

f) "Whiskey mixer"

L'esercizio ha lo scopo per tutti i componenti della classe di fare conoscenza. Tutti i partecipanti si dispongono in cerchio. Uno lancia la palla ad un altro, che deve presentarsi, raccontando informazioni su di sé ed esperienze vissute sino a quel momento. Il gioco prosegue lanciandosi la palla e raccontando storie di vita vissuta, preferenze, aneddoti particolari. Il gioco è un pretesto per raccontare storie di diverso tipo e conoscersi.

g) "Il luogo sacro"

Il gioco consiste in una drammatizzazione di gruppo, scandita in cinque passaggi fondamentali: "la danza della pioggia", "la cattura e la preparazione del cibo", "la cerimonia rituale", "la partenza per la guerra", "la guarigione del ferito".

Durante la prima fase del gioco drammatico il gruppo "finge" di essere un gruppo indigeno abitante di un luogo sacro, dove non piove da molto tempo, per cui si rende necessaria una danza collettiva per invocare la pioggia. Ognuno partecipa all'invenzione collettiva della danza della pioggia, chi ha nuove idee le propone al gruppo, che risponde all'azione imitandone coralmente suoni e movimenti; è l'insegnante a guidare il gruppo fornendogli indicazioni su quali idee gestuali e sonore seguire. Durante la danza è fondamentale comprendersi l'un l'altro

attraverso la vocalità e la mimica (senza utilizzare parole), non interrompere l'insegnante durante le indicazioni e ideare nuove proposte per convincere il dio della pioggia a manifestarsi.

La seconda fase della drammatizzazione si basa su una suddivisione dei compiti nel gruppo, che spontaneamente deve trovare un'organizzazione interna nel procurarsi cibo (caccia e pesca); procurata la selvaggina, occorre trascinarla nel luogo collettivo, sventrarla, sbudellarla, spellarla e preparare il focolare per cucinarla e banchettare. I partecipanti mimano l'azione suddividendosi spontaneamente i compiti, senza parlare tra loro, ma comprendendosi tramite gesti e prendendo iniziative.

A seguito del banchetto, la terza fase dell'esercizio di drammatizzazione consiste nel ringraziare ritualmente il dio della pioggia e della natura per aver ridato fertilità ai campi e consentito al gruppo di cibarsi. Comincia dunque una cerimonia sacra di ringraziamento, scandita da danze e canti.

2.1.2.2. Esercizi di improvvisazione e di composizione delle scene;

Come premesso nell'introduzione, gli esercizi di improvvisazione mirano a comprendere alcune delle dinamiche fondamentali dell'essere in scena e a imparare a costruire un personaggio, scoprendolo gradualmente, sperimentandone di volta in volta differenti tratti caratterizzanti, a partire dall'osservazione di tipologie umane e di situazioni comuni ritrovabili nella vita quotidiana.

Una volta individuate alcune persone, durante la passeggiata in città, e ricostruite il *background* e i tratti più significativi dell'atteggiamento, l'esercizio prosegue in classe, dove ogni studente è chiamato a imitare alcune delle persone incontrate durante il tragitto per strada. La lunga e attenta osservazione deve aver portato lo studente ad individuarne chiaramente i tratti caratteristici, gli

aspetti più interessanti, magari rivelatori di lati della personalità. Lo studente in classe è chiamato non solo a ripetere tali caratteristiche ma soprattutto a “prendere i panni” della nuova corporeità e gestualità, improvvisando una scena in cui la persona imitata svolga un ruolo attivo. L’esercizio è utile a individuare i principali cardini su cui ruota un’improvvisazione, ovvero, chiarificare:

- 1) “CHI?": Chi è la persona imitata? Tentare di immaginare il suo *background* e di delineare i tratti principali della sua personalità, vita sociale, lavorativa, l’età, il sesso, ecc.;
- 2) “COSA?": Cosa sta facendo la persona imitata nella scena? Individuare un’attività molto precisa;
- 3) “COME?": Come questa persona sta svolgendo l’azione? Individuare le qualità del movimento e lo stato interiore, oltre alle condizioni esterne che potrebbero facilitare o impedire l’azione;
- 4) “PERCHE’?": Qual è la finalità immediata che porta la persona imitata a svolgere la data azione e a svolgerla in una data maniera? Chiarificare i motivi contingenti;
- 5) “A CHE SCOPO?": Qual è la finalità ultima che porta la persona imitata a svolgere la data azione? Indagare su prospettive ad ampio raggio;
- 6) “DOVE?": Dove è contestualizzata l’azione? Tentare di ricostruire sensorialmente e con l’immaginario il luogo dove si svolge la scena, pensando ai possibili oggetti o accadimenti che possono verificarsi in quel luogo, tentando di essere il più possibile precisi.
- 7) “QUANDO?": Quando è contestualizzata l’azione? Individuare l’epoca, il momento della giornata, le caratteristiche salienti che determinano tale condizione temporale.

Chiarite le circostanze basilari della strutturazione di una scena, lo studente è portato, tramite l’improvvisazione “in situazione” (per situazione si intende un contesto preciso, che risponda esattamente alle 7 domande summenzionate) è portato gradualmente a scoprire che recitare è innanzitutto “fare delle cose”, “compiere delle azioni”; tale affermazione può sembrare banale e riduttiva, ma

spesso il riuscire a “fare delle cose” semplicemente facendole, senza curarsi dello sguardo del pubblico, è un passo molto difficile da superare per il giovane allievo. Nella vita quotidiana agiamo perché siamo motivati a farlo, scegliamo di compiere un’azione piuttosto che un’altra perché ne abbiamo la necessità, tale necessità può essere più o meno urgente e il contesto più o meno ostico, ma questi sono aspetti che vengono dopo. Il semplice fatto di “compiere delle azioni” in modo naturale, ovvero a seguito di una necessità, che però non abbiamo davvero, ma dobbiamo simulare o stimolare, non è tanto scontato come all’inizio può sembrare. Se l’allievo non è concentrato e immedesimato nelle circostanze date e agisce in scena con la costante consapevolezza di fondo di essere osservato, rischia di cadere nell’ *overacting*, ovvero in una recitazione “sopra le righe”, artefatta, non naturale, ovvero in un agire non scaturito da necessità o dalla consapevolezza degli obiettivi del personaggio, bensì provocato da una sorta di vanità, di consapevolezza personale di essere guardato.

Recitare in una situazione data comporta dunque alcuni elementi di artificialità, altri di spontaneità. L’artificio consiste nel simulare o auto-provocare le necessità che sono alla base di un’azione, affinché l’azione possa essere esplicitata nel modo più naturale possibile. Si tratta di lavorare “artificialmente” nella costruzione delle basi che portano all’azione, affinché l’azione possa avere la giusta spinta per sorgere il più possibile spontaneamente. A tal fine è bene tenere sempre a mente le risposte alle 7 domande sopracitate, che sono i cardini su cui si costruisce l’edificio della situazione scenica, e soprattutto è bene che l’attore abbia ben chiaro qual è il suo obiettivo specifico in quanto personaggio. Soltanto l’obiettivo può infatti indirizzare lo svolgimento di un’azione; senza un chiaro e preciso obiettivo, l’azione, magari sorta spontaneamente (grazie a un buon lavoro sulle necessità che sono alla base dell’azione), potrebbe perdere la sua efficacia perché non avrebbe una specifica qualità o energia, che solo l’obiettivo può determinare. L’attore deve sapere dove il suo personaggio vuole arrivare, qual è il suo scopo, il suo fine ultimo.

Un altro aspetto da non sottovalutare consiste nell’essere attivi tutto il tempo della messinscena, pensiamo ad esempio ad una persona ubriaca che

costantemente combatte contro il proprio stato di ubriachezza; per l'attore in scena accade qualcosa di analogo, ovvero il suo personaggio ha dei bisogni, si trova in uno stato di carenza e combatte per raggiungere la meta desiderata o per contrastare lo stato che gli impedisce di star bene. Il rischio di perdere la qualità energetica in scena, si verifica soprattutto in casi di improvvisazioni collettive, per cui l'attore non può permettersi di "accomodarsi" in un angolo, lasciando agli altri le redini dell'azione, tuttavia ciò non significa che essere al massimo dell'energia per tutto il tempo dell'azione sia meglio, si rischierebbe in tal caso di creare un gran caos, poiché voci e movimenti di tanti attori si accavallerebbero in scena rendendo la trama degli accadimenti incomprensibile al pubblico. Si tratta piuttosto di essere sempre presente e pronto a reagire, in ogni momento dell'improvvisazione, restando in modalità di ascolto fisico e sensoriale in alcuni momenti, al fine di percepire il momento migliore per entrare in scena più attivamente, in base al proprio ruolo, agli accadimenti circostanti, all'indole del personaggio, all'andamento della trama.

Uno degli esercizi molto utili ad educare l'allievo attore a percepire e a cogliere il momento migliore per reagire in scena, consiste nel lavorare a coppie, l'uno di fronte all'altro, attribuendosi alternatamente in ruolo "attivo" o "passivo". Chi è attivo compie un gesto o un'azione molto specifica e chiara (nelle intenzioni e nelle circostanze), il compagno osserva e prendendo il tempo necessario, valuta come reagire. L'esercizio educa a prendersi i tempi che occorrono alla reazione, a evitare la reazione d'impulso, a capire che talvolta la reazione può seguire a una fase di silenzio ed elaborazione.

Un altro esercizio da effettuare in coppia, utile a chiarificare i cardini dell'improvvisazione in situazione, è il seguente: due conoscenti si incontrano per strada, entrambi vanno di fretta, si fermano a scambiarsi qualche parola, ma a causa dei reciproci impegni si devono separare subito. In questo breve scambio di parole, entrambi gli attori devono essere in grado di esplicitare quali sono le risposte alle 7 domande fondamentali (chi?, cosa?, come?, perché?, a

che scopo?, dove? quando?), affinché lo spettatore possa individuare i differenti contesti e le caratteristiche dei personaggi, altrimenti anonimi e non identificabili. Un altro interessante esercizio di improvvisazione, utile a sperimentare gli infiniti *mood* con cui si può essere in scena, consiste nel ripetere la stessa frase, con umore e intenzioni differenti. L'insegnante attribuisce agli allievi alcune frasi, sono sempre le stesse, quindi si avvia una situazione improvvisata collettiva, ad esempio il viavai alla stazione, vicino ai distributori automatici. Ognuno dei personaggi ha precise qualità, tratti caratteriali, ma soprattutto obiettivi differenti, pertanto, in base al contesto ovvero all'avvicinarsi degli accadimenti in scena, ognuno pronuncia la stessa frase con qualità differenti. La situazione che si viene a creare ha un che di assurdo, ma lascia trapelare perfettamente gli umori e le intenzioni specifiche dei personaggi, al di là del significato delle parole pronunciate. L'esercizio educa a dissociare i significati e i contenuti del testo dal sottotesto, ovvero da tutte le motivazioni sottostanti l'azione, che trapelano attraverso il modo di parlare.

L'idea di veicolare il contenuto delle risposte alle 7 domande attraverso l'azione, viene evidenziata soprattutto dal seguente esercizio di improvvisazione in coppia. Il nucleo fondamentale della scena consiste nel "recitare con il conflitto", "essendo nel conflitto", ovvero veicolando il conflitto attraverso il parlare e l'agire, per tutta la durata dell'improvvisazione. I personaggi, oltre a tenere a mente in modo molto chiaro i 7 cardini su cui si fonda la propria identità in scena, come premesso solitamente hanno una mancanza, un bisogno, spesso sono vittime di bisogni che entrano in contraddizione tra loro o con le circostanze reali. L'esercizio porta ad approfondire questo aspetto e gli sviluppi comportamentali in caso di conflitto, per cui l'attore è chiamato ad agire, reagire, rispondere al proprio partner senza mai perdere di vista il proprio conflitto; potrebbero scaturire scontri tra i conflitti di entrambi i partner, "botta e risposta" intensi e concitati, come anche tentativi di conciliazione.

Gli esercizi descritti, mirano inoltre a sviluppare:

- maggiore flessibilità nel gestire e nel cambiare umore e attitudine (es. essere propositivi e operativi, essere in ascolto, essere riflessivi, essere comunicativi, ecc.);
- la percezione di ciò che accade intorno;
- la capacità di essere reattivi e pronti a reagire a ciò che accade, stabilendo differenti tipologie di relazione;
- la capacità di creare nuove situazioni, ovvero lo spirito di iniziativa nell'innescare cambiamenti o nel ribaltare l'andamento della situazione in corso o nell'avviarne una nuova;
- la capacità di rendersi conto di quale siano le situazioni più importanti, durante il corso di un'improvvisazione, ovvero situazioni che offrono la possibilità di determinare punti di svolta;
- la capacità di assumere un ruolo e di scegliere di volta in volta quale sia il proprio ruolo all'interno di differenti situazioni;

Per specificare alcuni concetti riguardanti i punti sovracitati, è bene chiarire il concetto di *Drehpunkt*, ovvero del “perno” attorno al quale si sviluppano le scene improvvisate. Premettiamo che nel corso di un'improvvisazione collettiva in una data situazione, ognuno dei personaggi sia guidato da un fondamentale obiettivo, più o meno esplicito, più o meno evidente, purché sia molto specifico e chiaro per ogni attore. A seguito di questo scopo, ogni personaggio - coerentemente con le sue fattezze, la sua identità, i suoi requisiti- sviluppa un'attitudine, ovvero un umore, un modo di relazionarsi ai vari partner e alla situazione. Vari accadimenti esterni (dati dalla traccia della situazione) o interni (dati dal relazionare dei personaggi tra loro e con l'ambiente esterno) inevitabilmente fanno scaturire delle reazioni e dunque una successione di accadimenti. Tali accadimenti possono portare a conseguenze che provocano altre conseguenze, innescando una reazione a catena; oppure allo svilupparsi di meccanismi d'azione indipendenti tra loro ma contemporanei, che talvolta possono interagire tra loro; oppure possono cadere nel vuoto, senza innescare alcuna evoluzione. Il *Drehpunkt* è un accadimento capace di inserirsi nell'ambito

della situazione o delle situazioni innescate, provocato dei sostanziali cambiamenti: potrebbe trattarsi del cambiamento improvviso di attitudine o di comportamento di un personaggio, o di una decisione inaspettata o di un evento esterno, l'importante è che abbia il potere di rovesciare o cambiare in modo sostanziale l'andamento della situazione che si era innescata precedentemente, innescandone una nuova.

Avremo modo di comprendere meglio tali concetti, durante la descrizione di alcuni esercizi di improvvisazione:

a) *Drehpunkt*:

I seguenti esempi di improvvisazione a coppie, sono incentrati nella sperimentazione del *Drehpunkt*, per cui uno dei due personaggi a un certo punto dello sviluppo della situazione ha il compito di effettuare un cambiamento di umore, atteggiamento o comportamento che sia motivato, logico e coerente con la scena e che sia capace di interrompere il motivo principale dello svolgimento, innescando una nuova situazione.

es.1:

In scena ci sono un *clochard* e una prostituta. Il vagabondo dorme su una panchina, all'improvviso cade per terra. Arriva la prostituta, che vede la scena e si mostra circospetta, lui le chiede aiuto ma lei si rifiuta, voltandosi dall'altra parte e allontanandosi, in attesa di clienti. Lui insiste, mostrandogli una ferita provocata dalla caduta. Lei si lascia impietosire dalla ferita e cambia atteggiamento (*Drehpunkt*) quindi decide di aiutarlo: lo porta a casa sua per aiutarlo, smettendo di prostituirsi.

La scena improvvisata funziona, poiché la prostituta provoca un *Drehpunkt* cambiando atteggiamento, tuttavia l'insegnante chiede di ripetere la scena accentuando il rovesciamento. Nella nuova versione, la prostituta è in scena fin

dall'inizio e quando il *clochard* le si avvicina, lei si mostra seriamente impaurita. Il sentimento di paura si trasforma in umanità e altruismo quando il senzatetto comincia a lamentarsi e a implorarle aiuto, solo allora lei capisce le buone intenzioni e decide di aiutarlo.

L'insegnante domanda alla classe altre soluzioni per sviluppare la scena, che tuttavia non funzionano, poiché non presentano un reale *Drehpunkt*, ad esempio: la prostituta chiede al vagabondo dei soldi in cambio di aiuto, lui glieli dà e lei lo aiuta; oppure, per la paura la prostituta spruzza lo spray al peperoncino negli occhi del senzatetto e scappa. Le scene non funzionano perché non scatenano cambiamenti, infatti nel primo caso si ha una contrattazione, nel secondo caso verifica un'accentuazione dell'attitudine della prostituta e non un cambiamento.

es.2:

In scena c'è una signora altolocata, vestita con abiti di classe, con colbacco e sciarpa leopardata. Si guarda attorno con movenze eleganti, provando a farsi dei *selfies* con la macchina fotografica. Si mette in posa, prova tante espressioni del viso per riuscire al meglio nella foto, tuttavia dalle sue reazioni di sconforto pare sempre più insoddisfatta: capiamo che vorrebbe fotografarsi con lo sfondo, ma facendo i *selfies* il suo volto appare sempre in primo piano comprendo ciò che c'è dietro. A un certo punto entra in scena un'artista di strada che suona la chitarra che le si posiziona proprio dietro, occultando il panorama. La signora le dà una moneta, chiedendole gentilmente di spostarsi per consentirle di proseguire le fotografie. La musicista accetta i soldi, ma non si sposta, resta a osservare incuriosita i sempre più spasmodici tentativi della donna di scattare una buona foto. Tra le due si scatena ben presto un battibecco: la signora ripete all'artista di spostarsi, ma questa –vedendola in difficoltà- accorre per aiutarla, tuttavia la signora reagisce con sdegno perché non si fida e non vuole darle la macchina fotografica. L'artista non insiste e la signora continua a provare a fotografarsi da sola. I tentativi dei *selfies* assumono un andamento parossistico, in quanto la signora, mai soddisfatta, si spazientisce al punto da avere crisi d'isteria. Ad un tratto, esausta, accetta di farsi aiutare e cede la macchina

fotografica alla musicista, che -come sospettato- nel tentativo di scattare la foto, fa cadere la macchina fotografica per terra. La signora è felicissima dell'accaduto (*Drehpunkt*): finalmente ha una buona ragione per non fare più fotografie, la macchina fotografica è rotta e la sua ossessione ha trovato fine. Le due gioiscono assieme cantando e suonando e gettando nella spazzatura la macchina fotografica.

La scena funziona innanzitutto perché le tipologie umane dei personaggi sono radicalmente differenti tra loro, pertanto offrono tante occasioni di confronto, inoltre le premesse su cui si costruisce l'azione creano delle aspettative che vengono ribaltate dalle premesse stesse, ed è questo che fa scaturire l'effetto a sorpresa che rovescia la situazione: ovvero, di certo sappiamo che l'obiettivo principale della signora è farsi una buona foto da sola ma non ci riesce, questo senso di impotenza provoca l'incalzare di un conflitto sempre più grande, d'altra parte non vuole farsi aiutare perché della musicista non si fida e ciò riduce le sue possibilità di riuscita. Quando la signora si arrende e decide di sorpassare i suoi pregiudizi, ovvero di fidarsi e chiedere aiuto, i suoi stessi pregiudizi vengono confermati: non c'era infatti da fidarsi e la conseguenza più temuta si verifica: la macchina fotografica si rompe; tuttavia la reazione della signora ribalta il corso dell'azione: adesso è felice delle conseguenze che prima considerava negative, perché dal nuovo punto di vista, queste stesse le consentono di interrompere definitivamente il suo conflitto iniziale. L'effetto inaspettato, il parossismo della scena, ma soprattutto l'idea di ricorrere a soluzioni così drastiche creano un effetto comico.

b) Il ritardo del treno:

La seguente improvvisazione è collettiva: tutti i componenti della classe si dispongono in coppie (possono simulare coppie di amici o di innamorati o di parenti), che non si conoscono le une con le altre e che si incontrano in stazione per prendere il treno; essendo il treno in ritardo di 15 minuti, le coppie dirigono nella sala d'attesa, che diventa il *set* per l'improvvisazione di gruppo, dove si

svolge l'azione. Prima di cominciare si stabiliscono elementi comuni per concordare il *set* spazio-temporale della scena: com'è organizzata la sala d'attesa (dove sono l'entrata e l'uscita, i bagni, i sedili, le cabine telefoniche, i distributori automatici di bevande, ecc.), in che verso va il treno, che stagione è, dov'è collocato il tabellone degli orari, qual è la destinazione del treno e a che ora parte, ecc.

Durante i 15 minuti di azione le coppie hanno il compito di far accadere degli sviluppi, di instaurare delle relazioni tra i personaggi, di far accadere alcuni rovesciamenti di scena, intrecciare delle storie.

Uno dei compiti più difficili per gli allievi, in queste improvvisazioni di gruppo, è riuscire a bilanciare la propria presenza in scena, nell'armonia e nell'ascolto delle dinamiche del gruppo, ciò non vuol dire che non possono avvenire più azioni o più conversazioni contemporaneamente (anzi, trattandosi di un'esercitazione contestualizzata in un luogo pubblico, è naturale che ciò avvenga), ma che autonomamente ognuno -in relazione al gruppo- comprenda quando è il momento migliore per mettere in evidenza il proprio intervento rispetto a quello di un altro (alzando la voce ad esempio) e viceversa, quando è il momento di cedere l'attenzione del pubblico a un altro (abbassando la voce). Non esiste una regola che permetta di capire quale momento sia il migliore per intervenire, perché l'importante è essere in ascolto, avere chiari i propri obiettivi ed essere coerente con la propria attitudine, nonché essere propositivi e reattivi agli stimoli; tuttavia resta una buona regola non interrompere un'azione che sta funzionando (a meno che il ruolo del personaggio non sia dichiaratamente quello del "disturbatore"), ma lasciare che le situazioni si sviluppino e decidere che ruolo assumere al loro interno o crearne delle nuove.

Durante la scena, nel ruolo di spettatrice, ho avuto modo di assistere a una sorta di esperimento sociale, per cui all'inizio le varie coppie relazionavano unicamente tra loro, distinguendosi per i loro tratti caratterizzanti: la coppia romantica intenta a baciarsi, la coppia litigiosa durante una scenata di gelosia, due adolescenti alternative dagli atteggiamenti snob, una coppia di intellettuali intenti a leggere e altre tipologie. Ogni coppia nel corso dell'improvvisazione

inserisce una variante che modifica la relazione iniziale: ad esempio l'arrivo di una telefonata, il bisogno di sgranchirsi le gambe e fare una passeggiata, la decisione di acquistare una bevanda calda ai distributori automatici, ecc. Tali varianti modificano la situazione iniziale facendo ad esempio muovere la coppia nello spazio o facendola separare, o facendo avere reazioni forti (es. uno schiaffo al compagno, per gelosia o un calcio al distributore che ha esaurito le bevande e non rende i soldi indietro, ecc.). Ognuna delle modifiche è un potenziale appiglio per l'instaurarsi di nuove relazioni, per cui le varie coppie iniziano a interagire tra loro. Alcuni eventi possono essere catalizzatori dell'attenzione di tutti i presenti nello stesso luogo, in altri momenti invece, più situazioni possono essere in ballo.

Alla fine della scena si sente l'annuncio dell'arrivo del treno, per cui la classe è chiamata a trovare nel più breve tempo possibile una conclusione / soluzione alle varie dinamiche innescate e a ritornare nella coppia, per andare a prendere il treno.

c) *identità celate*

Un'altra interessante e complessa improvvisazione collettiva consiste nello strutturare lo spazio scenico come se si trattasse di un appartamento, suddiviso in diversi settori corrispondenti alle camere della casa. La traccia dell'improvvisazione indica che la famiglia, proprietaria di casa, invita ospiti a cena. L'aspetto interessante è che ad ognuno dei personaggi, al momento di iniziare il gioco-improvvisazione, viene fornita l'indicazione del proprio nome, ruolo, obiettivo e del tipo di relazione rispetto ad alcuni altri personaggi; cominciando a giocare dunque nessuno sa chi rappresentino gli altri partecipanti e che tipo di relazione intercorra tra loro. Durante la conversazione a cena gli attori hanno il compito di scoprire la trama dei rapporti, va da sé che non è permesso svelare esplicitamente ciò che si conosce del proprio personaggio.

L'aspetto interessante è che ognuno dei personaggi agisce in scena assumendo un preciso atteggiamento ed essendo guidato dai propri obiettivi e dalle precise indicazioni caratteriali e relazionali ricevute all'inizio del gioco.

Se la mappatura della trama di relazioni scritta a monte, è stata bene ideata, ovvero è un gioco d'incastri coerente, l'esercizio può diventare molto interessante, una sorta di gioco di ruolo ideato per risolvere enigmi e relazioni nascoste, in cui però i personaggi sono attori che mangiano e bevono davvero, chiacchierano e imparano a conoscersi essendo in nuovi panni e conoscendo solo pochi aspetti del quadro generale della situazione, di cui devono ricostruire i tasselli.

L'esercizio, data la complessità, viene effettuato alla fine del corso, perché gli allievi attori sono maggiormente in grado di gestire il proprio personaggio e il bilanciamento delle energie in scena durante le improvvisazioni collettive.

2.1.2.3. Cenni sulla formazione professionale di Michael Morche

Michael Morche ha studiato dal 2000 al 2004 alla scuola "Ernst Busch" di Berlino, diplomandosi in recitazione.

Successivamente è entrato a far parte, nel ruolo di attore nelle compagnie teatrali *Thalia Theater Halle* e *Berliner Ensemble*. Dal 2008 lavora come attore freelance, regista, educatore e pedagogo. In particolare si occupa di progetti teatrali rivolti a bambini e adolescenti, nel ruolo di ideatore e conduttore.

Attualmente Michael Morche insegna recitazione presso la scuola "Ernst Busch" di Berlino e alla scuola di teatro di Charlottenburg, e conduce il *PuppSpielClub* presso il Teatro delle marionette di Magdeburgo. Si occupa inoltre della direzione artistica dell'associazione *Spielmitte*, curando progetti teatrali¹¹¹.

¹¹¹ informazioni tratte da: <http://spielmitte.jimdo.com/der-verein/mitarbeiter/>

2.2 *All'Ecole Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette (ESNAM), di Charleville Mézières;*



Studenti della 10° e dell 11° promozione - ESNAM (A.A. 2014-2017) ¹¹²

¹¹² immagine tratta da: <http://www.marionnette.com/fr/ESNAM/Promo>

2.2.1 Fondamenti di animazione con burattino a guanto,
Docente: Brice Coupey

DOCENTE: BRICE COUPEY

113



CORSO: BURATTINI A GUANTO

I ANNO

¹¹³ Foto tratta da: <http://www.papiertheatre.com/mnr-english/>, eseguita da Pierre Mendelssohn. (29/11/16)

Il calendario didattico dell'ESNAM dell'A.A. 2014-5 prevede per il maestro Brice Coupey un incarico di insegnamento della materia "burattini a guanto" della durata di sei settimane non consecutive: una settimana di lezioni si è svolta a ottobre 2014, due settimane a gennaio 2015, a cui seguirà un'altra settimana a marzo 2015 e altre due settimane a maggio 2015 (il periodo del corso cui si farà qui riferimento è il secondo). Dilazionando le settimane di formazione, gli studenti possono esercitarsi e sedimentare quanto appreso, tra una fase e l'altra.

La scansione del lavoro giornaliero è circa la seguente, ma ogni giorno gli esercizi cambiano o variano su una base fissa:

MATTINA

9,00 – 9,30 *training* (esercizi per il risveglio corporeo e sensoriale ed esercizi ludici di gruppo relazionali)

9,30 – 13,00 esercitazioni con i burattini

POMERIGGIO

14,30- 17,00 improvvisazioni guidate con i burattini

17,00- 18,30 costruzione (laboratorio sartoriale per costruire i buratti e fabbricazione di teste e mani)

Di seguito saranno descritti alcuni degli esercizi effettuati durante il corso, catalogati secondo le categorie summenzionate.

2.2.1.1 Esercizi di *training* e socializzazione;

Il *training* si suddivide in due categorie: alcuni esercizi di risveglio sensoriale, di riflessi e di percezione spaziale-temporale, altri esercizi ludici e relazionali, verbali, di improvvisazione, di immaginazione creativa e di espressione teatrale.

Seguono alcuni esempi:

- Risveglio sensoriale:

Risveglio sensoriale, distensione muscolare e rilassamento per terra e in piedi, chi vuole a occhi chiusi, compiendo movimenti liberi e stiracchiandosi.

Disposti in cerchio, vengono effettuati i seguenti esercizi: roteazione delle caviglie e esercizi di disequilibrio stando su un piede solo; circonduzione delle ginocchia e apertura e chiusura delle gambe semi flesse con le mani sulle ginocchia, alternatamente a braccia incrociate e non, accelerando e decelerando la velocità; circonduzione del bacino in entrambi i versi; girare su se stessi, mantenendo la testa come punto fisso; coi piedi che fanno perno a terra, roteazioni col resto del corpo fino al disequilibrio; scomposizione del petto dal resto del corpo: movimento del petto facendo degli impulsi che nascono da forti espirazioni, in tutte le direzioni; scomposizione delle spalle: alzare le spalle e lasciare in un movimento solo e in 4 fasi; circonduzione delle spalle in avanti, indietro e alternate; roteazione delle braccia in avanti, indietro e alternate; scomposizione del collo: inclinazione del collo da lievemente a velocemente a destra e sinistra e rotazione; spinta delle mani in avanti il più possibile tirando fuori la lingua il più possibile ed emettendo suoni liberatori; stropicciamento della faccia con le mani, facendo smorfie ed emettendo suoni; roteazione dei polsi tenendo intrecciate le dita delle mani tra loro e poi scuotimento delle mani slegate.

- Rilassamento e vocalizzazioni:

Tutti gli studenti sono stesi per terra e si rilassano ad occhi chiusi facendo respiri profondi, si stiracchiano e si muovono liberamente (c'è chi rotola, chi si rannicchia, chi è in ginocchio....), tutto con estrema concentrazione e silenzio. Brice Coupey dà indicazione di emettere suoni "proiettando" la voce nello spazio, pronunciando vocali, sillabazioni, brontolii, mugugni. Al risveglio, ognuno "torna in sé", apre gli occhi e si guarda attorno, dunque Brice Coupey li invita a prendere "contatto" tra loro e rotolando al suolo si avvicinano a coppie e a gruppi

di tre, c'è chi si abbraccia, chi si struscia e ben presto si viene a creare un grande mucchio al centro: tutti sono in contatto tra loro.

- Camminate con velocità differenti:

Tutti si alzano in piedi e iniziano alcuni esercizi dinamici da svolgersi camminando nello spazio; Brice Coupey nomina numeri da 1 a 4, corrispondenti alla velocità della camminata da assumere (1 è lentissimo e 4 è corsa). Tutti devono essere pronti a cambi repentini, stare attenti a non scontrarsi e a occupare gli spazi vuoti nello spazio, come accade con noto esercizio della “zattera”, per cui l'aula è come se fosse una zattera nel mare e non vanno sbilanciati i pesi, ovvero bisogna distribuirsi uniformemente nello spazio, altrimenti affonderebbe.

- Sequenza di numeri:

Allo “stop”, ognuno occupa un punto nell'aula e per mettere alla prova la facoltà di “ascolto” collettiva; l'obiettivo è che la classe riesca a contare da 1 a 20, senza accordarsi sull'ordine di chi pronuncia i numeri, purché ogni numero venga pronunciato da un solo allievo; ciascuno può prendere l'iniziativa di dire il numero successivo per proseguire la numerazione, purché non si accavallino le voci, altrimenti si ricomincia. Al secondo tentativo il gruppo ha superato la prova con successo.

- Le categorie:

Terminato l'esercizio, tutti si dispongono in cerchio e Brice Coupey dal centro si rivolge singolarmente a ognuno degli studenti mettendosi di fronte e guardandosi negli occhi chiede a ciascuno singolarmente di elencare, con voce nitida e senza alcuna titubanza, elementi appartenenti a precise categorie, anche

inventandoli (es. marche di scarpe, nomi di calciatori, titoli di romanzi noir, tipologie di marionette, nomi di pittori, qualità umane, forme geometriche ecc.). L'esercizio diventa molto divertente quando acquisisce un ritmo serrato, per cui "l'esaminato" entra in uno stato d'ansia che lo porta ad avere l'affanno e a rispondere anche con nomi inventati e buffi, purché pertinenti alla categoria richiesta, pur di non mugugnare o restare in silenzio.

- telefono senza fili (gesto e voce):

L'esercizio seguente si svolge restando in cerchio, uno studente prende l'iniziativa e fa un gesto accompagnato da un suono e la persona accanto replica la sequenza, instaurando una sorta di "telefono senza fili", improvvisamente qualcuno può decidere di fare contemporaneamente una nuova sequenza (gesto più suono), quindi si cambia senso di rotazione (da senso orario a antiorario o viceversa). Tutti devono essere molto attenti e pronti sia a imitare il gesto e il suono, sia alle variazioni. Una difficoltà in più dell'esercizio consiste nel creare dei moduli da ripetere a due o a tre partecipanti (es. le prime due persone fanno gesto e suono uguali e la terza diverso), in tal caso la ripetizione crea anche un valore ritmico e musicale "interessante".

Seguono esercizi di stretching e respirazione e termina la fase di *training*.

- Memory:

Altri esercizi, camminando nello spazio: all'indicazione dello "stop", data dall'insegnante, tutti si fermano e chiudono gli occhi e Brice Coupey rivolge una domanda alla classe, per verificare il livello di osservazione e attenzione degli studenti (es. chi ha la maglia celeste?, chi ha i calzini bicolore?, chi ha la maglietta a maniche corte?), gli allievi devono rispondere indicare a occhi chiusi uno o più di loro, corrispondenti alla risposta, ricordando le posizioni occupate dai compagni nello spazio.

- Il semaforo:

Camminando nello spazio, si fa il noto gioco del “semaforo”, per cui a ogni serie di battiti di mano corrisponde un’azione da fare: il maestro batte le mani e gli studenti devono avere la prontezza di eseguire correttamente (1 battito: stop; 2 battiti: saltare e urlare; 3 battiti: fare una piroetta; 4 battiti andare in mucchio al centro della sala).

- Composizioni di suoni e gesti:

Variante 1: Tutti in riga, in silenzio, uno solo prende l’iniziativa e avanza (se due o più prendono l’iniziativa contemporaneamente si ripete, perché è segno di mancato ascolto del gruppo), il “leader” propone un gesto associato ad un suono e ciascuno studente si mette accanto al leader imitandone il gesto, così fino a creare una seconda riga. I gesti e i suoni vengono ripetuti continuamente. Si crea un momento ritmico collettivo vocale e di movimento, che si conclude rallentando gradualmente.

Variante 2: Simile all’esercizio precedente ma anziché formare una riga ci si dispone nello spazio e anziché fare lo stesso gesto e suono del leader, ognuno ne inventa uno personale, fino a formare una composizione interagente, simile a un macchinario sonoro e dinamico. Alla fine ognuno deve dire che ruolo aveva in questa “macchina” : la qualità del moto e dei suoni infatti stimola la fantasia e lascia immaginare che il macchinario creatosi rientri in una situazione (es. due fanno un suono e un gesto tipo uno sparo con fucile tre si inginocchiano emettendo suoni striduli, uno al centro fa un gesto a braccia spalancate... alla fine dell’esercizio tutti hanno convenuto che si trattasse di una sorta di “macchina della violenza”).

- Tennis verbale:

Uno studente di fronte all'altro fanno una partita a tennis verbale, facendo il gesto di battere la palla con la racchetta, ma ad essere lanciata non è la pallina ma una parola e l'altro deve rispondere subito con un'altra parola che inizi con la sillaba finale della parola appena udita.

- Situazioni mimate:

In cerchio, uno studente, chiamato "A" va al centro e mima una situazione, senza dire di cosa si tratti, un altro studente chiamato "B" si inserisce prendendo spunto dal movimento del compagno, creando una situazione mimata insieme; l'insegnante dice "stop" e "A" e "B" si immobilizzano; "B" diventa una statua in una posizione particolare che deve servire allo studente contiguo, indicato con "C", da spunto per una nuova situazione mimata e si prosegue. (es. "A" sta mimando di giocare a nascondino con "B" e si immobilizza nell'atto di nascondersi sotto il piede di un altro compagno, "A" esce e "C" prende spunto dalla situazione considerando A un pallone da football)

- La frase a catena:

Tutto il gruppo è disposto in cerchio, l'obiettivo è formare una frase coerente, sulla base di un argomento concordato prima (es. l'amore, l'elettricità, la rabbia): procedendo in senso orario, ciascuno pronuncia una parola che concordi per senso logico con la parola precedente e con la frase in composizione, bisogna essere veloci nel dare il proprio contributo, senza esitazioni.

- Asserzioni:

Tutti sono al centro, nello spazio. Uno fa un'affermazione (es. "le verdure non sono buone"), un altro aggiunge una frase per confermare la tesi (es. "l'insalata è insipida") e si mette accanto al primo, un altro continua con una nuova frase (es. "l'aglio ha un cattivo odore"), se invece uno non è d'accordo può proporre una tesi contraria e creare una nuova schiera di fronte (es. "le verdure fanno bene"). Il giro termina quando tutti sono schierati. Nessuno deve mai accavallarsi vocalmente all'altro, quindi è necessario un ascolto reciproco.

- Narratori e mimi:

Quattro persone per gruppo, di cui due sono parlanti e altri due mimi. I mimi impostano due situazioni differenti, finché trovano la chiave per interagire e i parlanti improvvisano il testo comunicando lentamente in modo che il mimo possa intuire il testo e muovere la bocca in labiale, simulando di starle pronunciando. È il parlante, che guardando l'azione, comanda il mimo, le cui azioni a loro volta ispirano il parlante a pronunciare nuove parole, a riferirsi a un determinato contesto. Talvolta è invece il mimo a prendere l'iniziativa con una nuova azione, per fare andare avanti la storia.

2.2.1.2 Animazione con i burattini;

Ognuno prende il suo burattino a guanto. Le mani e la testa sono rigide ma esternamente ricoperte di lattice. Il volto è inespressivo (soltanto il naso è lievemente accennato) e le mani sono stilizzate e senza dita. Sono dei "burattini neutri", utili alla pedagogia, perché non impongono nessun carattere.



Burattino realizzato da Brice Coupey, per la pedagogia.

- Le camminate nello spazio:

Gli studenti sono invitati a reggere il burattino da dietro il collo (senza infilare il guanto nella mano) e il loro compito è fargli attraversare l'aula con una camminata. Il burattino durante questo attraversamento deve sembrare vitale, un essere pensante, in grado di compiere scelte, considerazioni. Si deve percepire un costante e continuo pensiero di fondo durante la camminata e le variazioni di ritmo e di qualità dinamica favoriscono tale percezione. Alcuni burattini camminando ogni tanto fanno delle soste, c'è chi si guarda attorno impaurito, chi procede con circospezione, chi avanza con atteggiamento lieto e spensierato. Brice Coupey insiste nel raffinare la qualità del rapporto tra *puppeteer* e *puppet*: il *puppeteer* non deve mai perdere il contatto visivo col burattino e non deve sbilanciarsi protendendo troppo la mano in avanti. Il *puppeteer* coglie l'occasione per camminare durante le brevi soste di "riflessione" del burattino, se previste, ma se il burattino corre o va di fretta e non può permettersi interruzioni, in tal caso il *puppeteer* camminerà contemporaneamente standogli accanto o dietro. E' "interessante" quando il burattino interagisce col corpo del *puppeteer*, come

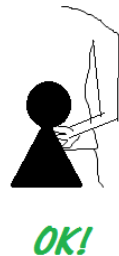
se fosse una grande struttura architettonica: passandogli sotto le gambe come sotto un arco, facendo capolino da un polpaccio come da dietro un'imponente colonna o scavalcando un piede come un muretto. Il maestro fa notare agli studenti che il corpo del *puppeteer* non deve mai mettersi in primo piano e andare davanti al *puppet*, mai coprirlo e dare sempre al pubblico la possibilità di vederlo.

- Percorsi nello spazio:

Si dispone nello spazio una sedia, uno sgabello e una scala. Il burattino deve fare un percorso interagendo con queste strutture: passare da sotto alla sedia e allo sgabello o arrampicarsi sulle gambe e con un balzo scendere o fare lo slalom tra le gambe della sedia, salire gli scalini della scala, scendere con una scivolata. L'indicazione è sempre "muovere il burattino in modo vitale": deve dare l'impressione di pensare, di rendersi conto, trovare soluzioni alle difficoltà, provare stati d'animo. Il maestro aggiunge una difficoltà all'esercizio: fare la traversata in soli 12 secondi senza perdere la qualità dei movimenti e ottimizzando il tragitto trovando soluzioni efficaci e originali (es. fare "volare" il burattino, come se avesse preso un elicottero immaginario anziché fargli salire i gradini della scala, per risparmiare tempo).

Le esercitazioni proseguono con l'utilizzo di due tavoli posizionati uno accanto all'altro, con al centro un bastone in orizzontale. Lo spazio di azione per i burattini è adesso il ripiano dei tavoli, i burattini devono effettuare la salita, la traversata, il superamento dell'ostacolo e la discesa. C'è chi fa arrivare sul tavolo il burattino facendogli salire delle scale immaginarie, chi simulando un ascensore. L'avanzata in profondità non è percepibile dal pubblico, quindi è bene cadenzare il passo con oscillazioni della testa e piccole pause per rendere verosimile la camminata. L'approccio al bastone può essere di curiosità, timore, scoperta; qualche burattino fa un piccolo balzo quando si accorge dell'ostacolo, si china a guardarlo, ci pensa, lo riguarda, altri meno timorosi gli rivolgono uno

sguardo superficiale e lo scavalcano con nonchalance, altri fanno addirittura una piroetta in aria. L'obiettivo è sempre riuscire a dare la coerenza e la vitalità necessaria al burattino, servendosi di una struttura prefissata, senza mai dimenticare di essere in una condizione di apertura e dialogo col burattino e di essere a favore del pubblico; è necessario cambiare la mano che fa la presa del collo del burattino quando la mano rischia di andare in primo piano, ad esempio durante il salto mortale, nella fase di discesa oppure quando il *puppet* cammina di spalle al pubblico.



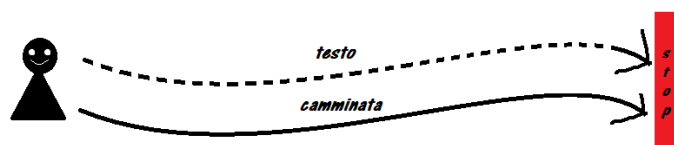
Il disegno raffigura la corretta impugnatura del burattino.

Quando il burattino si inchina, in questo caso davanti al bastone, il *puppeteer* può curvare con la mano libera il vestito, simulando le ginocchia che mancano al burattino; per calciare il bastone, il *puppeteer* con la mano libera può tenere un'estremità della veste e dare un colpetto al bastone, come fosse un piede; per fare un balzo improvviso il *puppeteer* con la mano libera può darsi un colpetto sul gomito che regge il burattino, così da ottenere l'impulso necessario al movimento.

Un altro esempio di interazione tra *puppeteer* e *puppet* è il seguente: il burattino si mostra molto veloce e frettoloso, infatti appena sale sul tavolo subito corre al centro dove c'è l'ostacolo, quindi il *puppeteer* si ritrova a un capo del tavolo col braccio proteso in avanti, dunque mentre il burattino guarda il bastone posto al centro del tavolo, il *puppeteer* lo raggiunge ed è come se prendesse coscienza della situazione, anticipandolo: va all'altro capo del tavolo restando col braccio proteso indietro, ma stavolta il burattino ci mette tempo... e il *puppeteer* è costretto ad aspettarlo. Si ha l'impressione che sia il burattino a dirigere il burattinaio e ad "avere la meglio".

- Camminare e recitare un monologo:

Gli esercizi proseguono, con l'aggiunta di una variante: il testo. Ogni studente sa a memoria dei brevi monologhi, che saranno recitati, come se li stesse pronunciando il *puppet*, durante l'avanzata nello spazio. Il *puppeteer* deve mantenere neutra la propria espressione del volto e non fare smorfie di



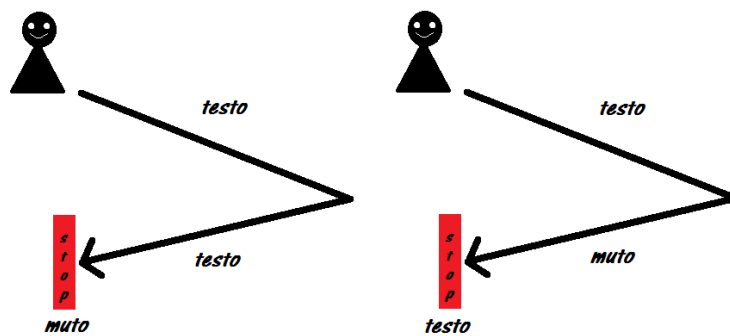
Il disegno raffigura le tempistiche durante la camminata e la recitazione del testo, con il burattino.

compartecipazione emotiva durante la recitazione del testo, per non incentrare su sé l'attenzione del pubblico, che dovrebbe essere rivolta al burattino. Il ritmo del *puppet* determina il ritmo del testo. Anche per la voce vale lo stesso suggerimento del movimento: creare

variazioni di ritmo, contrasti, passare da momenti in cui molto testo viene detto velocemente ad altri in cui poco testo è pronunciato lentamente, accresce la percezione di vitalità del burattino, lo fa assomigliare maggiormente a un essere pensante e non a un inerme fantoccio di pezza. Bisogna stare inoltre attenti a non cadere nella tendenza a pronunciare il testo in modo automatico, con ritmo uniformemente accelerato.

Le pause, i cambi di ritmo e di vocalità devono essere inoltre coerenti e organici allo "stato interiore", all'umore, all'intenzione del burattino, momento dopo momento. Il testo generalmente viene pronunciato durante le pause del movimento del *puppet*, quando il marionettista cammina in avanti per proseguire l'avanzata; talvolta può essere pronunciato anche quando il burattino cammina, dipende dalla qualità della riflessione: una frase detta da fermi dà l'impressione di essere più marcata, più "riflettuta". Prima di iniziare a parlare, è bene far fare al burattino un lieve balzo in alto, l'impulso per prendere fiato, inoltre quando si

parla in movimento è bene interrompere il testo prima che si concluda il movimento, in modo da far scaturire nello spettatore la percezione di un “non detto”: come se nella coscienza del burattino che conclude l’azione in silenzio fosse rimasta la traccia del suo pensiero.



Il disegno illustra le tempistiche da adottare durante la camminata e la recitazione del testo, con il burattino.

Per marcare quanto appena detto, l’insegnante propone la seguente variante: far camminare il burattino, pronunciando il testo, seguendo un percorso a “V”; vengono sperimentate due

varianti: la prima, pronunciare il testo durante tutto il tragitto, la seconda pronunciarlo durante il primo “segmento della V” e continuare il tragitto in silenzio durante l’altro “segmento” e alla conclusione del movimento far pronunciare il resto del testo al burattino fermo. In questo ultimo caso la frase detta da fermo, dopo la camminata, dà l’idea di essere una riflessione meditata. L’ultima battuta ha un valore importante, serve a chiudere il pezzo e quindi può essere marcata, rivolta a uno spettatore, se vicino, o seguire a una pausa; la pausa fatta prima di una battuta infatti crea suspense e cattura l’attenzione del pubblico.

- Combinazioni tra testo e movimento:

Con questo esercizio il *puppeteer* impara a esplorare le possibilità di combinazione tra testo e movimento: rivolgendo il testo in tutte le direzioni possibili, cambiando il ritmo del parlato e del moto, separando o assemblando il testo al movimento, anticipando il testo al moto o viceversa. Ogni piccolo

particolare determina una qualità della *performance* differente e lo studente è invitato a sperimentarne i segreti.

Un'ulteriore difficoltà, utile a raffinare la recitazione del testo, è far dire al burattino il monologo tutto di fila, senza pause, mentre il *puppeteer* è fermo e il burattino cammina; con questo esercizio, il *puppeteer* è spronato a cercare un andamento musicale al testo, che abbia un inizio, un centro e una fine; per di più, non avendo molta facoltà di movimento, il burattinaio è spronato a far compiere al burattino micromovimenti del petto e della testa, in grado di esprimere gli stati d'animo.

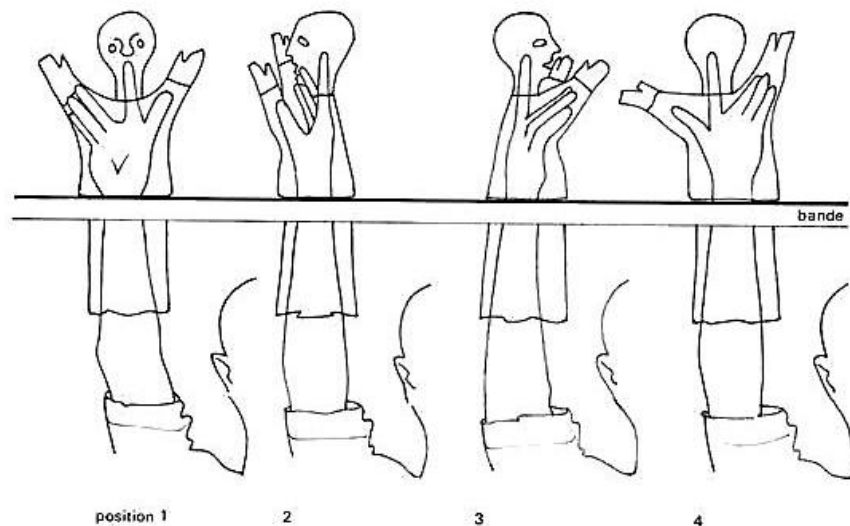
Una regola fondamentale di questo tipo di esercizi, affinché la voce sembri del burattino, è che il *puppeteer* parli da fermo, altrimenti l'attenzione dello spettatore ricadrebbe sul *puppeteer* in movimento. Ho domandato a Brice Coupey cosa accadrebbe dunque facendo il contrario, se non si creerebbe un "interessante", spostamento di piani d'attenzione tra *puppet* e *puppeteer*, la cui voce potrebbe essere intesa come quella della coscienza del burattino o di una voce fuori campo onnisciente. Brice Coupey concorda, dice che tutto è possibile e che aggiungere il parlato durante il moto del *puppeteer* è uno *step* successivo del suo programma pedagogico.

- Esercitazione tecnica col burattino:



Foto scattata durante le esercitazioni tecniche con i burattini a guanto.

Viene sgomberata l'aula dai tavoli e gli studenti si dispongono nello spazio, stavolta indossando il burattino "a guanto" (con la mano infilata nella veste), col braccio teso verso l'alto per l'esercitazione tecnica. Si comincia con la distensione del polso compiendo movimenti di rotazione, oscillazione e inclinazione in avanti, all'indietro e ai lati e si prosegue col ripasso delle posizioni. Posizione 1: burattino frontale a testa dritta e braccia aperte; posizione 2: burattino voltato a destra (secondo il *puppeteer*) con braccia alzate; posizione 3: burattino voltato a sinistra (secondo il *puppeteer*) con braccia alzate; posizione 4: burattino di spalle con le braccia alzate; quindi il *puppeteer* si gira ma il burattino è il punto fisso quindi la sua posizione resta invariata.



Tecnica di manipolazione di burattino a guanto, di André-Charles Gervais (1947)¹¹⁴

L'esercizio prosegue con la scomposizione dei movimenti del corpo: prima solo la testa, poi testa e busto insieme devono effettuare inclinazioni a destra, dietro, sinistra, avanti e rotazione in tutte e quattro le posizioni. Questa procedura va ripetuta indossando il burattino anche nell'altra mano. L'esercizio serve a migliorare la tecnica e a temprare il burattinaio alla resistenza alla fatica (gli studenti infatti dopo un po' si mostravano sofferenti per lo sforzo di tenere il braccio alzato per tanto tempo), per questo è importante ripeterlo ogni giorno.

¹¹⁴ fonte: www.photo.rmn.fr (15/07/2016)

Per sciogliere le tensioni è bene scuotere ogni tanto il bacino e la mano libera. Questo è l'unico esercizio che si ripete uguale ogni giorno, mentre gli altri variano.

2.2.1.3 Improvvisazione guidate con i burattini;

- Danza di gruppo:

Brice Coupey mette la musica e gli studenti danzano camminando nello spazio col braccio alzato, indossando il burattino a guanto. I burattini possono interagire e ballare insieme, a gruppetti o a coppie. È il movimento dell'attore che si trasferisce al burattino, determinando il ritmo e la qualità della danza.

Successivamente si va dietro la "baracca", che in realtà è un separé dietro cui si nascondono gli studenti e dalla cui base superiore si affacciano i burattini. I burattini ballano a coppia stando a tenti a fare movimenti "puliti", a non agitarsi troppo e a non compiere movimenti bruschi e troppo ampi, che risulterebbero sproporzionati alle sue dimensioni. Ogni movimento nello spazio e cambio di direzione o ritmo non deve essere casuale ma motivato e guidato da un'intenzione.

- Recitazione del monologo dietro la baracca:

Recitare dietro il separé il monologo, facendo continui cambi di direzione e ritmo e scomponendo i movimenti tra: testa, tronco, braccia e camminata. Ogni variazione deve essere controllata e coerente col senso del testo, con l'intenzione e lo stato d'animo. Bisogna usare lo spazio in modo completo e non

fare gesti casuali e stare attenti agli automatismi (es. controllare la tendenza a far guardare sempre in aria il burattino, infatti avrebbe senso se deve guardare una montagna, se sta pregando, ecc.).

115



Studio di scene con burattini a guanto.

- I due coaches:

L' esercizio successivo è quello dei due *coaches*: ai lati del separé si dispongono due studenti e al centro il *puppeteer* col suo burattino, che deve andare a destra e a sinistra obbedendo alle direttive dei due *coach* (es. “vai dall'altro *coach*, spaventati e muori”, “ vai dall'altro *coach* scalando una montagna”, “prova ad andare dall'altro *coach*, le sabbie mobili ti risucchiano”, “vai dall'altro *coach* per fargli un dispetto” “vai dall'altro *coach*, ma inciampi e cominci a zoppicare”)

A seguire, indossando il burattino a guanto, dietro al separé, vengono fatte delle improvvisazioni senza parole, sulla base di un “dato di fatto”: c'è un bottiglietta d'acqua in scena. Ogni improvvisazione ha un leader che ha il compito di far andare avanti la storia prendendo le decisioni principali e impostando le condizioni per la creazione di conflitti, di alleanze, di un obiettivo, e altri 3 o 4 burattini sono secondari e reagiscono alla situazione impostata dal leader. L'ingresso del secondo burattino avviene dopo che il leader ha impostato le

¹¹⁵ immagine tratta da: <http://www.marionnette.com/en/ESNAM/Presentation>

condizioni per la storia; inseritosi il secondo, toccherà al terzo trovare la chiave per inserirsi nella storia che nel frattempo ha trovato nuovi sviluppi grazie all'ingresso del secondo, e così via.

- I quattro blocchi:

Si sceglie una breve parte del monologo che si conosce a memoria e lo si divide in 4 blocchi: sono blocchi di testo, ma anche blocchi di senso, secondo cui vengono scanditi anche: la respirazione, la velocità, il ritmo, le intenzioni, i movimenti. Il burattino deve recitare il primo blocco di testo muovendo solo la testa, il secondo muovendo le braccia, il terzo muovendo il tronco, il quarto camminando e uscendo di scena. L'esercizio mira ad affinare la scomposizione dei movimenti, la coordinazione tra testo e movimento, e tra intenzione e movimento, per evitare una *performance* basata su gesti casuali e inconsulti. L'esercizio si può dire riuscito quando si percepisce una coerenza tra senso, ritmo e partitura dei movimenti.

Viene in seguito svolto lo stesso esercizio ma utilizzando in ordine sparso i quattro movimenti: mani, braccia, tronco e camminata.

- Gioco con carte:

Ogni studente pesca 5 carte, su cui sono scritte le seguenti indicazioni: “come entrare, movimento particolare, frase da dire, dove andare, modo di uscire”. Ognuno deve improvvisare la situazione sulla base di questi elementi fissi, col burattino, da dietro il separé.

2.2.1.4 Costruzione;

La classe si divide in due gruppi e metà studenti seguono il laboratorio sartoriale per realizzare buratti, tenuto dalla sarta dell'ESNAM. Si disegna la sagoma dell'abito del burattino sulla cartamodello, si riproducono le forme sulla stoffa, che viene ritagliata e si definiscono i bordi e uniscono i vari pezzi (maniche, lato anteriore e lato superiore del vestito) con la macchina da cucire.

L'altra metà degli studenti va nel laboratorio di costruzione fornito di attrezzi di ogni sorta: seghetti alternativi, trapani e armadi colmi di materiali plastici, lastre di polistirolo, panetti di argilla, sacche di gesso, ecc.

Il lavoro della settimana consiste nel realizzare le mani e la testa di un burattino.

Le fasi per la realizzazione della testa sono le seguenti: creazione del positivo con modellazione dell'argilla, creazione di una piccola scatola in legno per contenere la colata in gesso, inserimento del positivo nella cassa, copertura del positivo con vasellina gel che funga da distaccante, colata in gesso.



Foto eseguite durante il laboratorio di costruzione tenuto da Brice Coupey.

Pronto il calco, che rappresenta la copia in negativo dei volumi della testa, modellata in argilla, si procede alla creazione della testa in lattice prevulcanizzato.

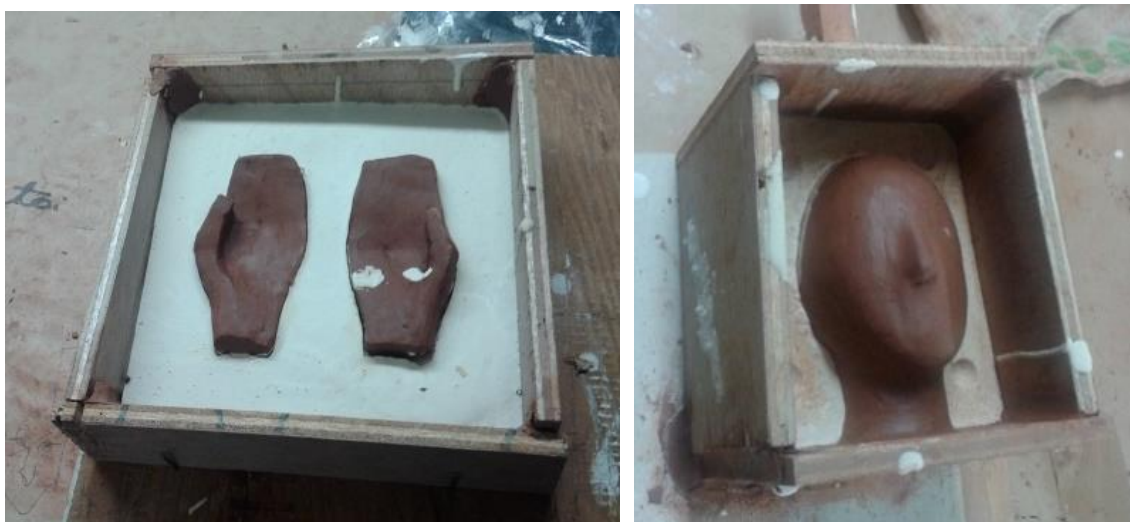


Foto del processo di realizzazione di mani e testa del burattino, eseguiti dagli studenti dell'ESNAM.

Le fasi per la realizzazione delle mani sono le seguenti: si intaglia la sagoma in positivo in dei parallelepipedi di polietilene oppure si fa il modellato in argilla, di cui si fa il calco in gesso per ottenere lo stampo dei volumi in negativo, riempimento del calco in lattice prevulcanizzato.

2.2.1.5 Cenni sulla formazione professionale e intervista a Brice Coupey;

- Breve biografia artistica:

Brice Coupey si laurea in Storia dell'Arte (curriculum: teatro) nel 1992 e si forma al Conservatorio regionale di Saint-Denis al corso di André Lambert. La sua pratica artistica- teatrale comincia con le arti di strada e il circo (*Théâtre Uvol*, *Les Matatchnies*, *Le chariot pourpre*), occupandosi di giocoleria, acrobazia e clownerie. L'incontro con Alain Recoing nel 1998 presso il *Théâtre aux Mains*

Nues è decisiva per la sua formazione nel campo del teatro di figura e in particolare dell'animazione di burattini a guanto.

Ha lavorato come attore-burattinaio per diverse compagnie teatrali, tra cui la compagnia Houdart-Heuclin (*Le misanthrope*, *Les Padox*, *La parole qui agit*), la compagnia *Contre ciel* (*Papa*), le *Théâtre Qui* (*Vous qui habitez le temps*), le *Théâtre Sans Toit* (*Cailloux*), la *Cie Papier Théâtre* (*Mansarde à Paris*), e altre.

Considerato da Alain Recoing come "erede" dell'arte del burattino a guanto, assiste il maestro durante gli anni 2002-2007 al *Théâtre aux Mains Nues*, dove tiene numerosi corsi.

Brice Coupey sviluppa le proprie creazioni con la compagnia *L'Alinéa*, che gli consente di vivere numerose esperienze e scambi culturali con n artisti, registi, musicisti, artisti visivi, appartenenti e non all'ambito del teatro di figura. Il suo interesse, in qualità di interprete e regista, si rivolge principalmente alla tecnica del burattino a guanto e alla rivisitazione scenica di autori contemporanei (Fabienne Rouby, Valère Novarina, Gérard Lépinos, etc.).

- Intervista:

Si riporta in seguito l'intervista da me effettuata a Brice Coupey in data 15/01/2015.

Buongiorno Brice, il tuo insegnamento è organizzato per livelli, per fasi graduali. Nel tuo percorso pedagogico quale ritieni sia livello minimo e al massimo grado dove uno studente può arrivare?

Per me il burattino è uno strumento dalle possibilità veramente molto ristrette: può effettuare pochi tipi di movimento quindi il suo codice espressivo è basato su pochi elementi. Al primo livello formativo è necessario conoscere lo strumento nelle sue differenti parti e acquisirne il codice e solo in seguito si possono mescolare i differenti "segmenti", le parti di questo strumento, per lavorare

sull'interpretazione (soltanto dopo, come accade con tutti gli altri strumenti: anche per suonare uno strumento musicale ad esempio, bisogna innanzitutto averne acquisito il codice, la tecnica, per poter interpretare).

La difficoltà per un *puppeteer* è avere a che fare con due strumenti: se stessi e il burattino; la difficoltà è dunque lavorare sulla relazione tra il *puppeteer* e il *puppet*. Il burattino è collegato al corpo del *puppeteer*, diventa “parte” del suo corpo e quindi con tutto il suo corpo il *puppeteer* deve connettersi in una relazione immediata e diretta col *puppet*. Solo dopo aver acquisito una relazione col burattino si può iniziare a lavorare sul livello più alto: l'interpretazione.

Il codice di cui parli, specifico del burattino, da cosa è definito? In cosa consiste?

Il corpo del burattino è simile al corpo umano, anche se più stilizzato, ma il codice espressivo non è lo stesso; il *puppeteer* deve scoprire e trovare il codice del burattino, per esprimere/spiegare cosa accade. Le differenti parti del burattino (il corpo, il petto, il tronco e le braccia) possono essere scomposte e messe in movimento nelle differenti direzioni spaziali (posizione 1: frontale-2-3: destra o sinistra-4: di spalle).

Il codice tecnico di scomposizione e ricomposizione dei movimenti assomiglia a quello scritto da Charles Gervais?

Sì, la base di questa tecnica, la grammatica dei movimenti è stata formalizzata da Charles Gervais nel suo libro¹¹⁶, dove ha scritto nella prima parte gli esercizi utili per l'acquisizione di questo codice e nella seconda parte ha descritto gli esercizi per approcciare alle posizioni, ai movimenti e ai tempi del burattino in specifiche situazioni, fornendo al burattinaio la possibilità di conoscere quali

116 Andre-Charles, *Marionnettes et marionnettistes de France, tableau général de l'activité des manipulateurs de poupées, précédé de propos sur la Marionnette et d'une grammaire élémentaire de manipulation et suivi d'une bibliographie des marionnettes imprimés de langue français et documents annexes*, Edité par Paris, Bordas 1947

posizioni e movimenti della mano effettuare, per compiere a determinati movimenti e posizioni, collegati ad azioni. L'aspetto importante, che sottolinea Gervais è che non si tratta di imitare stati emotivi, intenzioni o sensazioni ma di riprodurre azioni, legate al fare, a ciò che lo spettatore guarda, da cui possono essere suggeriti stati d'animo. Ad esempio, se si vuol fare andare il burattino a cavallo o salire le scale, occorre muovere le mani, facendole ondeggiare in un certo modo con un dato ritmo, sarà la qualità del movimento nello spazio-tempo a suggerire lo stato emotivo del burattino, non viceversa.

Dopo aver acquisito tale codice tecnico qual è il passaggio successivo per arrivare all'interpretazione?

I movimenti del burattino sono limitati, ma possono essere composti: è proprio la composizione dei movimenti del corpo del burattino a costituire la base della sua espressione. Accanto al codice dei movimenti possibili del burattino, il *puppeteer* deve scoprire il codice dei movimenti del burattino nello spazio e le sue infinite possibilità: ovvero un codice espressivo dato dalla composizione dei movimenti del *puppet* in tutte le direzioni e le velocità e i ritmi, in relazione con lo spazio scenico.

Il terzo codice che definisce l'espressione del burattino è la sua relazione col *puppeteer*.

Dietro questo lavoro di scomposizione tecnica, l'elemento più importante, che si acquisisce dopo in fase di formazione, è infatti la qualità dell'impulso del movimento, che costituisce l'apporto del *puppeteer* verso il burattino e che è il canale verso l'interpretazione.

Il *puppeteer* deve aver acquisito i codici del burattino, ma solo con l'impulso può dare l'intenzione ai suoi movimenti, l' "odore" che vuoi trasmettere.

Quando ritieni che gli studenti abbiano acquisito il livello dei codici e della tecnica e puoi passare al lavoro sull'interpretazione, prevedi un altro tipo di training e di esercizi o fai lo stesso tipo di esercizi, ma ad un livello superiore?

Per la ricerca dell'interpretazione, in una seconda fase della formazione, agli esercizi di manipolazione aggiungo il lavoro sul testo. Si tratta di un altro tipo di lavoro rispetto a quello della prima fase, perché è innanzitutto un lavoro “da attore”, tuttavia prima di approcciare al testo gli studenti devono necessariamente aver acquisito la tecnica base della manipolazione del burattino.

Il testo, durante la prima fase del lavoro, è uno strumento utile a scoprire cosa il *puppet* può fare con le parole, a capire come cambiano le intenzioni relazionando il parlato durante il movimento, cosa accade quando esprime il testo velocemente o mentre il *puppet* cammina ad esempio, e solo in un secondo momento gli studenti possono effettivamente interpretare un testo (tramite il burattino).

Durante gli esercizi che ho visto hai consigliato a uno studente di non dire il testo durante tutta la camminata, ma di “stoppare” il testo prima della fine dell'azione e di terminare la camminata in silenzio. L'effetto finale era più “intenso” e più verosimile, perché?

Ho detto allo studente di interrompere la recitazione del testo innanzitutto perché quando si inizia a lavorare con un *puppet* (ma anche gli attori professionisti spesso lo fanno), spesso si ha la tendenza a parlare troppo e in automatico, riempiendo tutte le pause e i silenzi ... Così facendo non si sta lavorando “con il testo” ma “nel testo”, e non è “interessante” perché in questo modo il testo non restituisce, attraverso il burattino, le situazioni, le sensazioni, le intenzioni, ecc. come invece sarebbe bene che facesse.

È bene invece trovare le sensazioni, le intenzioni, le situazioni che si vuole trasmettere e rappresentare con il *puppet* attraverso tutte le sue possibilità espressive: i movimenti, la relazione con lo spazio e col *puppeteer*, il testo. Dalla combinazione di questi elementi nasce la drammaturgia. Non si può affidare

tutto al testo, perché il testo non è sufficiente come modalità espressiva, basti pensare che si può dire qualcosa ma negarla con la gestualità.

Ho notato che strutturi le tue lezioni secondo uno schema ben preciso, pur variando gli esercizi: la mattina presto proponi un training per risvegliare i sensi, il corpo, la percezione, la voce, il respiro, ecc.; in seconda mattinata proponi esercizi per allenare la relazione tra compagni, per lavorare sui riflessi, ad esempio giochi con le parole, con i gesti, ecc.; durante il pomeriggio proponi esercizi tecnici e a seguire delle improvvisazioni “in situazione”. Hai inventato tu questa scansione del training e questi esercizi (a parte quelli tecnici che derivano da Gervais)?

Non precisamente. Io prima di essere un insegnante di burattini ho avuto una formazione da attore e ho fatto la scuola “Théâtre aux Mains Nue” a Parigi, diretta da Alain Recoing, che è stato per me un vero maestro, quindi la formazione l’ho acquisita da lui. Dopo aver frequentato la scuola ho collaborato per due anni con una compagnia e sono in seguito tornato da Alain Recoing per fargli da assistente e ben presto lui mi ha detto che ero pronto per insegnare, ho cominciato così. Tuttavia Alain non mi ha istruito su come insegnare, non mi ha dato una partitura da seguire o un programma, mi ha semplicemente detto che avevo acquisito quello che lui mi aveva trasmesso e che ero pronto per trasmetterlo a mia volta ad altri, ho quindi insegnato lì per cinque anni. Negli anni successivi ho fondato la mia compagnia *L’Alinéa* e ho prodotto in totale 5 spettacoli, e successivamente ho ricominciato in varie occasioni a fare formazione nell’arte dei burattini. In questo tempo ho acquisito una mia “maniera” e un mio metodo nell’insegnare ma le forti radici sono nella formazione che ho ricevuto da Alain Recoing.

Quali novità hai apportato alla pedagogia che ti ha trasmesso Alain Recoing?

E' difficile spiegare. Quello che io insegno è molto chiaro nella mia testa, ma io non sono certo che quello che io ho acquisito corrisponda esattamente a quello che intendeva lui... E' come quando due persone, parlando, a un certo punto sono d'accordo su un argomento, ma ci sono diverse possibilità e modalità per essere d'accordo ed è possibile che sulla stessa questione si possa anche scoprire di non essere esattamente d'accordo, se la si pone in un altro contesto o da un altro punto di vista... Ciò per dire che nulla è mai stato definito completamente ed è difficile che ogni aspetto coincida, ovvero io so esattamente le cose che ho imparato da Alain, ma non è detto che queste fossero esattamente la stessa cosa per lui. Noi concordavamo su queste cose, ci capivamo, ci piacevano e questo ci ha permesso di comunicare con uno stesso "linguaggio", e ho potuto imparare. Quel che ho appreso ha continuato "a lavorare in me" ed è cresciuto ed è diventato parte di me e ad oggi lo uso e non so distinguere ciò che ho acquisito da lui da ciò che ho reso mio, perché è un tutt'uno in me. Lo stesso accadrà ai miei studenti, e se alcuni di loro insegneranno un giorno, potranno trasmettere questo ai loro studenti e così via... Sono dei metodi che si trasmettono.

Qual è il più grande insegnamento che ti ha dato Alain Recoing?

Che si può essere liberi solo quando si lavora su una parte in modo veramente preciso. Quando riesco a ritrovare la libertà all'interno della partitura rigorosa, per me è il massimo che si può raggiungere nell'interpretazione con i burattini.

Da quali altre esperienze è segnata la tua formazione?

Ho cominciato col circo, facendo il giocoliere da ragazzo, ho fatto anche un breve corso sulle maschere, poi la mia formazione di base è proseguita come attore al *Conservatoire*, successivamente ho cominciato a lavorare coi *puppet* dopo la scuola al *Théâtre aux Mains Nues*.

Perché i tuoi burattini non hanno i tratti del volto?

Io voglio lavorare, durante la formazione, a partire dalla neutralità. Se si comincia con un burattino espressivo, una parte delle possibilità di espressione è già fissata in partenza. Con la neutralità tutte le possibilità di caratterizzazione sono aperte e bisogna scoprirle attraverso la manipolazione, questi burattini servono all'esercitazione. Tuttavia in una seconda fase della formazione, quando le basi sono state acquisite, prevedo certamente una fase di lavoro con i burattini caratterizzati, questo diventa necessario quando si sta lavorando con un testo ben preciso.

Usi i burattini neutri solo nella pedagogia o anche nei tuoi lavori artistici?

Io posso lavorare durante gli spettacoli con i burattini neutri, ma solo se questo è "interessante" e ha un senso per lo spettacolo. Deve essere una scelta precisa. Ho fatto uno spettacolo con questo tipo di *puppet*, con la regia di Alain Recoing. Solitamente scelgo il tipo di *puppet* più adatto a ciò che voglio esprimere, rappresentare con uno spettacolo.

Dopo i 5 anni di insegnamento al "Théâtre aux Mains Nues" hai deciso di dedicarti alla vita artistica e di fondare la compagnia L'Alinéa. Me ne parli? Quanti siete? Come produci gli spettacoli? Che tecniche usi?

Ho fondato questa compagnia quando ho sentito la necessità, dopo diverse esperienze di lavoro con varie compagnie, di fare un lavoro molto preciso coi burattini, ideato da me, perché ritengo sia importante avere la possibilità di sperimentare.

Attualmente tre dei cinque miei spettacoli sono in distribuzione e io sono l'unico elemento fisso della compagnia, in qualità di attore e *puppeteer*, ma ho due collaboratori fissi per la distribuzione e l'amministrazione, e scelgo i miei

collaboratori di volta in volta in base alle necessità dello spettacolo, che sono due o tre generalmente per ogni spettacolo.

La produzione la faccio con i finanziamenti di vari teatri che decidono di investire su una nuova mia creazione, ma ovviamente dietro c'è un lungo e difficile lavoro per trovare l'occasione giusta e soprattutto in questi tempi difficili per il mondo dello spettacolo e dell'arte in generale.

La gente generalmente mi associa ai burattini a guanto, perché ci lavoro regolarmente, ma io uso varie tecniche anche miste, lavoro con tecniche d'attore, con *puppet* di carta, *puppet* da tavolo, burattini con o senza *castelet*, con *puppet* giganti in cui è possibile entrare, con interazione video, ecc. con marionette a filo non ho mai lavorato, lavoro generalmente con le mie mani in modo diretto.

Hai detto che principalmente ti definisci un attore. Cosa pensi dei differenti approcci alle tecniche d'attore? Per fare due esempi estremi quella che parte dalla soggettività e dall'immedesimazione e quella che parte dall'oggettività e dal distacco?

Per me sono approcci diversi, come tutte le persone sono diverse e ognuno deve trovare la sua strada. Per me il corpo e la distanza sono molto importanti, perché quando lavoro col *puppet*, anche se c'è il rapporto diretto col guanto, c'è una distanza tra attore e *puppet*. Io lavoro con due strumenti: il mio corpo, la mia voce e il burattino, quindi la distanza tra me e il burattino è fondamentale per acquisire una relazione.

Ma io ho lavorato e uso differenti tipi di approcci, dipende dalle occasioni, da cosa devo fare, io adatto i miei approcci in base a quello che vuole il regista. Tutte le possibilità sono importanti.

Per quanto riguarda il mio lavoro il principale approccio è quello del corpo e della tecnica, per arrivare all'interpretazione.

Hai detto che il burattino ha una possibilità ristretta di movimenti, tuttavia non credi che il pubblico abbia una comprensione diretta del linguaggio dei puppet?

Assolutamente sì. Il lavoro coi burattini crea delle immagini e queste immagini immediatamente creano sensazioni nello spettatore.

Il codice di possibilità espressive di un burattino non è lo stesso di un attore. Le possibilità sono differenti: ciò che puoi fare con un burattino talvolta con un attore non lo puoi fare e viceversa. Inoltre ci sono delle cose che fatte con un burattino sono più interessanti che se fatte da un attore.

A un certo punto nel mondo dei puppeteer è nata la voglia di abolire il castelet e di trasformare il corpo del puppeteer in castelet. Cosa ne pensi?

Col *castelet* i burattini camminano su una base posta sopra la testa del *puppeteer* e il pubblico non vede il puppeteer. Eliminando il *castelet* il *puppet* non ha più una base fissa su cui camminare, ma può camminare o interagire col corpo del *puppeteer*, che diventa il “mondo” del *puppet*, e questo consente di stabilire una relazione molto “interessante” tra i due. Infatti tra *puppet* e *puppeteer* c'è una relazione di dipendenza, perché il *puppet* non può vivere senza il *puppeteer*, e il *puppeteer* diventa una parte del *puppet* e della storia e talvolta sembra che interagiscano alla pari o che si invertano i ruoli: questo è un codice innovativo di relazione tra *puppet* e *puppeteer*. Oggi molti *puppeteer* lavorano in questo modo e Nicolas Gousseff lavora molto col corpo-*castelet* e il burattino a guanto.

Qual è secondo te l'obiettivo che deve avere un allievo attore iscritto ad un'Scuola di teatro di figura?

Non fare mai la stessa cosa. Ogni volta inventare qualcosa di nuovo. Bisogna sempre cercare nuove possibilità, nuove soluzioni.

Per te un puppeteer deve creare gli spettacoli in ogni suo aspetto (regia, drammaturgia, idea, scenografia, musica, costruzione dei puppet, ecc), o no?

Io sono principalmente un attore che lavora con i *puppet*, ma ognuno deve trovare la sua strada, tutte le possibilità sono aperte. La mia formazione è volta a insegnare a essere attori con il burattino.

Dunque per te il puppeteer è un creatore e non un esecutore?

Assolutamente sì, è parte di un processo di creazione.

Quando secondo te potrai dire a un tuo studente: “ok adesso sei diventato un vero puppeteer?”

Non certamente durante i tre anni di scuola. Secondo me solo quando lo studente si approccia ad altre situazioni, al lavoro in compagnia o facendo spettacoli, impara a capire qual è il vero lavoro. La sperimentazione è una fase fondamentale che deve seguire il percorso formativo, dove si acquisiscono le basi e si approccia a diverse possibili strade. Solo dopo la formazione, durante la sperimentazione in compagnia ci si può mettere alla prova, si può scoprire in che direzione si vuole andare, si può imparare a prendere la propria strada e così si trova la libertà.

2.2.2 Introduzione alla scenografia, esplorazione poetica dello spazio, Docente: Muriel Trembleau;

DOCENTE: MURIEL TREMBLEAU

CORSO: Introduzione alla scenografia, esplorazione poetica dello spazio

I ANNO

Il corso di “Introduzione alla scenografia, esplorazione poetica dello spazio”, condotto dall’artista e scenografa Muriel Trembleau, si articola, nel triennio accademico in tre differenti fasi di lavoro¹¹⁷, così nominate:

- I anno (2014-5) Pre-creazione
 “Introduzione alla scenografia, esplorazione poetica dello spazio”
 (due sequenze di lavoro: Memoria di un luogo autobiografico / luoghi della città);
- II anno (2015-6) Creazione
 “Scenografia e drammaturgia, la scrittura e lo sguardo”
- III anno (2016-7) Ri-creazione
 “Scenografia e universo personale”

Durante il corso gli studenti si impegnano a percepire, identificare, comporre e rielaborare spazi, acquisendo la sensibilità a intendere i luoghi come “specchi” che riflettano (non in modo speculare ma rielaborato simbolicamente,

¹¹⁷ Nel tripartire il percorso creativo, Muriel Trembleau trae spunto dal pensiero di Paul Klee: “Les étapes principales de l’ensemble du trajet créateur sont ainsi: le mouvement préalable en nous, le mouvement agissant, opérant, tourné vers l’œuvre, et enfin le passage aux autres, aux spectateurs, du mouvement consigné dans l’œuvre. Pré-crédation, création, et re-crédation.” in: Paul Klee, *Théorie de l’Art moderne*, ed. Denoël

metaforicamente) un “mondo altro”, legato alla sfera emozionale e all’immaginario.

L’arco del processo pedagogico, di durata triennale, parte dall’indagine degli spazi dell’universo interiore, attraversa la rielaborazione di luoghi esterni di vita quotidiana in forma di micro-installazione e si conclude, il terzo anno, con la rielaborazione di scenografie per il teatro a partire da un testo drammaturgico.

Durante la presente dissertazione ci occuperemo principalmente del lavoro svolto durante il primo anno accademico (fase: “pre-creazione”), che ha avuto una durata di 24 ore complessive, suddivise in sette incontri della durata di quattro ore, a cadenza settimanale.

Muriel Trembleau definendo le sue lezioni come un laboratorio di “iniziazione alla scenografia” più che come un corso frontale, pone i seguenti obiettivi:

- espandere dell’ immaginario;
- acquisire uno sguardo critico nei confronti delle prospettive dell’arte contemporanea e in senso più ampio sul linguaggio delle immagini;
- affinare la coscienza e la percezione dello spazio, dei luoghi;
- proporre un nuovo sguardo sul mondo.

Tra gli scritti di Paul Klee si ritrovano alcuni dei principi artistici di Muriel Trembleau, riguardo alla percezione dei luoghi:

<<Si sono aperti e si aprono per noi mondi che appartengono anche alla natura, ma nei quali non tutti gli uomini possono penetrare con uno sguardo, che è forse proprio solo dei bambini, dei pazzi, dei primitivi. Io intendo, per così dire, il regno dei non nati e dei morti, il regno di ciò che può venire e vorrebbe venire, ma non deve venire, un mondo intermedio. Lo chiamo mondo intermedio poiché io lo sento tra i mondi percettibili esteriormente ai nostri sensi e posso afferrarlo intimamente in modo da poterlo proiettare verso l’esterno in forme equivalenti. Di

nuovo, sono in grado di guardarlo i bambini, i pazzi, i primitivi>> (Paul Klee)¹¹⁸

La prima fase della ricerca (“esplorazione di un luogo immaginario della memoria”) si basa sulla capacità del ricordo di operare una sintesi delle qualità, delle caratteristiche, degli attributi dei luoghi, organizzando strati temporali estremamente diversificati.

Come scrive la docente nei precetti del suo corso:

<<un luogo è l'ancoraggio principale della memoria, basti pensare che la grande maggioranza dei nostri ricordi si “situa”: spesso, però, non sembrano trovar luogo in una forma precisa e definita, collocandosi piuttosto in modo confuso, frammentato, incerto. Alcuni dettagli insignificanti, alcune sensazioni possono salire alla mente con una nitidezza sorprendente, restando la forma generale delle cose diffusa e sfuggente. Gran parte degli elementi che compongono un'immagine della memoria spesso si rivelano puramente immaginari; la memoria utilizza la sua capacità associative per colmare le sue lacune.>>¹¹⁹

Il primo giorno del corso gli studenti sono invitati a identificare un luogo autobiografico che ha lasciato nella loro memoria emotiva un'impronta affettiva determinante. Potrebbe trattarsi di un luogo abitato (la casa d'infanzia, la camera di un albergo, ecc.), del luogo di un sogno o di un'opera (un libro, un film, uno spettacolo teatrale, ecc.).

Il ricordo dovrà essere pregno di qualità atmosferiche (luce, colore, materia, consistenza...) e dovrà presentare una forte situazione spaziale connessa a una sensazione o a uno stato d'animo (sensazione di vertigine, di soffocamento, di protezione, di occultamento, di sospensione, di silenzio, di pericolo...).

A partire dalla sostanza fantasmatica del ricordo e tenendo in considerazione il modo con cui questo ricordo appare alla mente, gli studenti sono invitati a situare

¹¹⁸ Paul Klee, in *Ricordi dello Sturm e del Bauhaus* di Lothar Schreyer

¹¹⁹ Tratto dagli appunti scritti da Muriel Trembleau come dispensa per gli studenti (traduzione mia)

il proprio punto di vista rispetto a questo spazio della memoria (dov'è colui che vede, al di fuori, dentro, fuori e dentro o ancora avanti dietro?) e a rintracciare i seguenti elementi: situazione temporale (ora, epoca, meteo), situazione spaziale, situazione corporale / punto di vista, qualità della luce, colori dominanti, materiali dominanti, consistenza, qualità tattili, odore, sonorità ambientale, situazione mentale ed emotiva..

E' necessario che il luogo della memoria che si affaccia alla mente venga "solidificato" in una forma di "immagine mentale" per diventare comunicabile. Tale immagine nasce dall'astrazione di una serie di qualità manifeste e sensibili, che costituiranno la base del successivo processo di materializzazione.

La rappresentazione del ricordo di questo luogo, che sarà dapprima descritto verbalmente e graficamente e successivamente determinato da materiali fisici e iconografici, sarà materializzato nella forma cartografica di diario (di circa tali dimensioni: L 22,5 cm x l 22,5 cm x h 15 cm). Il quaderno conterrà pensieri, citazioni, trascrizioni, appunti, schizzi, disegni, collage e quant'altro lo studente riterrà utile per arricchire la propria ricerca di elementi attinenti alla memoria del luogo. La scelta dei materiali, delle forme con cui decorare e arricchire il quaderno devono essere coerenti e corrispondenti alle qualità fisiche e percettibili (geometria, materiale, luce, colore, suono, movimento, ecc.) del luogo della memoria su cui si intende lavorare e dovrà essere una rappresentazione grafica astratta, non di tipo illustrativo, realizzata a tecnica libera. Tale fase di lavoro è chiamata "cartografica", consiste nel tradurre verbalmente e graficamente il luogo del ricordo e ha la funzione di porre le basi per l'identificazione dei requisiti e degli attributi palpabili di questo spazio, in prospettiva di una graduale materializzazione della memoria, che resterebbe altrimenti vaga e sfuggente.

La seconda fase di lavoro consiste nel realizzare una scatola (leggermente più grande di una scatola da scarpe) contenente un diorama astratto, composto assemblando materiali concreti e iconografici. La scelta dei materiali dominanti, del punto di vista, dell'estetica compositiva deve, anche in questo caso, essere

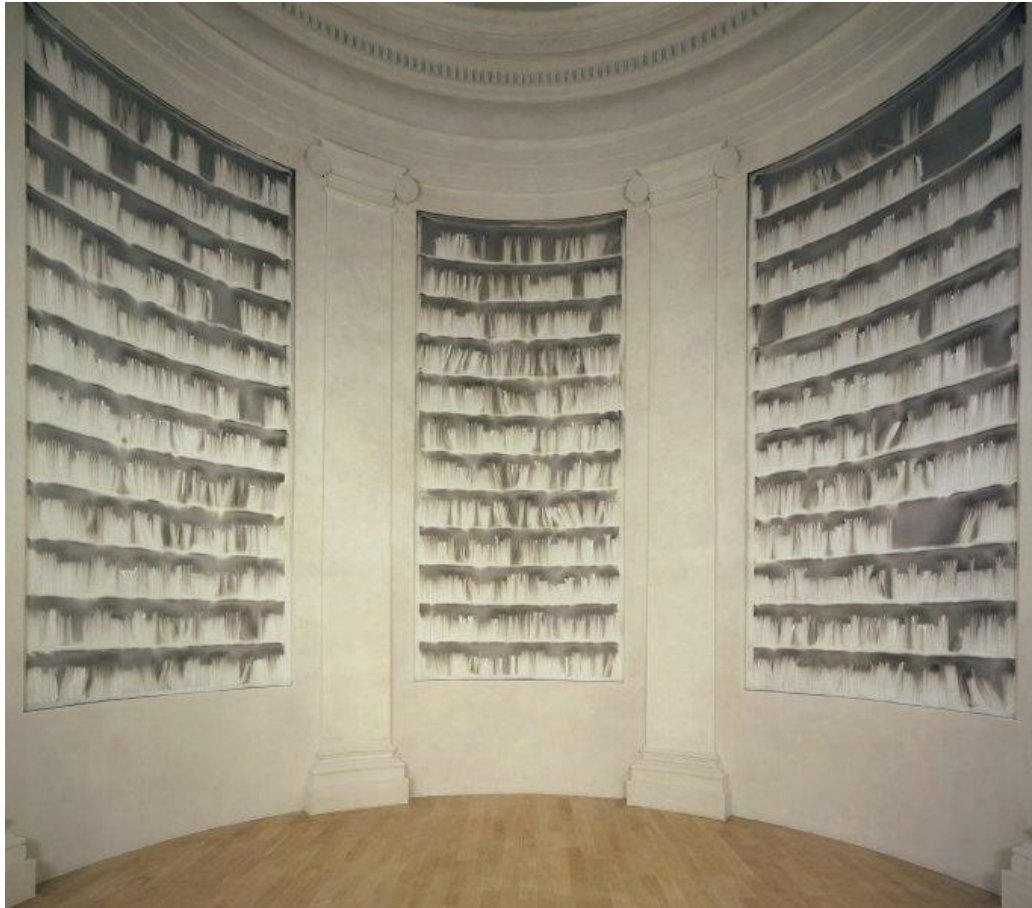
coerente con le qualità del luogo della memoria, già esplorate durante il lavoro cartografico. In questo modo il ricordo risulta arricchito, precisato, contestualizzato, “messo in forma”. L’obiettivo è porsi delle problematiche di tipo estetico, mettendole in relazione a forme e materiali e a un preciso sentimento spaziale.

Le scelte di composizione dipendono le une dalle altre e si basano sui seguenti punti:

- la maniera di guardare l’oggetto (rapporto tra scena e sala: frontale, bi-frontale, quadri-frontale, ascendente, discendente...);
- i materiali utilizzati: è consigliato utilizzare un unico materiale, tuttavia è possibile utilizzare più materiali, se giustificato dalla corrispondenza a qualità specifiche del luogo della memoria scelto;
- il carattere costruttivo dell’oggetto, ovvero il modo di generare lo spazio (massa scavata, stratificazioni, schermi- quinte tese su un’intelaiatura, assemblaggio di elementi, ecc.);
- l’ordine spaziale (centrale, lineare, organico, fluido..);
- la manipolazione della luce (diretta, filtrata, riflessa, diffusa);

In tal modo viene a crearsi una vera e propria “drammaturgia degli oggetti”, basata sulla costruzione dei rapporti tra geometria, materia, movimento, proporzioni, interno-esterno, luce, suoni. I diorami diventano trasposizioni metafisiche di un “mondo altro”, connesso alla percezione soggettiva del luogo del ricordo.

A tal proposito, la docente cita le riflessioni critiche di Didi- Huberman (per l’estetica del disorientamento) sul lavoro di alcuni artisti visivi, come Claudio Parmiggiani (per l’estetica dell’assenza e della polvere) e James Turrell (per l’estetica della luce).



Claudio Parmiggiani, *Delocazione*
(Bologna, Biblioteca d'Arte e di Storia di San Giorgio in Poggiale)



James Turrell, *First Light*, 1989 – 90, 20 etchings in aquatint.
Installation view © James Turrell. Photo: Peter Huggins

Secondo Huberman il velo di polvere sugli oggetti con cui opera Parmiggiani è materia “aggressiva”, acquisisce dunque una forza plastica: “il senso metafisico della polvere è da ricercare nella lettura di un elemento che sta sulla superficie, ma al di là di ogni superficialità”¹²⁰. La polvere non è solo una materia che a poco a poco col tempo si deposita sugli oggetti, ma un “sentimento”, che ha a che fare con il senso della durata; è quindi una traccia presente portatrice di storia e memoria.

Rispecchiando un tempo che continua a esistere solo nella memoria, la polvere, l'ombra, la cenere, l'impronta e il fuoco sono per Parmiggiani elementi pregni di sostanza, segni concreti e presenti di momenti che appartengono al passato, di luoghi che non esistono più. Plasmando la polvere, l'artista dà una nuova forma, una nuova collocazione e tangibilità all'assenza, trasponendola su un piano metafisico.

Le *Delocazioni* sono ambienti di ombre e impronte rese con fuoco, fumo e polvere, riflessioni sul tema dell'assenza e del trascorrere del tempo di fronte alle sue tracce.

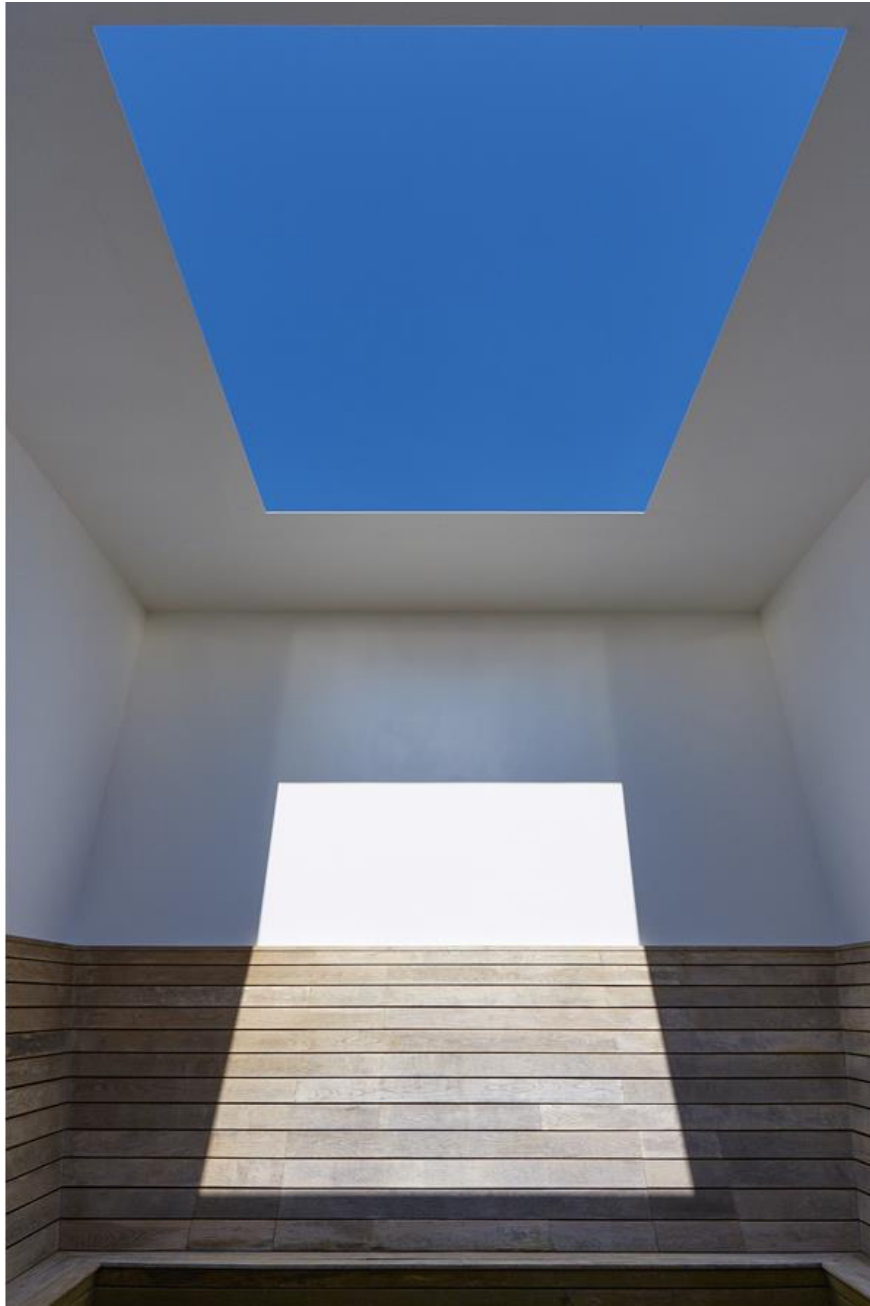
La riflessione sul valore dialettico dell'impronta, continua con Didi-Huberman, che ne mette in evidenza il lato paradossale: pur essendo una traccia tangibile, esistente, l'impronta rappresenta e manifesta il fantasma di qualcosa che non c'è più¹²¹ ed è quindi in stretta connessione con l'idea di morte. Attraverso il contatto, si crea il calco, la traccia in negativo, una testimonianza corrispondente e somigliante all'oggetto che però viene a mancare.

Continuando la digressione su artisti che hanno spirato Muriel Trembleau nella sua pedagogia artistica, citiamo anche Turrell, che nelle sue installazioni sconfina dall'ordinaria percezione spazio-temporale per scoprire una nuova dimensione affettiva della luce. La luce, il suono, le configurazioni architettoniche, gli effetti percettivi, le caratteristiche qualitative, quantitative,

¹²⁰ Moira Chiavarini, *La materia residuale. Polvere e cenere nell'opera di Claudio Parmiggiani*, in: “Senza cornice” n°13, giugno-settembre 2015

¹²¹ fonte: Didi-Huberman, *La somiglianza per contatto – Archeologia, anacronismo e modernità dell'impronta*, Bollati Boringhieri 2009

compositive delle fonti luminose, diventano per l'artista gli espedienti per superare la geometria classica, creando nuove spazialità artificiali. La luce e le geometrie diventano elementi drammaturgici, in grado di evocare (non di rappresentare) "luoghi altri", appartenenti alla sfera dell'immaginario.



James Turrell, Houghton LightScape Seldom Seen Skyspace, 2000.
Photo credit: Peter Huggins.



James Turrell's *Virtuality squared* (2014).
 Photograph Collection James Turrell: National Gallery of Australia © James Turrell.

Tornando alle lezioni di Muriel Trembleau, l'ultima fase di lavoro del processo di "materializzazione del luogo della memoria", consiste nella presentazione e valutazione dei diorami realizzati.

Gli oggetti prodotti vengono in un primo momento presentati agli altri allievi senza alcuna spiegazione e descrizione. Questi saranno valutati sulla base dei criteri stabiliti (corrispondenza rispetto all'immagine mentale iniziale, qualità evocativa, qualità atmosferica, materialità e qualità esecutiva, rigore e coerenza delle scelte..). Alla fine ciascun lavoro viene collocato in una precisa condizione luminosa (coerente con la drammaturgia e il sentimento del luogo) e fotografato al fine di estrarne una "immagine atmosferica" finale.

Lo *step* successivo consiste nel lavorare a partire dalle evocazioni di un luogo della città. La classe, durante le ore di lezione, è uscita dall'aula per fare una passeggiata in gruppo nella periferia di Charleville Mézières, con lo scopo di guardare i luoghi con attenzione, accorgersi di particolari, notare aspetti della realtà che quotidianamente potrebbero sfuggire.



Foto scattate durante la lezione *outdoor* nella periferia di Charleville-Mézières.



Foto scattata durante la lezione *outdoor* nella periferia di Charleville-Mézières.

Camminando lungo le sponde del fiume Mosa, il gruppo si è diretto verso edifici diroccati, magazzini in disuso, cantieri, ne ha esplorato gli anfratti, i punti nascosti, gli oggetti abbandonati, prestando attenzione alla qualità della luce, alla natura dirompente, provando a osservare da differenti punti di vista. Scattando

fotografie, annotando pensieri e schizzi sul proprio taccuino, ogni studente ha vissuto il proprio tragitto percettivo sensoriale attraverso i luoghi della città, alla scoperta di luoghi, suggestioni, impressioni.

A seguito dell'esperienza esplorativa all'aperto, ad ogni allievo è stato domandato di scegliere su quale posto specifico, tra quelli visitati, lavorare. La specificità della scelta è determinata dalla chiarificazione delle qualità fisiche e percettive del luogo preso in esame (ubicazione, caratteristiche principali, geometrie, composizione delle forme, materiali e colori dominanti, tipo di luce, orario della giornata, condizione meteorologica, punto di vista ecc.) e dalle qualità emotive suggerite dall'ambiente.



Foto scattata durante la lezione *outdoor* nella periferia di Charleville-Mézières.

Ogni luogo smuove delle leve interiori, alcuni oggetti o l'atmosfera dominante potrebbero richiamare alla mente per analogia luoghi della memoria o dell'immaginario. Lo scopo dell'esercizio è indagare questo tipo di richiami, di connessioni interiori, per elaborarle, strutturarle, drammatizzarle, nella fase successiva.



Foto scattate durante la lezione *outdoor* nella periferia di Charleville-Mézières.



Work in progress. Elaborati degli studenti.

L'elemento drammaturgico è la componente che si aggiunge alla seconda sezione del percorso creativo: gli studenti sono invitati a immaginare e scrivere una storia contestualizzata nel luogo della città da loro individuato. I personaggi e le scenografie dovranno essere realizzati recuperando materiali direttamente dal luogo, non c'è in questo caso un limite di dimensioni e forma rispetto alla creazione della scena; i personaggi possono essere oggetti o composizioni antropomorfe o zoomorfe di oggetti e materiali recuperati.

Come vediamo dalle immagini, rappresentanti le creazioni di alcuni degli allievi, sono stati recuperati materiali organici (paglia, foglie, legni, sassi, ecc.) e artificiali (bulloni, viti rotti, ferri arrugginiti, ecc.) e assemblati tra loro, creando contesti in alcuni casi più naturalistici, in altri astratti.



Work in progress. Elaborati degli studenti.



Work in progress. Elaborati degli studenti.



Work in progress. Elaborati degli studenti.



Work in progress. Elaborati degli studenti.

C'è stato chi ha scelto di animare i propri personaggi davanti a uno schermo, che fungeva da fondale, su cui era proiettata la foto di un paesaggio di Charleville Mézières; chi si è servito di un treppiedi recuperato, per impostare una scena aerea, animata da personaggi appesi ad un filo; chi ha riprodotto, servendosi di gessetti recuperati, un fondale di fumo disegnato su sfondo nero, dando vita a silhouette fantasmatiche, chi ha scelto di animare su un tavolo spoglio, creature composte da pezzi di ferro assemblati tra loro.

Le storie dramatizzate hanno visto come personaggi gnomi, elfi e fantastici abitanti della natura, insetti, e perfino l'anima degli ex operai che lavoravano presso una fabbrica abbandonata situata nella periferia di Charleville Mézières, nei pressi del fiume Mosa.



Work in progress. Elaborati degli studenti.



Work in progress. Elaborati degli studenti.

I luoghi desolati della città, i materiali e gli oggetti un tempo utilizzati e oggi dimenticati, sottoposti al lento degrado del tempo e delle intemperie, pur degenerandosi continuano a esistere, portando in sé le tracce di un tempo che non c'è più; pur essendo ormai trascorsa, la loro storia gli appartiene, li ha modificati e in un certo senso “traspare” da ogni singolo oggetto. Lì dove l'oggetto o il luogo non rivelano, sarà la fantasia di colui che guarda a supplire, lasciandosi ispirare da ciò che i materiali stessi evocano.

In un processo di continua inversione tra la realtà contingente degli oggetti presenti e immaginazione di colui che guarda, l'esercizio svolto dagli allievi conduce alla creazione di ponti tra realtà interiore ed esteriore. Nel rielaborare e ricomporre lo spazio a partire dalle suggestioni ricevute dall'osservazione dello spazio esistente, l'allievo opera un'operazione di conversione dello spazio reale in microcosmi strutturati sulla base di nuove “grammatiche”, di nuovi sistemi di codici autonomi e autoregolantisi.

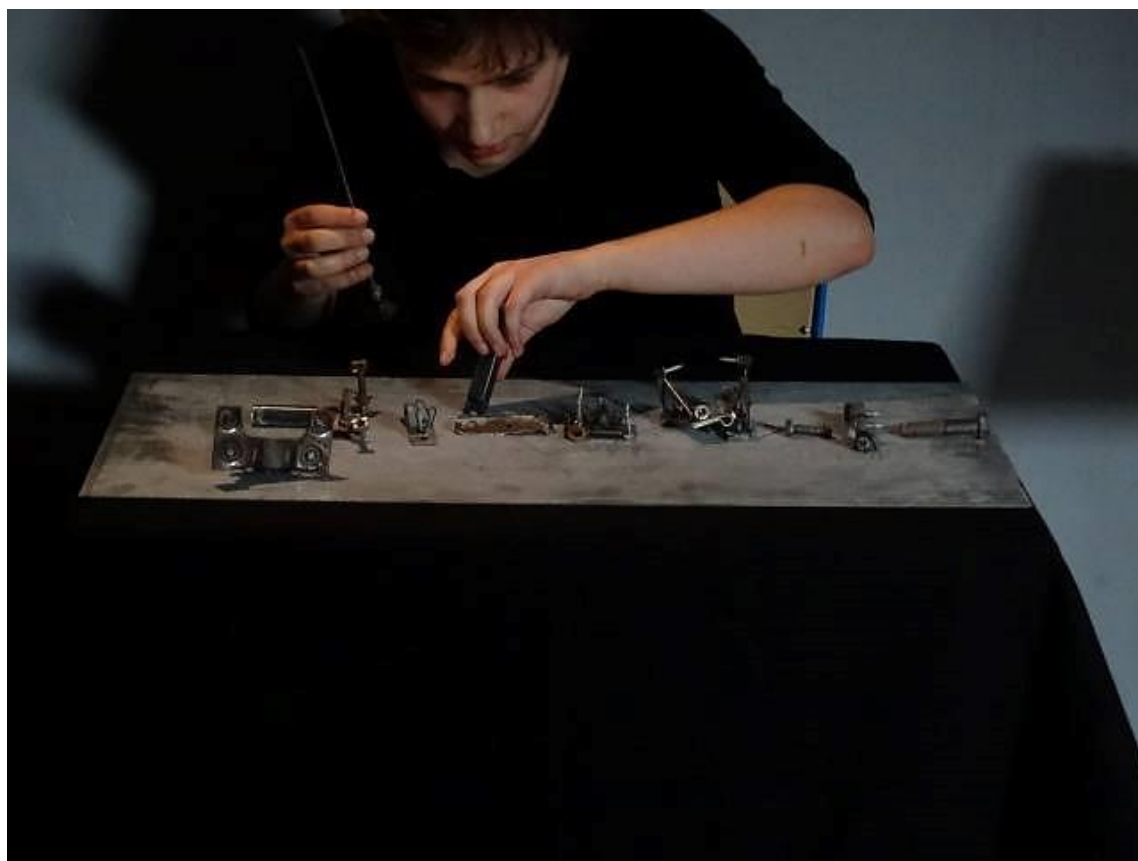


Work in progress. Elaborati degli studenti.

Lo sguardo è il primo veicolo di percezione della realtà, il secondo passaggio è il “contagio”, la suggestione, ciò che l’osservazione provoca a livello emotivo, spesso irrazionale, in colui che guarda. Il passo successivo consiste nell’indagare il processo avvenuto, per comprenderne le dinamiche, per identificarne gli elementi costitutivi; si parte dall’analisi delle caratteristiche oggettive dei luoghi e non dall’analisi delle reazioni psicologiche del soggetto: sono i differenti fattori che caratterizzano il luogo e la loro relazione con l’osservatore (ubicazione, geometrie, composizione delle forme, materiali e colori

dominanti, tipo di luce, orario della giornata, condizione metereologica, punto di vista ecc.), composti tra loro secondo particolari combinazioni, a determinare particolari stati emotivi. Una volta individuati tali fattori, lo studente è invitato a “giocarvi”, tornando a visitare lo stesso luogo in differenti momenti della giornata, con differenti situazioni metereologiche, per esplorare quali nuove suggestioni potrebbero scaturire dalla modifica di una o più variabili.

L’esercizio porta lo studente ad acquisire maggiore conoscenza degli elementi del luogo scelto, dei suoi dettagli, che saranno i mezzi a disposizione, per la rielaborazione artistica e drammatica dello spazio.



Work in progress. Elaborati degli studenti.

L’ultima fase consiste infatti nell’estrapolare dallo spazio reale soltanto gli elementi, gli oggetti e i materiali più significativi per la storia che si vuole raccontare e nel ri-assemblarli in un nuovo contesto, in un “teatrino” autosufficiente, trasposizione favolistica dello spazio reale. Di questo nuovo

mondo l'allievo è creatore, regista e attore-manipolatore, ne conosce i segreti, ne sceglie le variabili. Sarà parte integrante della messinscena finale la scelta del tipo di luce da adottare, del punto di vista, del tipo di interazione tra attore e microcosmo (relazione esterna o interna e interagente).

Rispetto alla prima fase di lavoro, concernente la creazione di un diorama, come trasposizione astratta di un luogo della memoria personale, la seconda fase porta gli studenti non solo a relazionarsi con un luogo esistente e con tutto ciò che l'esistente cela (il suo passato, la sua storia), ma anche a cimentarsi nella strutturazione di una storia, da animare a parole, in modo visuale e attraverso la scelta compositiva del contesto scenico.

Il lavoro prosegue, il secondo e il terzo anno con l'analisi e la rielaborazione di scene legate a testi d'opera o di teatro; alla base del lavoro c'è dunque lo studio di note scenografie contemporanee (es. di Yannis Kokkos) e l'analisi drammaturgica del testo, da cui estrapolare gli elementi strutturali e costitutivi, sulla base dei quali operare scelte estetiche e compositive per la progettazione e creazione degli spazi scenici.

2.2.2.1 Biografia artistica della docente;

Muriel Trembleau, artista indipendente e scenografa, laureata alla Scuola Nazionale di Arte Applicata di Olivier de Serres, in "architettura d'interni" e alla Scuola Nazionale di Arti Decorative di Parigi in "scenografia per le arti sceniche e gli spazi museali". Formatasi presso il Teatro nazionale di Chaillot allora diretto da Antoine Vitez, ha incontrato lo scenografo e regista Yannis Kokkos (*Électre*, *Ubu roi*, *Le Misanthrope* - *Anacaona*, *Lucrèce Borgia*, *Le Soulier de Satin*, *La Célestine*). Collabora con il suo lavoro per molti anni nel campo del teatro e dell'opera in Francia e all'estero (Boris Godounov, *Iphigénie*, *La Thébàïde*, *La*

Damnation de Faust, Le Crépuscule des dieux, Les Oiseaux, Hansel et Gretel). Realizza la scenografia della messa in scena di "Onysos le furieux" di Laurent Gaudé (TNS. 2000). In particolare, crea scenografie per i registi: Jean-Pierre Rossfelder, Michel Vinaver, Eloi Recoing, Redjep Mitrovitsa, François Rodinson, Ivan Grinberg, Jean-Louis Hourdin e Aurélien Recoing. Nel 2000 ha collaborato alla nascita della compagnia teatrale "Pseudonymo" e ai primi spettacoli del regista David Girondin Moab (Imomushi, Le Golem, Les Mille et une nuits). Nelle sue proposte scenografiche, integra il linguaggio scenografico con le nuove tecnologie, tra cui immagini digitali animate. Parallelamente al lavoro creativo come scenografa, insegna all'ESNAM di Charleville-Mezieres, all'ENSAD di Strasburgo, all'ENSATT di Lione e al *Théâtre aux Mains nues*. Insegna dal 2011 all'Istituto Studi Teatrali della Sorbona- Parigi 3.

CONCLUSIONI

1. Problematiche e specificità emerse dal confronto tra le due scuole

La differenza tra la struttura accademica francese e tedesca, deriva da una radicale differenza tra gli obiettivi pedagogici fondanti delle due scuole, che riflettono una dicotomia su larga scala dei contesti culturali e delle prospettive di produzione teatrale tra Europa orientale e occidentale.

Situandosi in Europa centrale, entrambe le scuole reagiscono, sia pur in maniera differente, al modello dell'Europa orientale e in particolare delle scuole sovietiche, i cui casi più emblematici sono: la scuola di Mosca¹²² e la scuola di San Pietroburgo (che riflettono le esigenze del tipico sistema produzione teatrale dei teatri statali, diviso per compiti specializzati, presentando una forte divisione delle discipline e programmi di studio¹²³). Sin dalla fondazione, infatti, la preoccupazione delle scuole dell'Europa occidentale è stata per lo più orientata a formare i futuri artisti-*puppeteers* in maniera multidisciplinare, mentre le scuole dell'Europa orientale hanno piuttosto puntato ad una formazione settoriale, differenziando i curricula di studi.

Come premesso all'inizio della dissertazione, questi due approcci educativi si riflettono, nell'arco dell'ultimo secolo, nella struttura di molte compagnie teatrali: i gruppi teatrali dell'Europa occidentale sono stati, in genere, numericamente piccoli, spesso associati a una tradizione familiare e pertanto abituati a concepire e realizzare ogni aspetto della produzione degli spettacoli, rappresentati per lo più in scuole, auditorium, piazze e piccoli teatri e sostenuti principalmente da sussidi natura municipali e locale; le compagnie teatrali dell'Europa orientale invece godono e hanno goduto di un maggiore sostegno finanziario rispetto ai

¹²² Il precursore è stato Sergej Obraztsov, con la fondazione del Teatro Statale di figura di Mosca nel 1931 e il relativo programma formativo, a cui è stato concesso il titolo di "Scuola" nel 1981, diventando "Central State Academic Puppet Theatre".

¹²³ Nasce nel 1988 l'indirizzo di studi per il teatro di figura all'Accademia di Arte Drammatica di San Pietroburgo, che si articola nei seguenti campi di studio: recitazione, regia, scenografia e tecnologia per il palcoscenico (acting, directing, set design and stage technology) per il teatro di figura.

Paesi dell'Europa occidentale (anche perché il teatro di figura è stato promosso dalle istituzioni come mezzo di controllo politico e ideologico). Ne deriva che le compagnie di teatro di figura dell'est Europa sono generalmente numericamente più grandi, disponendo dei mezzi finanziari e di produzione necessari a convogliare una moltitudine di professionisti specializzati in diversi settori della produzione teatrale, con la conseguente apertura a circuiti di larga scala e la collaborazione con grandi teatri.

Considerando la dicotomia tra i due modelli scolastici (“conservativo” e “innovativo”), vengono a galla alcune tendenze, nonché alcuni possibili rischi:

- 1) che le scuole di “stampo” occidentale (il cui programma è suddiviso in moduli specializzanti più o meno intensivi e basati sulla periodica presentazione di studi performativi creati dagli studenti) tendano a trascurare l'aspetto tecnico, connesso all'arte dell'animazione, a favore di un approccio multidisciplinare, aperto però all'esperienza di molte tecniche e dei differenti aspetti del processo creativo;
- 2) che le scuole di “stampo” orientale (la cui didattica è continuativa e non prevede una periodica presentazione di studi performativi creati dagli studenti) tendano a formare degli ottimi “esecutori” più che dei creatori, altamente specializzati in settori specifici, che però avrebbero bisogno di altre competenze ausiliarie per acquisire un'autonomia nel processo di creazione artistica, di contro ne è favorito l'aspetto tecnico, dato dalla cadenza giornaliera del *training*, nel corso del ciclo didattico, in ciascuna delle tecniche di manipolazione.

Sintetizzando, le linee di principio a cui portano questi due sistemi di formazione, si muovono su doppi binari:

- multidisciplinarietà vs specializzazione;
- frammentazione vs continuità;
- autonomia creativa vs competenza tecnica.

Se tuttavia i due sistemi pedagogici si rispecchiassero in questi binomi in modo totalizzante, senza prevedere varianti, entrambe le scuole sarebbero infeconde, perché porterebbero a formare: nel primo caso aspiranti artisti confusi, pieni di informazioni di ogni tipo eppure privi di alcuna reale competenza pratica e teorica; nel secondo caso esecutori sterili, chiusi nel loro tecnicismo, come macchine efficienti ma prive di qualunque possibilità di affrontare criticamente e consapevolmente l'approccio alla creazione.

Per evitare di cadere nell'una o nell'altra tendenza, le scuole orientali e occidentali tentano di mediare tra i due approcci, pur senza perdere le proprie specificità.

Le due differenti linee pedagogiche adottate rispecchiano ancora una volta due diverse esigenze di produzione, delineando di conseguenza due opposte tipologie di *puppeteer*: l'uno "attore-creatore", spinto dalla necessità di occuparsi dei vari aspetti connessi alla creazione artistica, come richiede un sistema di produzione basato su progetti di collaborazione con più compagnie e con più teatri privati o semi-privati; l'altro, "artista altamente specializzato" in uno degli ambiti inerenti il sistema produttivo, in risposta alle esigenze dei grandi teatri pubblici.

Considerato che i modelli pedagogici e didattici delle scuole ad alta formazione artistica riflettono le esigenze di produzione culturale di un Paese e dunque i relativi meccanismi economici e ideologici, è necessario che al mutare delle esigenze produttive, anche la struttura formativa subisca delle variazioni.

Cambiando il quadro generale della cultura e della produzione, cambiano anche i generi, le estetiche, gli stili, le tecnologie adottate, nascono nuove necessità di rappresentazione e molti dei requisiti professionali degli "addetti ai lavori" possono risultare obsoleti. La scuola ha pertanto il compito di essere al passo coi tempi proprio perché è dalla formazione di nuove figure professionali che dipende il profilo del teatro di figura del presente e del futuro.

Come si pongono, in particolare, le scuole di Berlino e di Charleville-Mézières rispetto a tale dicotomia, tra est e ovest dell'Europa?

La città di Berlino ha un'identità duplice, data dalla posizione e dalle vicende storico-politiche dell'ultimo dopoguerra, che l'hanno resa simbolo di una divisione non solo geografica ma soprattutto ideologica dell'Europa. La sua scuola di teatro di figura, nata nel 1971, è parte di questo clima e ne riflette la struttura attraverso la linea pedagogica: anche la scuola "Ernst Busch" ha infatti un'identità duplice, che da un lato adotta dalle scuole del "blocco orientale" la matrice "stanislavskiana" dell'approccio alla recitazione (che viene però sviluppata in senso brechtiano) e la carenza di materie legate alla costruzione, d'altra parte cerca di reagire al sistema didattico altamente settorializzato, proponendo moduli didattici più lunghi rispetto a quelli delle scuole sovietiche (le lezioni delle materie caratterizzanti il teatro di figura hanno una durata di 4 ore, mentre nelle scuole ad impostazione sovietica durano 50 minuti) e di conseguenza riorganizzando la strutturazione della giornata di lavoro in moduli caratterizzanti della durata di 5-6 settimane ciascuno. La conseguenza è fondamentale, poiché rispetto alle scuole sovietiche, che prevedono moduli dilazionati durante tutto l'arco dell'anno scolastico, incrementando il monte ore giornaliero delle discipline caratterizzanti il teatro di figura, la scuola tedesca adotta un sistema "a moduli successivi" della durata di un mese e mezzo ciascuno; lo studente pertanto è portato a confrontarsi con le differenti tecniche a periodi consequenziali e non paralleli, durante l'anno scolastico. Considerato ciò, perciò possiamo sostenere ancora una volta che la scuola di Berlino si pone come via di mezzo tra l'impostazione didattica dilazionata nell'arco del ciclo didattico ma suddivisa in moduli brevi (tipica delle scuole dell'est Europa) e l'impostazione didattica concentrata in periodi intensivi, ovvero suddivisa in moduli lunghi (di cui l'esempio più eclatante è la scuola francese). Ciò comporta la possibilità, da parte degli studenti di approfondire e assimilare abbastanza le tecniche di manipolazione, avendo a disposizione più settimane, ma anche di sviluppare capacità autoriali; infatti uno dei rinnovamenti più grandi, dal punto di vista pedagogico e non solo dell'impianto didattico, è l'adozione di un curriculum di studi volto al raggiungimento dell'autonomia creativa da parte degli allievi, che

sono chiamati a realizzare numerosi progetti personali e in equipe durante il ciclo didattico, basati su un metodo fortemente improntato sull'improvvisazione.

Possiamo su tali basi sostenere che la scuola di Berlino si pone come caso atipico, a cavallo tra le due principali tendenze delle scuole di teatro di figura europee: la fedeltà alla tradizione e la spinta all'innovazione. Un caso simile alla scuola berlinese è scuola di Praga¹²⁴, che è una delle più antiche e si pone in una situazione mediana tra le radici tradizionali e le spinte innovatrici; tra la scuola praghese e quella berlinese sono avvenuti infatti numerosi scambi durante il corso della storia, sulla base di un condiviso intento di reazione all'impianto altamente settorializzato tipico delle scuole dell'est Europa, controbilanciato dall'adozione di numerosi principi pedagogici di influenza sovietica.

L'accademia francese è invece un esempio significativo di forte reazione all'impianto delle accademie sovietiche, infatti sin dalla formulazione dei principi fondativi emerse la chiara volontà di rinnovare radicalmente il sistema pedagogico, sostenuta da una ricerca critica e collaborativa (tra i membri del consiglio della scuola) rispetto alla scelta dell'impianto da adottare. La via dell'eclettismo e della multidisciplinarietà, tradotta in un sistema formativo frammentato in *workshops* intensivi, è stata la risposta che tutt'oggi si mantiene in voga. Le ultime modifiche hanno permesso inoltre alla scuola di entrare a far parte delle normative europee della formazione, per cui con l'ultima direzione (Eloi Recoin) la scuola è protagonista di un sostanziale ampliamento (nuova promozione, nuovo edificio scolastico in costruzione, apertura al sistema DNSP, introduzione della figura del coordinatore didattico, incremento delle ore di recitazione). Tale ampliamento non va tuttavia interpretato solo in termini numerici o spaziali, poiché rappresenta un parallelo mutamento di prospettive: la disponibilità di altri spazi didattici e di nuove attrezzature consentirà lo sviluppo di nuove discipline e il miglioramento delle condizioni di lavoro, per quanto concerne le materie pratiche (fisiche, di manipolazione e di costruzione), inoltre

¹²⁴ Fondata nel 1952.

si prevede di incrementare il monte ore dedicato alla recitazione e alla teoria e le possibilità di specializzazione post-diploma, per rientrare nei canoni dell'alta formazione, riconosciuti a livello europeo.

Al di là di tali prospettive, l'impianto strutturale della didattica, ovvero la suddivisione in *workshops*, non prevede tuttavia sostanziali modifiche per il futuro. Da ciò si deduce che la scuola francese non assume una specifica linea pedagogica (ovvero non si rifà a una tradizione o a un modello preciso), quanto piuttosto ha reinventato una nuova pedagogia basata sul "mosaico" di più pedagogie, sull'eclettismo; in altre parole gli studenti, approcciando per brevi periodi intensivi con una moltitudine di maestri internazionali, portatori ognuno della propria pedagogia, hanno l'occasione di sperimentare più modelli, talvolta assai differenti tra loro. La scuola francese offre agli studenti delle possibilità di conoscenza, di confronto, di messa in pratica e demanda loro di scoprire col tempo quali tecniche e quali modelli pedagogici gli si confacciano maggiormente. Tale approccio non consente agli studenti di approfondire le tecniche e le pedagogie sperimentate durante il corso scolastico (al pari di quanto accade invece nelle accademie di stampo sovietico), tuttavia fornisce degli stimoli, allarga le prospettive e consente loro di compiere delle scelte di specializzazione, al conseguimento del diploma. C'è tuttavia da considerare che spesso gli studenti diplomati, anziché continuare a formarsi, cominciano a lavorare come artisti singoli o costituiscono delle compagnie teatrali. Che la scuola non consenta di approfondire in modo prolungato le tecniche di manipolazione, non significa infatti che gli allievi diplomati non abbiano acquisito un'autonomia creativa nell'ideazione di spettacoli e nella messa in forma; il potenziamento del monte ore dedicato alla recitazione, garantirà tuttavia un necessario complemento alla capacità di ideare e di creare.

A seguito della presente ricerca possiamo evincere dunque che le scuole dell'Europa centro-occidentale (in particolare quella di Charleville-Mézières, ma anche quella di Stoccarda, per citare un altro modello innovativo di scuola tedesca) hanno dimostrato dalla fondazione ad oggi una spiccata e continua necessità di rivedere e ripensare le proprie strategie di insegnamento, cercando

soluzioni nuove, innanzitutto come reazione all'impostazione delle scuole dell'est Europa. La scuola di Stoccarda¹²⁵ infatti –così come la scuola di Charleville-Mézières- si pone come modello assolutamente emblematico di reazione ai sistemi partizionati delle scuole del “blocco orientale” e di apertura alle forme espressive del teatro contemporaneo “post-moderno”¹²⁶. Il rinnovamento delle forme, la messa in crisi delle metodologie tradizionali, la narrazione provocatoria, l'estetica basata sull'astrazione, l'autonomia artistica e organizzativa dello studente, sono tra i primi requisiti della scuola di Stoccarda, che allarga la definizione del “teatro di figura” al concetto di “teatro dei materiali”¹²⁷, la cui espressività è basata principalmente sul “linguaggio corporale”¹²⁸ dei materiali e sul suo potenziale di astrazione plastica. La scuola di Stoccarda offre un piano didattico alternativo alla gran parte delle scuole europee, concentrandosi in gran parte sulla costruzione di scenografie e marionette, sulla danza e il movimento scenico, oltre che sulle tecniche di recitazione e animazione e sulla drammaturgia, trascurando le materie teoriche a eccezione della disciplina “storia del teatro”.

Parlando per metafore, è come se l'impianto accademico delle scuole dell'est Europa fosse il genitore di un'arte, per la prima volta strutturata in forma pedagogica. Le scuole dell'occidente, come figli adolescenti, guardano al proprio genitore con occhi ribelli, è come se gli dicessero: <<i>tempi sono cambiati! Questi metodi non servono più adesso!>> e tentassero di proporre sempre nuove soluzioni, più adatte alle necessità dell'epoca e delle geografie, dovendo adattarsi con maggiore flessibilità alla velocità con cui cambiano le esigenze al giorno d'oggi.

¹²⁵ Fondata nel 1983.

¹²⁶ tratto da: Knoedgen Wener, *Enseignement et création une contradiction à assumer – Une école de marionnettes à Stuttgart*, in: *Pro-Vocation. L'école*, “Puck”, n°7, 1994, pag. 74 (traduzione mia);

¹²⁷ *Ivi*, pag.79.

¹²⁸ *Ivi*, pag.80.

In quest'ottica, citando Marshall Berman, è come se "tutto ciò che è solido svanisca nell'aria"¹²⁹, e la "solidità" è rappresentata delle scuole dell'est Europa, che sono state le prime ad essere istituite. Le scuole occidentali, partecipi dell' "esperienza della modernità", in cui tutto cambia con vertiginosa accelerazione, mettono da parte il proprio passato sostituendolo con nuovi modelli a loro detta più funzionali (che siano più funzionali è da verificare), non rinnegando in principio le proprie origini, ma di fatto considerandole obsolete, da superare, da sorpassare. Volendo fare un paragone estremo, probabilmente un po' forzato, potremmo pensare all'episodio in cui Mefistofele, incaricato da Faust di strappare i due anziani coniugi Filemone e Bauci dalla loro capanna e di portarglieli con la forza, in realtà li assassina¹³⁰. Reinterpretando la storia goethiana, Filemone e Bauci rappresenterebbero il modello della scuola sovietica, che incarna lo spirito della tradizione, le radici e le strutture del passato; Mefistofele e Faust, i figli della modernità, rappresenterebbero le scuole occidentali, che in virtù delle nuove e sempre mutevoli esigenze date del presente, rimpiazzano i vecchi statici modelli, con altri più flessibili ed eclettici.

Fuor di metafora, tra le scuole dell'est e quelle dell'ovest non esiste alcun conflitto aperto e poche esperienze di contatto e relazione (ad esempio occasionali *festivals* delle scuole di teatro di figura, in occasione dei quali gli studenti di differenti scuole presentano i propri lavori), la dicotomia che separa i due modelli scolastici è innanzitutto ideologica. Ogni scuola ha il suo modello, che continua a funzionare nel microcosmo scolastico. L'idea del conflitto nasce dal momento in cui le scuole occidentali si guardano attorno e cominciano a

¹²⁹ Berman Marshall, *Tutto ciò che è solido svanisce nell'aria. L'esperienza della modernità*, Il Mulino, Bologna 1985.

¹³⁰ Secondo il "Faust" di Goethe: <<il progetto faustiano non sembra tollerare che nulla gli sfugga, implica il controllo su ogni aspetto della realtà che include. Qui si inserisce l'episodio di Filemone e Bauci. I due anziani coniugi, che nel mito greco rappresentano lo spirito di una parca ma generosa ospitalità, incarnano in Goethe un attaccamento ai luoghi delle proprie memorie che è, nel contempo, attaccamento a tradizioni, a modi di fare abituarli e consolidati. Il piccolo appezzamento di terra che Filemone e Bauci non vogliono vendere a Faust è come un granello di sabbia, ma un granello di sabbia basta evidentemente ad inceppare la macchina perfettamente funzionante dell'utopia del protagonista. Mefistofele, incaricato da Faust di venire a capo delle resistenze dei due vecchi, li assassina, con grande dispiacere del protagonista, ignaro del fatto che il proprio compagno si sarebbe spinto a tanto>>, tratto da: Augustoni Alfredo, *Intorno al mondo nuovo*, Edizioni Aracne, Roma, 2008;

ragionare su come modificarsi in base ai mutamenti del presente; in queste circostanze accade che si “guardano attorno” per cercare stimoli: volgendo lo sguardo alle scuole più anziane dell’est, si rendono conto che adottarne i modelli sarebbe come fare un salto nel passato, e che al continuo mutare del panorama culturale, la ricerca di nuove soluzioni pedagogiche diviene sempre più necessaria. D’altra parte le scuole dell’est Europa, pur mantenendo la propria struttura sostanzialmente invariata (perché i capisaldi del sistema produttivo statale si sono mantenuti relativamente solidi nel corso del tempo), cominciano ad aprirsi, seppur in minima parte, alla nuova possibilità di concepire l’allievo-*puppeteer* come potenziale artista creatore e non solo come professionista specializzato in un settore specifico, adattando in parte il sistema formativo a tale esigenza, ovvero prevedendo momenti di creazione libera dello studente, durante il percorso didattico.

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

1. Storia generale e raccolte bibliografiche sul teatro di figura:

A.A.V.V., *I fili ritrovati. Prospettive del teatro di marionette nella moderna società dello spettacolo*, Atti del Convegno tenutosi a Cividale del Friuli 6 giugno 2003, Torino, Seb 27, 2004;

A.A.V.V., *Imagerie, teatrini e sortilegi; la tradizione italiana ed europea*, Torino, Seb 27, 2004;

Allegri Luigi, Bambozzi Manuela (a cura di), *Il mondo delle figure: burattini, marionette, pupi, ombre*, Roma, Carocci, 2012;

Baird Bil, *Le marionette : storia di uno spettacolo*, Milano, Ed. Mondadori , 1967;

Baird Bil, *The art of the puppet*, New York, The Macmillan Company, 1965;

Baty Gaston, *Histoire des marionnettes*, Paris, Presse Universitaires de France, 1959;

Blumenthal Eileen, *Puppetry a world history*, New York, H. N. Abrams, 2005;

Bogatyrev Pëtr Grigorevic, *Il teatro delle marionette*, Brescia, Grafo Edizioni, 1980;

Bogatyrev Pëtr Grigorevic, *Semiotica della cultura popolare: feste, tradizioni, abbigliamento, teatro, marionette, grida degli ambulanti, insegne di commercianti e artigiani, canzoni popolari*, Verona, Bertani, 1982;

Burke Peter, *Popular Culture in Early Moderne Europe*, Aldershot: Scholar Press, 1994 [1978];

Cipolla Alfonso, Moretti Giovanni, *Commedianti figurati e attori pupazzani. Testimonianze di moralisti e memorialisti, viaggiatori e cronisti per una storia del teatro con le marionette e con i burattini in Italia*, Torino, Seb 27, 2003;

Cipolla Alfonso, Moretti Giovanni, *Storia delle marionette e dei burattini in Italia*, Corazzano (Pi), Titivillus, 2011;

Chesnais Jacques, *Histoire Generale des Marionnettes*, Paris Bordas, 1947;

Crothers Jessie Frances, *The Puppeteer's library guide : the bibliographic index to the literature of the world puppet theatre ; Volume I : The historical background of puppetry and its related fields*, London, The Scarecrow Press Inc., 1971;

Crothers Jessie Frances, *The Puppeteer's library guide : the bibliographic index to the literature of the world puppet theatre ; Volume II : The puppet as an educator*, London, The Scarecrow Press Inc., 1983;

Currell David, *The complete book of puppetry*, Boston, Plays, 1976;

Don Rubin, Peter Nagy, Philippe Rouyer, *The World Encyclopedia of Contemporary Theatre: Europe*, Taylor & Francis, 2001;

Engelmann Toni, Mäser Rolf, *Beiträge zum zeitgenössischen Puppentheater*, Material zum Theater, 1975;

Freytag Patrice, *La Marionnette, histoire et structures*, Université de Paris 8, 1986

Jurkowski Henryk, *Aspects of Puppet Theatre*, Palgrave Macmillan, 2013 [1988];

Jurkowski Henryk, *A history of European puppetry*, Edwin Mellen Press in Lewiston, 1996;

Jurkowski Henryk Foulc Thieri (a cura di), *Encyclopédie mondiale des arts de la marionnette*, Montpellier, L'Entretemps, 2009;

Kampmann Lothar, *World of Puppets*, London, Evans 1972;

Leleu-Rouvray Geneviève, Langevin Gladys, *Bibliographie internationale de la marionnette: ouvrages en français 1945-1996*, Institut international de la marionnette in Charleville-Mézières, 1997.

Leleu-Rouvray Geneviève, Langevin Gladys, Grelle Bernard, *Bibliographie internationale des ouvrages sur la marionnette, 1945-1980*, Institut international de la marionnette in Charleville-Mézières [France], 1982.

Magnin Charles , *Histoire des marionnettes en Europe depuis l'antiquité jusqu'à nos jours*, Sala Bolognese, Forni ,1862

McCormick John, *Popular puppet theatre in Europe, 1800-1914*, Cambridge, Cambridge University Press , 1998

Obraztsov Sergej, Jurkowski Henryk, Mäser Rolf, *Puppentheater international : International puppet theatre, 50 Jahre UNIMA*, Berlin, Henschelverlag Kunst und Gesellschaft, 1980;

Parisi Daria (a cura di), *Il teatro delle marionette fra Est e Ovest*, Palermo, Dipartimento di Letterature e Culture Europee, Università di Palermo, 2007.

Purschke Hans R., *Die Puppenspieltraditionen Europas-Deutschsprachige Quellen und Forschungen*, Bochum, Deutsches Institut für Puppenspiel, 1986

Schnorr Günter, *Versuch einer bibliographie puppenspieltkundlicher dissertationen und ähnlicher hochschulschriften in deutscher sprache sowie der entsprechenden rezensionen*, Bochum : Deutsches Institut für Puppenspiel, 1979

Simmen René, *Welt im Puppenspiel*, London, Elsevier-Phaidon, 1975;

Von Kleist H., *Il teatro delle marionette*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2005 [1810];

2. Pedagogia e formazione professionale dell'attore e del puppeteer:

A.A.V.V., *An International symposium on the full-time training of puppeteers : 25-28 september 1990, the report*, London, Puppet Centre, 1990;

A.A.V.V., "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015);

A.A.V.V., *Ormace o přijímacím řízení a studiu na DAMU : akademický rok*, Prague, DAMU, 2009;

A.A.V.V., *Passeurs et complices : Institut International de la Marionnette - Ecole Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette*, "Passing It On", Co-edition: "Institut International de la Marionnette" and "l'Entretemps", 2009;

A.A.V.V., *Profession acteur 1993/2003*, Liège, Théâtre et Publics, 2005;

A.A.V.V., *Profession acteur: Un mode d'emploi de la production et de la diffusion de spectacles théâtraux professionnels pour adultes en Communauté française de Belgique*, Liège, Théâtre et Publics, 2006;

A.A.V.V., *Pro-Vocation. L'école*, "Puck", n°7, 1994;

A.A.V.V., *Rencontre internationale des écoles de marionnettes : 16-23 juin 1990*, Charleville-Mézières, Institut International de la Marionnette, 1990;

A.A.V.V., *Unima informations : Ausbildung , Training, Formation*, Dresden, UNIMA, 1988 [1984];

Accompagner les artistes: quell enjeux? Quelles perspectives), in "manip" n°6, 2012

Barba Eugenio, *Anthropologie théâtrale . Improvisation*, LECTURE, Bouffoneries, 1982;

Bausson Gina, Lavallée Marie, *Guide d'interprétation théâtrale*, Montréal, Leméac, 1997;

Bowles Jessica, *Theatre Materials: What is theatre made of?*, London, Centre for Excellence in Trining for Theatre, 2009;

Brendenal Silvia, *Animation fremder körper : Über das Puppen-, Figuren- und Objekttheater*, Bochum, Deutsches Forum für Figurentheater und Puppenspielkunst, 2000;

Colli G. G, *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*, Roma, Bulzoni, 1989;

Conversation sur la pédagogie et la recherche: Les chemins d'un apprentissage, avec Lucile Bodson et Eloi Recoing, in: "manip", n°39, 2014, pp.13-15

Copeau Jacques, *Artigiani di una tradizione vivente. L'attore e la pedagogia teatrale*, a cura di M.I. Aliverti, Firenze, La casa Usher, 2009;

Costaz Gilles, *La formation des comédiens en Europe centrale et orientale*, "Bulletin de Ubu", n°35/36 – July 2005;

Costaz Gilles, *La formation des comédiens en Europe occidentale*, "Bulletin de Ubu", n°30/31 – January 2004;

Cruciani F., *Registi, pedagoghi e comunità teatrali del XX secolo*, Firenze, Sansoni, 1985 (Roma, Editori & Associati, 1995 – Editoria e Spettacolo, 2006);

Cruciani Fabrizio, J. Copeau o le aporie del teatro moderno, Roma, Bulzoni, 1971;

De Bock Alain, *Le maître et le comédien: traité de pédagogie*, Paris, L'Harmattan, 2013;

Dullin Charles, *La ricerca degli dei*, a cura di Daniele Seragnoli, Firenze, La Casa Usher, 1986;

Dusigne Jean-François, *Les passeurs d'expérience : ARTA, école internationale de l'acteur ; la rencontre des pratiques scéniques, la transmission des savoirs et la recherche de chemins créatifs par-delà les frontières*, Montreuil-sous-Bois, Editions théâtrales, 2013;

Ebert Gerhard, *ABC des Schauspielens: Talent erKennen und entwickeln*, . Henschel, 2004;

Encore une fois sur la formation des marionettistes, "Teatr Lalek" n°3, 1985;

Feral Josette, *Mise en scène et jeu de l'acteur : entretiens ; tome 1 : l'espace du texte*, Montréal [Québec - Canada], éditions Jeu/éditions Lansman, 1997;

Forstenberg Leif, *The professional training of the actor : International theatre institute, fifth symposium in Stockholm 1967*, Stockholm, The Swedish institute, 1968;

Freytag Patrice, *Questions pédagogiques et techniques du manipulateur : approche conceptuelle et méthodologique*, Paris, Université de Paris VIII, 1983;

Guillet Aurélia, *Compte-rendu de l'enquête sur la formation aux pratiques de la marionnette en France : premier volet*, Amiens, THEMMAA, 1998;

Guillet Aurélia, *La formation aux pratiques de marionnette en France*, Amiens, THEMMAA, 1998;

Guittet Bernard, *Leçons de théâtre : exercices 2*, Lektoure, Bouffonneries Contrastes, 1991;

Jameson Fredric, *Brecht e il metodo*, Napoli, Cronopio, 2008;

Je brise le mur du silence, "Teatr Lalek" n°2, 1986, p.3;

Joss Markus, Lehmann Jörg, *Theater der Dinge: Puppen-, Figuren- und Objekttheater, Lektionen 7*, Berlin, Theater der Zeit, 2016;

Jurkowski Henryk, *Teaching philosophies in Puppet Theatre, Puppeteer – actor puppeteer – performer*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015);

Kheifetz Leonid, *Exercices : relaxation, diction, improvisation, mémoire affective, mémoire émotionnelle, concentration, occupation de l'espace*, Lektoure, Bouffonneries Contrastes, 1989;

Le metteur en scène en pédagogue, in <<L'Art du theatre>>, n° 8, 1987-1988;

Lecoq Jacques, *Il corpo poetico: un insegnamento della creazione teatrale*, Milano, ubulibri, 2000;

Lecucq Evelyne, *Pédagogie et formation*, Paris, Themaa, 2004;

Marionettes: enquete nationale sur les companies, in "manip" n°2, 2008;

Mejerchol'd V., *L'attore biomeccanico*, a cura di Fausto Malcovati, Ubulibri, 1999;

Molnàr Gyula, *Teatro d'oggetti*, Titivillus, Pisa, 2009

Namiand Arlette, *Acteurs : des héros fragiles*, Paris, Autrement, 1985;

Niculescu Irina, *A foray into the territory of training in the arts of puppetry: teaching and learning*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015);

Obraztsov Sergei, *My profession*, New York, Fredonia Books, 2001 [1950]

Parkhomenko Serge, *Le GITIS, l'école où les élèves reviennent*, in <<Acteurs>>, n°70, juin 1989, pp.34-36;

Peut-on enseigner la marionnette?, "Teatr Lalek" n°3, 1986, p.2-8;

Pezin Patrick, *Le livre des exercices à l'usage des acteurs : la signification des exercices dans la dramaturgie de l'acteur*, Montpellier, L'Entretemps, 2012;

Pezin Patrick, *Le livre des exercices à l'usage des comédiens : suivi de Une amulette faite de mémoire, la signification des exercices dans la dramaturgie de l'acteur par Eugénio Barba*, Montpellier, L'Entretemps, 1999;

Picon-Vallin B., *Mejerchol'd*, Perugia, MTT, 2006;

Roubine Jean-Jacques, *L'art du comédien*, Paris, Presses universitaires de France-PUF, 1985;

Ruffini Paolo, *Stanislavskij. Dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé*, Roma-Bari, Laterza, 2006;

Simons Mathias, *Cinq années d'expériences de pédagogie théâtrale sur quatre Points de Passages Obligés et un spectacle d'insertion professionnelle : 2001-2006*, Liège, Théâtre et Publics, 2006;

Stanislavskij Konstantin Sergej., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Roma-Bari, Laterza, 2008;

Stanislavskij Kostantin, *La construction du personnage*, Paris, Pygmalion Gérard Watelet, 1984;

Stanislavskij Kostantin, *La formation de l'acteur*, Paris, Pygmalion Gérard Watelet, 1986;

Stegemann Bernd, *Schauspielen Ausbildung, Lektionen 4*, Berlin, Theater der Zeit, 2010;

Strasberg Lee, *Lezioni all'Actors Studio*, a cura di Paolo Asso, Roma, Dino Audino Editore, 2004;

Taube Gerd, *Puppenspiel als kulturhistorisches Phänomen : vorstudien zu einer "Sozial-und Kulturgeschichte des Puppenspiels"*, Tübingen , Niemeyer, 1995;

Vitez Antoine, *Ecrits sur le théâtre, I : L'école*, Paris, P.O.L, 1994;

Volker Klaus, *Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin : Zur Geschichte und Ausbildungspraxis*, Berlin, Hentrich, 1994;

Waszkiel Marek, *Being a Puppeteer: Necessity – Passion – Profession*, in "Teatr Lalek, n°1/107/2012 (Maggio 2012);

Waszkiel Marek, *University-Level puppetry training*, in "Mòin-Mòin" (Anno 11, Nr. 14, 2015);

Waszkiel Marek, *De la théorie à la decision*, in: "manip" n°14, 2008;

3. Storia e saggistica del teatro di figura in Germania:

A.A.V.V., *Aud Anlaß des XX. Kongresses des Internationalen Theaterinstituts in Berlin, Hauptstadt der DDR : 5. bis 12. Juni 1983*, Berlin, Zentrum DDR des Internationalen Theaterinstituts, 1983;

Balk Jutta, *Was und Wie im Puppentheater: Eine Sammlung von Aufsätzen namhafter sowjetischer Künstler*, Leipzig, Zentralhaus für kulturelle Arbeit der DDR, 1969;

Bernstengel Olaf, *Das sächsische Wandermarionettentheater zwischen 1800 und 1933*, D. Phil thesis for Paedagogische Hochschule Karl Friedrich Wilhelm Wander, Dresden, 1981;

Bernstengel Olaf, *Dresdner Puppenspielmosaik*, Sutton Verlag, Erfurt, 2005;

Bernstengel Olaf, Taube Gerd, and Weinkauff, *Beiträge zur Geschichte der lustigen Figuren im Puppenspiel*, Frankfurt am Main, Wilfried Nold, 1994;

Birmans Manfred, *Geschichte des Aachener Puppenspiels Oecher Schängche*, Alano, Rader-Publikationen in Aachen, 1990;

Bleisch Hanspeter, *Puppentheater, Theaterpuppen: so werden Puppen gebaut, so werden Puppen gespielt, das können Puppen spielen*, Zürich, Orell Füssli, 1981;

Brendenal Silvia, Borde-klein Inge, *Puppentheater der DDR: eine Bestandsaufnahme*, Leipzig, Unima Zentrum, 1984;

Buch Joseph and Lehmann Alfred, *Das Puppentheater*, Leipzig, 1923-32, Vols.1-4

Fiebach J., *Von Craig bis Brecht. Studien zu Kunstlehrtheorien in der Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Berlin, 1975;

Frustel Gottard, *Prinzessin und Spassmacher-eine Kulturgeschichte des Puppentheaters der Welt*, Leipzig, Edition Leipzig, 1991;

Fülbier Astrid, *Handpuppen- und Marionettentheater in Schleswig-Holstein 1920-1960, Ludwig in Kiel*, 2002;

Grazioli Cristina, *Lo specchio grottesco: marionette e automi nel teatro tedesco del primo '900*, Padova, Esedra, 1964;

Günzel Klaus, *Alte deutsche Puppenspiele - mit theatergeschichtlichen und literarischen Zeugnissen*, F. A. Herbig in München, 1971;

Hensel Wolfgang , Pohl Gerd J., Kaspers Weg von Ost nach West : Erinnerungen an die Pirnaer Puppenspieler, Dettelbach, J.H. Röhl, 2008;

Kipsch Walter, Bemerkungen zum Puppenspiel, Frankfurt/Main, Puppen & MasKen, 1992;

Knoedgen Werner, Das unmögliche Theater- Zur Phaenomenologie des Figurentheaters, Urachhaus in Stuttgart, 1990;

Krafft Ludwig, Munchen und das Puppenspiel, München, Akademie für Das Graphische Gewerbe, 1961;

Kralik Richard and Winter Joseph, Deutsche Puppenspiele, Vienna, Carl Konegen, 1885;

Laksberg Olaf, "Marionette, che passione!", MünchenJ. Kitzinger, 1993;

Leese Fritz, Deutsche Puppentheater heute, Frankfurt, Deutsche Puppentheater e. V.;

Leese Fritz, Kann man davon leben...? Ein Puppenspieler erzählt, Frankfurt/Main, 1986;

Liedloff HG., Leben und Aufgalsenbereich einer bayerische Puppenspielefamilie, doctoral dissertation, Universitu of Marburg, 1983

Mahlmann August, Marionetten: Theater oder Sammlung lustiger und karzuviliger Actionen fur kleine und grosse Puppen, Leipzig, Georg Voss, 1806

Mäser Rolf, Puppentheater gestern und heute, Dresden, Staatliche Kunstsammlungen in Dresden, 1976;

Mock William, Kasper Putschenelle (der "Hamburger Kasper"), Mueckenschweinverlag in Stralsund, 1998;

Netzle Hans, Das süddeutsche Wander-Marionettentheater, Filser-Verlag in München . 1938;

Niessen Carl, Das Rheinische Puppenspiel, Bonn, FritzKlopp, 1928

Niessen Carl, Wissenschaftliche Abhandlungen zum Puppenspiel, Frankfurt am Main, Puppen und MasKen, 1981

Plat Wolfgang, Puppenspieler, Christians in Hamburg, 1985;

Purschke Hans R., L'attuale teatro tedesco delle marionette e dei burattini: documentazione illustrata edita in occasione del cinquantenario dell'UNIMA e riguardante l'operato artistico dei suoi membri nella Repubblica federale di Germania, Bonn, Inter nationes, 1979

Purschke Hans R., Marionette e burattini in Germania, Darmstadt, Neue Darmstadter Verlagsanstalt, 1957;

Purschke Hans Richard, Das ABC des Handpuppenspiels, Deutscher Lajenspiel-Verlag in Rotenburg an der Fulda, 1951;

Raab Alois, Theaterpuppen in Vergangenheit und Gegenwart Puppentheaterverlag, A. Raab in Kaufbeuren , 1979;

Rabe Johannes E., Kasper Putschenelle - Historische unber die Handpuppen und Hamburgische Kasperspiele, Hamburg, Quickhorn, 1912;

Reusch Rainer, Die Wiedergeburt der Schatten, Einhorn-Verlag in Schwäbisch Gmünd, 1991;

Riedl Karl Vein, Puppentheater in Oldenburg, Oldenburg, Heinz Holzberg, Verlag, 1982

Scheu Hans, Puppen, Theater, Spiele - aus der Arbeit einer Puppenbühne, Puppen & MasKen in Frankfurt/M, 1982;

Schmidt Andrea, Meyer Anke, Zwischen Tradition und Experiment: Ammerkungen zu Puppenspiel und Avantgarde; zur Fortschreibung von Traditionslinien und zum Aufbau von Institutionen, Frankfurt, Puppen und MasKen, 2002;

Schnorr Günter, Lotte Reiniger , Deutsches Institut für Puppenspiel in Bochum, 1977;

Sembdner Helmut, Kleists Aufsatz über das Marionettentheater - Studien und Interpretationen, Berlin, E. Schmidt , 1967;

Siegel Harro, Harro Siegels Marionetten, Frankfurt am Main, Propyläen Verlag,1982;

Siegel Harro, Vom Puppenspiel in Deutschland 1933 bis 1945, Nold W, 2008;

Steinmann P. K., Figurentheater: Reflexionen über ein Medium, Frankfurt/M, Puppen & MasKen in Frankfurt/M, 1983;

Tanizaki Junichiro, Der Puppenspieler, Jahrhaney 1-3, Bochum, Germany, 1930-33;

Taube Gerd, Puppenspiel als Kulturhistorische Phaenomen, Tuebinge, Max Niemeyer Verlag, 1995;

Till Wolfgang, Puppentheater : Bilder, Figuren, Dokumente, München, C. Wolf in München, 1986;

Veit Riedel Karl, Puppenspiel und Mundart, Leer, Schuster in Leer, 1988;

Wegner Manfred, *Die Spiele der Puppe. Beiträe zur Kunst - und Sozialgeschichte des Figurentheatres im 19. und 20. Jahrhundert*, Cologne, Prometh Verlag, Kommanditgesellschaft, 1989;

Wehmeyer Marion, *Puppenspieler in Nordwestdeutschland - ein Vergleich von Spielerpersönlichkeiten verschiedenen Alters*, Münster, F. Coppenrath, 1985;

Wittkop-Ménardeau Gabrielle, *Von Puppen und Marionetten - kleine Kulturgeschichte für Sammler und Liebhaber*, Zürich, W. Classen, 1962;

4. Storia e saggistica del teatro di figura in Francia:

Andre-Charles, *Marionnettes et marionnettistes de France, tableau général de l'activité des manipulateurs de poupées, précédé de propos sur la Marionnette et d'une grammaire élémentaire de manipulation et suivi d'une bibliographie des marionnettes imprimés de langue français et documents annexes*, Edité par Paris, Bordas 1947 ;

Barreyre Jean, *Maionnettes francaises*, Flammes et Fumées, Paris 1968

Boilot Gérard, *Les marionnettes des jardins à Paris, 1818-1956*, Paris, Association nationale des amis de la marionnette in Paris, 1997;

Bordat Denis and Bougrot Francis, *Les théâtres d'ombres: histoire et techniques*, Paris, L'Arche, 1956;

Braunstein Mathieu, *Le bûcher des marionnettes*, Paris, L'Oeil d'or in Paris, 2006;.

Chesnais Jacques, *Les Marionnettes*, Paris, 1955;

Chopplet B. Huard P., *Charleville.....au fil de la marionette*, Manufacture, Lyon, 1985;

Christout, Marie-Francoise, *Le Merveilleux et le théâtre du silence en France à partir di XVIIe siècle*, La Haye and Paris, Mouton, 1965; Damiankos Stathis, *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*, Paris, L'Harmattan, 1986;

De Neuville L. Lemer cier, *I pupazzi*, Paris, E. Dentu, 1866;

Delannoy Léopold, *Théâtres de marionnettes du Nord de la France*, Paris, G.-P. Maisonneuve & Larose in Paris, 1983;

Duranty M., *Théâtre des Marionnettes du Jardin des Tuileries*, Paris, Dubuisson et cie 1863

Fournel Paul, *Les Mourguet*, Paris, Seuil, 1995

Fournel Paul, *L'Histoire véritable de Guignol*, Lyon, Federop, 1975

Fournet Paul, *Les Marionnettes*, Paris, Bordas, 1995 [1982];

Gervais A.C., *Marionnettes et Marionnettistes de France*, Bordas, Paris 1947;

Gilles Annie, *Images de la marionnette dans la littérature : textes écrits ou traduits en français de Cervantes à nos jours*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993;

Groshens Marie-Claude, *Des Marionnettes du Monde*, Reunion Des Musees Nationaux, 2008;

Le Bolzer Guy, *La Marionnette*, Paris, Ed. Le Terrain vague, 1958;

Leroux Andrée, *La Marionnette au XVIIIe siècle et sous la Revolution*, Paris, Association Nationale des Amis de la Marionnette, 1990;

Leroux Andrée, *Marionnettes traditionnelles en Flandre française de langue picarde*, Editions des Beffrois in Dunkerque, 1984;

Leroy Dominique, *Histoire des arts du spectacle en France*, Paris, L'Harmattan, 1990;

Marescot Claudie, *Marionnettes & compagnies*, Paris, Le Temps apprivoisé, 1995;

Recoing Alain, *Le Théâtre de marionnettes*, Gennevilliers, Théâtre Public, 1980;

Recoing Alain, *Les mémoires improvisés d'un montreur de marionnettes, Montpellier*, L'Entretemps, 2011;

Varlot Jean, *Théâtre de tradition populaire*, Marseille, Robert Laffont, 1942;

5. Altro (interdisciplinare):

Augustoni Alfredo, *Intorno al mondo nuovo*, Edizioni Aracne, Roma, 2008;

Berman Marshall, *L'esperienza della modernità*, Il Mulino, Bologna 1985;

Chiavarini Moira, *La materia residuale. Polvere e cenere nell'opera di Claudio Parmiggiani*, in: "Senza cornice" n°13, giugno-settembre 2015;

Didi-Huberman, *La somiglianza per contatto – Archeologia, anacronismo e modernità dell'impronta*, Bollati Boringhieri 2009;

Goethe J. Wolfgang, *Faust e Urfaust*, La Feltrinelli Ed., Milano, 2014;

Klee Paul, *Théorie de l'Art moderne*, ed. Denoël, Gonthier, Paris, 1982;

6. Videografia

Atelier Alain Recoing : ESNAM 3.1, Recoing Alain, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1993;

Atelier Alain Recoing : ESNAM 4.1, Recoing Alain, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1997;

Atelier Claire Heggen : ESNAM 2.2, Claire Heggen, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1991;

Atelier Claire Heggen : ESNAM 3.3, Claire Heggen, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1995;

Atelier Claire Heggen : ESNAM 4.1, Claire Heggen, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1997;

Atelier Claire Heggen et Rafaël Lopez Barrantez : ESNAM 2.1, Claire Heggen, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1991;

Atelier François Lazaro : ESNAM 2.1, François Lazaro, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1991;

Atelier Michaël Meschke : ESNAM 6.1, Stéphane Nota ; Michael Meschke , Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2003;

Atelier Rafael Lopez Barrantes : ESNAM 1.3, Rafael Lopez Barrantes, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 1989;

Dramaturgie en acte : Atelier dirigé par Eloi Recoing: ESNAM 10.1, Eloi Recoing, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2015;

Fin d'atelier Frank Soehnle : La Rose de personne, Eine poetische Landschaft für Paul Celan, Frank Soehnle, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2014;

Fin d'atelier Muriel Trembleau : Initiation à la scénographie, découverte de la poétique de l'espace, Muriel Trembleau, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2014;

Fin d'atelier Stephen Mottram : ESNAM 9.2, Stephen Mottram ; Daniel Linard, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2013;

Fondamentaux et dessous de la marionnette à gaine : Atelier dirigé par Brice Coupey : ESNAM 10.1, Brice Coupey, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2015;

Interview de Brice Coupey, Brice Coupey, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2015;

La marionnette portée : Atelier dirigé par Neville Tranter : ESNAM 10.1, Neville Tranter, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2015;

Le corps en-visagé : Atelier dirigé par Claire Heggen, Claire Heggen, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2015;

Rencontre des étudiants de l'ESNAM avec les maîtres Bunraku, Jean-Louis Heckel, Charleville-Mézières [France], Institut International de la Marionnette, 2013;