



ARTICOLO

Massimo Castri alla Scuola di Ert: un Maestro e il suo metodo

di Vittorio Taboga

Quella della formazione dell'attore¹ è sicuramente una delle questioni che, almeno negli ultimi tempi, ha animato il dibattito sul sistema teatrale in Italia; una conferma del recente interesse verso questa importante problematica è data dall'ultima riforma che ha coinvolto, per l'appunto, il mondo del teatro italiano: promossa dal decreto-legge 'Valore Cultura', essa prevede, infatti, che ciascun Teatro Nazionale sia dotato di una propria scuola per attori². La rinnovata attenzione riservata dal Ministero al sistema formativo teatrale è probabilmente frutto della situazione di 'caotica stabilità'³ venutasi a creare tra la metà degli anni '80 e i giorni nostri; posto che non è questa la sede per formulare un giudizio sull'efficacia del decreto, è pur lecito domandarsi – *en passant*, come spunto di riflessione che non sarà possibile sviluppare – se l'inaugurazione di nuove scuole (Roma e Napoli) e la sistematizzazione delle esperienze esistenti (Emilia Romagna, Veneto e Firenze) – da aggiungere alle solide realtà di Torino, Milano e Genova⁴ – siano effettivamente utili a rimettere ordine o se complichino ulteriormente il panorama dell'offerta didattica. In ogni caso, ai fini del presente studio, basti notare come l'intervento ministeriale sia innegabilmente riuscito a smuovere

¹ Il presente articolo nasce dalla tesi di laurea magistrale che chi scrive ha dedicato allo studio del percorso pedagogico di Massimo Castri: cfr. Taboga (2014). Si precisa che, nel corso delle ricerche condotte per la redazione dell'elaborato, tra il gennaio e il febbraio del 2014 sono state realizzate in varie città d'Italia alcune interviste con collaboratori e allievi del regista cortonese riportate in appendice alla dissertazione. Nella stesura delle pagine che seguono, frammenti di tali interviste sono stati citati facendo riferimento alla suddetta tesi di laurea.

² In particolare, all'articolo 10, comma 2, lettera j, tra i requisiti stabiliti dal Ministero, si legge che è concesso un contributo ad ogni soggetto richiedente la qualifica di Teatro Nazionale a condizione che – tra le altre cose – esso "sia dotato di una scuola di teatro e di perfezionamento professionale". Il testo del decreto-legge è consultabile al link: http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2014-08-19&atto.codiceRedazionale=14A06454&elenco30giorni=false (ultima consultazione in data 20 febbraio 2016). Per quanto riguarda la bibliografia critica in merito alla formazione dell'attore, oltre all'importante volume di Cruciani sui registi pedagoghi, va segnalata l'attenzione che alcuni studiosi, come De Marinis e Meldolesi, hanno sempre dedicato al problema dell'attore e della sua educazione (così come della crisi della stessa) nel corso del '900 teatrale: cfr. Cruciani (1985) e cfr. almeno De Marinis (2000), Id. (2013) e Meldolesi (2013).

³ Si proverà ad esplicitare il significato che si attribuisce a questa espressione nel corso delle pagine successive.

⁴ Tra le realtà citate, l'unica a non essere stata promossa allo 'status' di Teatro Nazionale è proprio quella genovese, una delle più salde esperienze esistenti nel campo della formazione attoriale.



le acque un po' stagnanti del mondo delle scuole teatrali italiane⁵.

Volgendo un rapidissimo sguardo al passato, la transizione tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento è segnata, in tutte le principali nazioni europee, dalla nascita di nuove scuole ed accademie contraddistinte da una rinnovata concezione dell'arte teatrale e dell'attore, a dispetto di antiche istituzioni già esistenti come, ad esempio, il Conservatoire parigino, fondato più di un secolo prima, nel 1784: si pensi, ad esempio, ai percorsi pedagogici avviati in Russia da Stanislavskij, Nemirovič-Dančenko e Mejerchol'd, in Francia da Antoine e Copeau, in Germania da Reinhardt e Piscator o in Inghilterra da Irving, Shaw e Craig. In merito, l'Italia – come in altri campi della sua storia – vive una anomalia⁶ in relazione al contesto europeo; sebbene esistessero scuole di nascita anche anteriore rispetto allo scoccare del Nuovo secolo – basti pensare all'Accademia dei Filodrammatici milanesi, nata nel 1805 –, è solo nel 1935 che si dà avvio ad una scuola di stampo 'moderno'⁷: il 4 ottobre, per decreto regio – convertito in disegno di legge il 2 dicembre – viene inaugurato il primo anno accademico della Regia Accademia d'Arte Drammatica, sorta dalle ceneri della precedente Scuola di Recitazione 'Eleonora Duse' – già annessa al Conservatorio di Santa Cecilia dal 1908 – grazie al riassetto operato da Silvio D'Amico⁸. Volontà esplicita della nuova Accademia è di porre le basi per superare la crisi del sistema teatrale all'antica, dovuta al 'tramonto del grande attore'⁹, e tenere a battesimo la prima vera generazione di registi italiani. In verità, già

⁵ A tale fermento ha contribuito anche il primo incontro tra le scuole di teatro italiane svoltosi a Venezia il 25 settembre 2015 e promosso dal Centro Studi Teatro della Fondazione "G. Cini" in collaborazione con l'Accademia Teatrale Veneta; cfr. <http://www.cini.it/events/giornata-di-studio-incontro-tra-le-scuole-italiane-di-teatro> (ultima consultazione in data 14 febbraio 2016) e <http://www.ateatro.it/webzine/2015/09/21/le-scuole-di-teatro-si-incontrano-a-venezias/> (ultima consultazione in data 14 febbraio 2016).

⁶ Per una efficace problematizzazione del dibattito sul tema del "ritardo" della regia italiana, cfr. Schino (1988).

⁷ Va però segnalata anche l'importante esperienza fiorentina iniziata da Morrocchesi, titolare della cattedra di declamazione all'Accademia di Belle Arti di Firenze dal 1811 alla sua morte. Il magistero di Morrocchesi fu idealmente proseguito dall'Accademia diretta da Luigi Rasi dal 1882 fino al 1918 – unica altra Accademia, assieme a quella romana, riconosciuta dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione –, la cui sede di Via Laura, affittata dall'Accademia dei Fidenti nel '23, divenne, non a caso, durante il Fascismo, sede del Teatro Nazionale dei Guf. Cfr. Pedullà (2009²), in particolare almeno le pp. 56, 149-162.

⁸ Al momento di riformare la precedente scuola di recitazione, si scelse di delegare a D'Amico – in qualità sia di uomo interno agli ambienti ministeriali sia di docente di Storia del Teatro alla suddetta Scuola – la direzione della futura Accademia. L'affidamento dell'incarico al critico romano, di fatto, fu l'unica parte salvata di un progetto di riforma del sistema teatrale ben più ampio, presentato da D'Amico al ministro delle corporazioni Giuseppe Bottai nel 1931; per approfondire il progetto di D'Amico cfr. Archivio Centrale dello Stato, Presidenza del Consiglio dei Ministri (1931-1933), busta 1537, fascicolo 3, sotto-fascicoli 2-12, *Progetto per la creazione di un Istituto nazionale del teatro drammatico*; per l'analisi storica del progetto di riforma del critico romano cfr. Pedullà (2009²: 93-106).

⁹ Cfr. almeno D'Amico 1985².



all'epoca, sul fronte della pedagogia dell'attore, la situazione è più complessa: al di là delle sopravvivenze del sistema all'antica familiare, le scuole citate coesistono infatti con una significativa proliferazione di compagnie filodrammatiche a direzione proto-registica e con la parallela e fondamentale esperienza dei teatri Guf, realtà, in entrambi i casi, che si ponevano anche come centri di formazione e che svolgevano un ruolo non meno decisivo nel riammodernamento delle tecniche recitative.

Compiendo ora un salto ai giorni nostri, per avere un quadro della situazione italiana a cent'anni dalle rivoluzioni pedagogiche di inizio '900, ci si può avvalere di almeno un paio di fonti bibliografiche utili per una simile ricognizione: si tratta di due dossier prodotti rispettivamente dalle riviste «Drammaturgia» e «Hystrio», il primo maggiormente focalizzato sull'Italia mentre il secondo incentrato su un'indagine ad ampio raggio che ingloba, oltre all'Europa, anche gli States e la Cina¹⁰. Dando così uno sguardo alla situazione delle scuole per attori in Italia negli anni 2000, si può notare come, dal Fascismo in avanti, senza soluzione di continuità, il sistema formativo si sia evoluto, ampliandosi e stratificandosi, senza però mai essere soggetto ad un riassetto strutturale, finendo dunque per rispecchiare la non organicità del sistema teatrale del Bel Paese; Isabella Innamorati, Teresa Megale e Paola Ventrone – nell'introduzione al regesto delle scuole italiane da loro curato per «Drammaturgia» – denunciano la complessità del sistema formativo nazionale nei seguenti termini:

“Censire le scuole [...] pone problemi: non esistendo un elenco ufficiale, completo di nominativi ed indirizzi [...]. Sul piano pedagogico domina la varietà di stili e dei metodi che tendono, nella maggior parte dei casi, a fondere sistemi diversi – da Stanislavskij a Copeau o a Brecht, dalla Commedia dell'Arte a Lecoq, per ricordare solo i riferimenti più frequenti – spesso senza una concreta progettualità sull'idea di attore e di teatro che si intende insegnare agli allievi [...]. D'altro canto la situazione italiana è assai variegata perché ha visto, soprattutto negli anni Ottanta dopo il periodo di entusiasmo per l'autopedagogia di gruppo il proliferare di una notevole quantità di scuole di teatro che sono venute, talvolta disordinatamente, ad affiancare

¹⁰ Per «Drammaturgia» cfr. AA.VV. (1998) mentre per i dossier di «Hystrio» cfr. Arcelloni – Basso – Clerici (a cura di) (2002: 40-54) (Francia); AA.VV. (2003: 40-52) (Regno Unito); Arcelloni (a cura di) (2003a: 52-67) (Russia); Arcelloni (a cura di) (2003b: 50-64) (Mittleeuropa); Arcelloni (a cura di) (2003c: 50-58) (Germania e Spagna); Arcelloni (a cura di) (2004a: 42-55) (Stati Uniti e Cina); Arcelloni (a cura di) (2004b: 2- 27) (Italia).



istituzioni di più lunga e solida tradizione” (Innamorati – Megale – Ventrone, a cura di, 1998: 149).

È quest’ultimo, ad esempio, il caso di Milano dove, accanto alla storica Accademia dei Filodrammatici e alla Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi (già Scuola del Piccolo, fondata dal duo Strehler-Grassi)¹¹, nacque nel 1986 una nuova Scuola del Piccolo gestita in collaborazione da Strehler e D’Amato. A ciò, se ci si limita alle sole scuole che hanno goduto di vita duratura e di una riconoscibilità sovraregionale, bisogna poi aggiungere almeno la scuola della compagnia ‘Quelli di Grock’ – compagnia e scuola entrambe fondate da ex-allievi del Piccolo nel 1976 –, la Scuola di Teatro Arsenale – sorta nel 1978 – e il Centro Teatro Attivo – la cui Accademia nasce nel 1981. Il caso del capoluogo lombardo è dunque un chiaro esempio di quei processi di accumulo che hanno portato alla ‘caotica stabilità’ degli ultimi anni: tante scuole di lunga durata, stabili all’interno del loro mondo ma prive di progettualità forti ed indirizzi complessivamente unitari. Per allargare il panorama, incrociando i dossier delle due riviste prima citate, si può allora provare ad individuare le più importanti scuole in attività del panorama italiano ad inizio millennio: accanto all’Accademia d’Arte Drammatica Silvio D’Amico – l’unica riconosciuta dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca nonché la sola che fornisce un titolo equipollente ad una laurea – e accanto al mondo milanese, va senz’altro ricordata la scuola del Teatro Stabile di Genova; nata nel ’64, assume un assetto più solido nei primi anni ’80 e si impone nel settore per la forte strutturazione metodologica data dall’attuale direttrice (e docente sin dalle prime ore) Anna Laura Messeri – non a caso, a sua volta, allieva di Orazio Costa all’Accademia romana. Gli altri ‘istituti formativi’ nati dal legame con un teatro stabile trovano sede a Padova (Stabile del Veneto), ad Ancona (Stabile delle Marche), a Palermo e Catania (per i due rispettivi teatri pubblici comunali), e –

¹¹ Nata nel 1951, la Scuola d’Arte Drammatica Piccolo Teatro di Milano ha subito negli anni diversi cambiamenti di titolo: nel 1967, con il passaggio sotto la gestione comunale, si trasformò in Civica Scuola d’Arte Drammatica Piccolo Teatro di Milano per poi diventare nel 1996 – a dieci anni dalla nuova scuola strehleriana – Scuola d’Arte Drammatica Paolo Grassi, inserendo l’intitolazione al suo co-fondatore scomparso 15 anni prima. Con lo scoccare del nuovo millennio nasce la Fondazione Scuole Civiche e la denominazione diventa Scuole Civiche di Milano Fondazione di Partecipazione / Scuola d’Arte Drammatica Paolo Grassi, cambiando nuovamente nel 2010-2011 in Fondazione Milano / Milano Teatro Scuola Paolo Grassi, fino a giungere, nel 2014-2015, alla denominazione attuale Fondazione Milano Scuole Civiche / Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi. Per approfondire è possibile consultare i documenti dell’archivio della scuola; si ringrazia in particolare la Dott.ssa Cotarella per l’aiuto nel reperimento di tali informazioni.



tra i più recenti – a Torino, dove ha casa la prestigiosa scuola fondata da Luca Ronconi nel 1992. A questo rapido elenco, si aggiungono scuole il cui nome è senz'altro conosciuto nel panorama formativo come la Scuola di Teatro di Bologna Alessandra Galante Garrone, di impostazione 'Lecoqiana', la Civica Accademia d'Arte Drammatica Nico Pepe di Udine, l'Accademia Teatrale Veneta e l'Accademia d'Arte Drammatica del Bellini di Napoli. Va poi ricordato anche il Centro di Avviamento all'Espressione fondato nel '79 da Orazio Costa a Firenze negli ultimi anni della sua vita e da lui diretto fino al 1992, che ora, grazie alla riforma ministeriale, è diventato parte integrante del Teatro Nazionale della Toscana. Infine, *last but not least* bisogna ricordare tanto le avventure pedagogiche di gruppi ormai mitici o protagonisti della rivoluzione teatrale del secondo Novecento, quali il Living o Eugenio Barba e l'ISTA o Grotowsky e il suo 'Workcenter' di Pontedera, quanto le esperienze 'didattiche' maturate in seno al cosiddetto nuovo teatro nazionale nel suo senso più ampio; esperienze che, anche sulla scia dei Maestri appena citati, hanno dato vita ad importanti seminari e laboratori, finendo anch'esse per imporsi come punti di riferimento sul piano pedagogico, in virtù di modalità di insegnamento eccentriche rispetto alla scuola istituzionale. Esempi di eccentricità sempre collocabili all'interno dell'universo del nuovo teatro riguardano il lavoro di de Berardinis o di Carmelo Bene – quest'ultimo, non a caso, scappato dall'Accademia dopo solo un anno di corso. Per concludere, avvicinandosi all'oggi, non è possibile poi tralasciare le (non) scuole di realtà come la Societas Raffaello Sanzio, il Teatro Valdoca o il Teatro delle Albe – ugualmente produttrici di innovativi modelli formativi¹².

Se questa è la geografia delle scuole a inizio millennio, passando in rassegna la schiera di chi a scuola ha insegnato, è possibile riscontrare un'analoga diversificazione di apporti, stili e metodologie; infatti, fra i ranghi dei registi-pedagoghi¹³ italiani, si annoverano – stando ai nomi più famosi e tacendo altresì dei più giovani maestri – personalità diversissime come Costa, Strehler, Squarzina, De Filippo, Trionfo, Ronconi¹⁴: ognuno, a dispetto anche di possibili dichiarazioni negazioniste a riguardo, aveva il suo metodo e le sue idee, ma nessuno – tranne forse, in parte

¹² Cfr. Marino (2004).

¹³ Per approfondire i rapporti tra regia e pedagogia cfr. almeno Cruciani (1985).

¹⁴ All'elenco dei registi-pedagoghi italiani andrebbe senz'altro aggiunto almeno il nome di Eugenio Barba; si è però scelto di non inserirlo a testo dal momento che ci si sta riferendo a registi che hanno prevalentemente o totalmente operato in Italia.



Costa, ideatore del Metodo Mimico – è riuscito a dare un preciso stampo pedagogico o una forte impostazione metodologica ad una scuola, nessuno è riuscito a creare un punto di riferimento continuativo capace di proseguire, nel tempo, il proprio insegnamento in maniera precisa e riconoscibile, che proseguisse anche una volta concluso l'avvenimento in presenza dell'esperienza formativa¹⁵. Nell'ambito della multiforme galassia della regia critica e neo-critica, Massimo Castri, sebbene non goda spesso di molta attenzione sotto questo aspetto¹⁶, è stato uno dei registi italiani più attivi e sensibili nel campo della formazione. Proprio nel periodo immediatamente successivo all'indagine di «Hystrio», lo troviamo impegnato, infatti, in due corsi di alta formazione presso Emilia Romagna Teatro, di cui si proverà a rendere conto nelle pagine successive.

Nato a Cortona, in Toscana, classe '42, figlio di professori di latino e greco, Castri cresce dapprima come attore autodidatta nel *milieu* del cabaret fiorentino, poi da scritturato girovago tra diversi Stabili e, dal '68, diviene uno dei protagonisti dell'esperienza della Comunità Teatrale dell'Emilia Romagna. Egli ha da subito le idee chiare sul ruolo cruciale che l'attore deve avere all'interno del sistema culturale del territorio in cui opera; già nel 1970 il futuro regista, fattosi portavoce della Comunità, affermava infatti: “[L'attore, *n.d.a.*] deve prendere coscienza di non essere solo uno 'specialista', un tecnico riproduttore, ma di essere un elaboratore di cultura, che agisce attraverso un particolare strumento di comunicazione” (Castri 1970: 106). Questa riflessione è un evidente segnale dell'attenzione che Castri ha sempre riservato alla figura dell'attore, e che troverà poi 'sfogo' nella dedizione con cui si occuperà della formazione di nuovi interpreti. Nel 1971, anno della

¹⁵ Va ricordata, in proposito, l'importante riflessione di Meldolesi nei suoi *Fondamenti del Teatro Italiano* che, prendendo spunto proprio dalle parole di Costa, sottolineava l'incapacità della regia italiana di esser riuscita ad elaborare una riflessione teorica, essendosi tutta 'annegata nel pratico fare'; cfr. Meldolesi (2008²: 146-149).

¹⁶ Tralasciando gli articoli e i saggi su rivista, la bibliografia critica su Castri non conta molti titoli a lui specificamente dedicati; tra le pubblicazioni più importanti sono senz'altro da ricordare i volumi di Innamorati (a cura di) (1993) e di Alonge (2003). Va poi segnalato un ulteriore saggio di Isabella Innamorati, pressoché unico contributo ad occuparsi con accuratezza anche dell'impegno pedagogico del Maestro toscano: cfr. Innamorati (2010). Per una 'versione sintetica' della vita del regista di Cortona cfr. anche Longhi (2013). Occorre comunque precisare che, in generale, i contributi dedicati ai 'maestri in cattedra' ed alle loro metodologie non sono così diffusi; cause ipotizzabili possono essere da un lato, come si è detto, la mancata produzione di scritti teorici degli stessi maestri, che priva gli studiosi di un prezioso strumento di ricerca, e dall'altro la poca strutturazione del sistema teatrale italiano, che fatica ad attrarre su di sé l'attenzione critica. A tal proposito, è significativo che i principali volumi dedicati a Costa, unico tra i maestri italiani ad aver elaborato e codificato un metodo, si possano contare sulle dita di una mano; cfr. Boggio (2001), Id. (2004) e Colli (1989).



laurea in Lettere¹⁷, dopo alcuni incompiuti (o ostacolati?) tentativi d'insegnamento universitario¹⁸, Castri si sposta a Brescia, presso la Compagnia della Loggetta, dove la stagione successiva, su vera e propria imposizione di Renato Borsoni – direttore dello Stabile Bresciano –, scende per la prima volta dal palco per farsi guida degli attori: nella culla del CTB diventa, infatti, regista e lì ha modo di maturare la sua poetica. Celebre è il percorso castriano di vivisezione del dramma borghese operato attraverso la lente del 'sottotesto drammaturgico', sviluppato con il trittico pirandelliano *Vestire gli ignudi* (1976), *Le vita che ti diedi* (1978), *Così è se vi pare* (1979), con l'intermezzo classico rappresentato dall'*Edipo* nella versione di Seneca (1978) e con il dittico ibseniano *Rosmersholm* e *Hedda Gabler* (entrambi spettacoli del 1980)¹⁹. Nel 1981 si apre l'epoca delle esperienze formative in senso stretto: inizialmente queste si concretizzano con l'attività di insegnante di recitazione e regia alla Civica Scuola d'Arte Drammatica Piccolo Teatro di Milano. Senza dubbio l'episodio culminante di questo periodo si rivela essere il saggio di fine anno del 1986, *Girotondo* di Schnitzler, uno spettacolo prodotto dall'istituto milanese per far sperimentare agli allievi una modalità di lavoro simile ad un vero e proprio allestimento professionale. Verso la fine degli anni '80 Castri prende le distanze dalla rigidità del mondo scolastico e, nel biennio '89-'91, si presenta l'occasione che egli cercava da tempo: dà vita al *Progetto Euripide*, promosso dall'Atelier della Costa Ovest²⁰, probabilmente la più significativa delle sue esperienze didattiche. Il regista vi arriva dopo gli anni di insegnamento alla 'Civica', scettico rispetto al sistema formativo italiano, alle sue lacune metodologiche e alla sua mancanza di una base teorica comune, con "la forte consapevolezza, appunto, di una impossibilità di attivare all'interno delle strutture che già esistono, anche le più importanti e primarie, quei processi di assestamento e di attivazione reale del lavoro dell'attore"²¹.

¹⁷ Iscrittosi all'Università a Firenze, Castri finirà col laurearsi a Genova, suo relatore Vito Pandolfi, nel '71: la sua tesi sul teatro politico era di tale levatura che Einaudi la pubblicherà pochi anni dopo; cfr. Castri (1973). Le riflessioni lì sviluppate da Castri avranno un ruolo decisivo sia per la sua poetica, che per le sue esperienze pedagogiche.

¹⁸ Cfr. Alonge (2003: 19-27) (Cap. *La vita: un regista o un professore universitario mancato?*) e Id. (2007: 7-8).

¹⁹ Per approfondire le riflessioni di Castri su questo percorso cfr. Castri (1981) e Id. (1984). Per approfondire la stagione bresciana del CTB cfr. Cristoforetti (1995).

²⁰ L'Atelier della Costa Ovest è una realtà nata nel 1987 «come polo organizzativo, formativo e produttivo del teatro» toscano di area tirrenica (cfr. Innamorati – Megale – Ventrone (a cura di) (1998: 153), voce *Collesalveti*). Negli anni ha dato corso a numerose attività, la prima delle quali è proprio il *Progetto Euripide*, diretto da Castri tra il 1989 e il 1991. Si sono poi succedute altre esperienze con nomi del calibro di de Bernardinis, Carmelo Bene, Jean-Claude Carrière e Vasil'ev. L'Atelier della Costa Ovest non è più operativo dal 2000.

²¹ La dichiarazione di Castri è ripresa dal video documentario del *Progetto Euripide*: A. Artoni, *Progetto Euripide – A scuola di teatro con Massimo Castri. Settembre '89/ Giugno '90*, Torino, Centro Regionale Universitario per il teatro



Sceglie quindi oculatamente un gruppo di allievi già incontrati negli anni passati ed inizia con loro a lavorare su tre testi, *Oreste*, *Elettra* e *Ifigenia in Tauride*²²: ha, così, la possibilità di provare in libertà, in un ambiente isolato, senza la pressione di un vincolo produttivo imminente²³. È una vicenda importante e controversa durante la quale il regista intende sperimentare nuove modalità lavorative (e d'insegnamento), provando a lasciare molta libertà agli attori nel corso delle diverse fasi di lavoro: dall'analisi dei testi all'invenzione dell'immaginario del personaggio e della vicenda, fino alla creazione di piccole scene autonome basate su alcuni episodi delle drammaturgie euripidee. Inizialmente questo modo di procedere consente di affinare alcune idee metodologiche nell'approccio al lavoro e di compiere una seria ricerca sui procedimenti condivisi tra attori e regia nella costruzione della messa in scena; tuttavia, quando alla fine del secondo anno si impone la necessità di produrre degli esiti spettacolari, ne scaturiscono attriti detonanti tra le libertà fino ad allora guadagnate dagli allievi e la riemersione della spinta demiurgica del regista²⁴. Visti tali epiloghi burrascosi, Castri prosegue lungo altri binari il suo percorso, stabilendosi al Metastasio di Prato, dove il suo tentativo di fondare una scuola viene interrotto dalla chiamata a Torino: qui prova con rigore a cimentarsi nel ruolo di direttore, andando inesorabilmente a scontrarsi con i meccanismi più bassi delle lotte politiche di potere²⁵. Dopo una breve parentesi presso l'École des Maîtres e dopo alcune esperienze seminariali²⁶, al regista toscano si presenta la possibilità di avvicinarsi nuovamente, in maniera forte, al mondo della pedagogia attoriale: per merito delle iniziative formative promosse da Ert – che, grazie ai contributi della Regione Emilia-Romagna e del Fondo

del Piemonte, 1989-1990, produzione "Società e Multimedia", coordinamento scientifico R. Alonge, in Videoteca del Dipartimento delle Arti, Università di Bologna, coll. TEA.176, min. 01' 37" ca. (Il computo del minutaggio del video è stato fatto manualmente da chi scrive). Castri soprattutto individua un *blackout* nella trasmissione del sapere artigianale degli attori nel momento in cui, al collasso del sistema di formazione familiare, non si sono sostituiti né una riflessione teorica rinnovatrice né un valido processo alternativo a quelle modalità di insegnamento 'da bottega' del teatro all'antica italiano.

²² Per approfondire la riflessione sulle tragedie greche del regista cfr. Castri (2007).

²³ Di fatto il *Progetto Euripide* si strutturò come un allestimento molto dilatato temporalmente, dall'agosto '89 al giugno '91.

²⁴ Si crearono infatti vere e proprie spaccature all'interno del gruppo che portarono, una volta chiuso il progetto, all'allontanamento dal Maestro cortonese di Cristina Pezzoli, all'epoca sua assistente di riferimento, e di parte degli stessi allievi.

²⁵ Per approfondire la vicenda torinese cfr. Capitta (2002).

²⁶ Per approfondire l'esperienza dell'École des maîtres cfr. Quadri (a cura di) (2001: 205-264). Dalle interviste realizzate con Marco Plini e Thea Dellavalle durante la stesura della tesi magistrale, sono emerse notizie di alcuni seminari tenuti da Castri, sempre per periodi piuttosto circoscritti. Su queste esperienze formative minori non è però stato possibile reperire informazioni più dettagliate.



Sociale Europeo, dal 1995 ha dato avvio ad una serie, ad oggi ininterrotta, di esperienze didattiche – Castri ha la possibilità di condurre due corsi di alta formazione a Modena nel 2006 e, successivamente, nel 2008.

L'avvio del primo progetto formativo ha luogo a fine giugno 2006, con le giornate iniziali di lavoro dedicate alla selezione dei dodici futuri allievi; come accaduto in precedenza, fra i componenti del gruppo finale compare il nome di qualche attore che aveva già avuto occasione in passato di lavorare con il Maestro cortonese²⁷: è il caso di Anna Della Rosa e Rosario Lisma (che avevano recitato per lui in *Questa sera si recita a soggetto* nel 2003), o di Michele Di Giacomo e Giorgia Coco (conosciuti durante un seminario alla Civica nel 2004/2005); a differenza di quanto si era verificato con il *Progetto Euripide*, sembra però che qui manchi, almeno inizialmente, quella dinamica di creazione e costruzione del gruppo cercata a priori dal regista che aveva caratterizzato la scelta dei partecipanti all'esperienza toscana. Il corso si struttura, similmente a quanto avvenuto quindici anni prima, in una breve fase iniziale, dal 5 al 30 settembre 2006, a cui fa seguito il periodo principale di lavoro, dal 12 marzo 2007 fino alla messa in scena di giugno. Castri non intende sviluppare la sua didattica attraverso una scansione per materie 'canoniche' – come dizione, movimento, uso del corpo, canto, ecc. – configurando, invece, un cammino di accostamento alla propria poetica, ossia all'"utilizzo del sottotesto come strumento principale di avvicinamento al personaggio" (Bando Ert 2006: 8). Difatti, gli insegnamenti del corso sono: lettura del testo (70 ore), analisi del testo (105 ore), il sottotesto (155 ore) e il personaggio (140 ore); l'unica eccezione è rappresentata dal corso di 'Storia del Teatro e Teoria della Recitazione' (20 ore), tenuto dalla Prof.ssa Federica Mazzocchi. A settembre, la lezione d'apertura condotta dal Maestro inizia con una domanda rivolta agli allievi, una sorta di rito, di tradizione, che segna tutte le sue esperienze didattiche: 'Su cosa fondi il tuo atto del recitare?'. Ricorda Anna Della Rosa:

"è stato un momento molto significativo a cui ho sempre pensato: ci chiese personalmente, ad ognuno di noi, cosa facciamo quando recitiamo. Lì si è spalancato il balbettio collettivo, nessuno

²⁷ L'elenco dei partecipanti al primo corso è: Marco Brinzi, Corinne Castelli, Giorgia Coco, Francesca Debrì, Anna Della Rosa, Michele Di Giacomo, Angelo Di Genio, Federica Fabiani, Alessandro Federico, Diana Hobel, Rosario Lisma, Antonio Giuseppe Pelligra; cfr. anche la pagina del corso di Castri sul sito internet di Ert: <http://www.emiliaromagnateatro.com/formazione-2006-2007-massimo-castri/> (ultima consultazione in data 16 febbraio 2016).



era in grado di definire cosa facesse quando recitava. Poi piano piano ognuno è riuscito a chiarirsi, alcuni con grande chiarezza, altri meno. Ognuno di noi ha risposto, trascorrendo cinque ore a parlarne, e lui ha dedicato a ciascuno tutta la calma del caso”²⁸.

Una volta rotto il ghiaccio, durante la breve fase autunnale di lavoro, si cerca di introdurre una prima accezione del termine ‘sottotesto’, in rapporto al suo relativo uso: il cosiddetto ‘sottotesto generale’. Prendendo in esame diversi copioni, tramite la lettura e l’analisi di essi, Castri arriva a concentrarsi sul “Così è come macchina perfetta e [su, n.d.a.] *La ragione degli altri* come esempio di emersione del sottotesto”²⁹. Come Pirandello era stato una imprescindibile palestra per il regista cortonese, le opere del drammaturgo girgentino rappresentano ora un altrettanto utile campo di allenamento per i giovani attori. Castri stesso, già dalla stesura del bando di presentazione del corso, presenta con chiarezza le fasi di lavoro del suo ‘metodo’:

“Il primo approccio al testo consiste in una lettura informativa tesa ad individuare il plot. La domanda che l’allievo dovrà porsi in ogni momento è: ‘Cosa racconta il testo?’ prescindendo da qualsiasi tipo di analisi ideologica o psicologica della materia trattata. Lo scopo di questa prima fase di lavoro è di raggiungere una conoscenza ingenua del testo, che consenta una sorta di racconto neutro, anche se molto preciso, della materia” (Bando Ert 2006: 7).

Durante questo primo periodo dell’esperienza modenese, il Maestro ha la possibilità di soffermarsi in profondità su ogni passaggio del processo, riuscendo così a trasmettere l’importanza e la necessità di una lettura attenta, non solo per comprendere l’intreccio della storia, ma anche per diventare padroni del testo; per aiutare gli allievi, il Maestro non manca di dare indicazioni ‘di mestiere’ per affrontare la lettura senza interpretazione, ossia una lettura lenta e attenta, indirizzata

²⁸ La dichiarazione di Anna Della Rosa è ripresa dall’intervista V. Taboga (a cura di), *Conversazione con Anna Della Rosa, Milano, 4 Gennaio 2014*, in Taboga (2014: 149).

²⁹ La dichiarazione di Michele Di Giacomo è ripresa dall’intervista V. Taboga (a cura di), *Conversazione con alcuni allievi dei corsi Ert (Giorgia Coco, Michele Di Giacomo, Federica Fabiani, Alessandro Lussiana, Davide Palla), Milano, 14 gennaio 2014*, in Taboga (2014: 180). Per quanto riguarda i copioni affrontati in questa prima fase – in mancanza di documenti diretti, come il registro delle materie, presente invece per il corso successivo –, si sono registrate delle discrepanze tra le diverse testimonianze. Alcuni intervistati (concordando con la relazione finale del primo di anno di corso, consultata in formato elettronico presso gli archivi di Ert) menzionavano solo il lavoro su *La ragione degli altri*; il gruppo dell’intervista appena citata ricorda invece un lavoro più corposo, durante il quale furono esaminate diverse drammaturgie, tra cui le due riportate a testo. A seguito delle analisi compiute, si è scelto di mantenere la versione ‘estesa’ perché ritenuta più plausibile all’interno del lavoro castriano.



a raccogliere i dati, senza lasciarsi portare dal piacere della battuta: in sintesi, si tratta di una lettura in cui, partendo “dal punto di vista della grammatica, [si, *n.d.a.*] cerca di capire come ha messo le virgole l’autore perché lui ti sta dicendo qualcosa”³⁰. A seguito di un primo momento di confronto, si passa dunque ad una seconda tipologia di lettura – la ‘lettura logica’ – che, oltre a scandagliare maggiormente le diverse scene della drammaturgia,

“ha come scopo la contestualizzazione del testo nella fase storica e ideologica in cui è stato scritto. Il compito assegnato consiste nell’individuare le urgenze del testo non solo nel contesto in cui nasce ma anche all’interno del percorso specifico del suo autore. Attraverso le due letture l’allievo può stabilire un rapporto oggettivo con la materia. Questo primo momento si concluderà con un esercizio di racconto neutro del testo per verificare il livello di consapevolezza del testo da parte degli allievi” (Bando Ert 2006: 7).

La seconda lettura è perciò seguita da un momento importante: l’affabulazione – un esercizio che, anche se con modalità differenti, ha sempre trovato spazio nel metodo pedagogico di Castri. Già ai tempi dell’avventura euripidea, una fase centrale del percorso formativo consisteva proprio nella narrazione, da parte di ciascun allievo ai propri compagni, dell’immaginario elaborato sui testi: tale esposizione si articolava gradualmente dal semplice racconto fino alla formulazione di vere e proprie traduzioni sceniche delle drammaturgie. Anche a Modena ogni singolo allievo ha la possibilità di misurarsi con questo esercizio più volte, riproposto pure in questa occasione secondo modalità differenti in base alle diverse tappe di lavoro; un primo tipo di esercizio affabulatorio consiste nel “cercare di raccontare la vicenda in prima persona”, come osserva Alessandro Lussiana, “senza dilungarti troppo, con i tempi giusti; un racconto che sia efficace per enucleare tutti i dati che hai recuperato dal testo, senza aggiungere punti di vista tuoi personali”³¹. Anna Della Rosa, riprendendo le parole di Castri, spiega in questi termini il senso del compito:

“Nella difficoltà del racconto si scoprono tanti buchi, nessi che mancano che ti fanno capire che il percorso che tu fai non è organico’. Cioè il tuo metodo di lavoro non è organico, non lo sai

³⁰ La dichiarazione di Michele Di Giacomo è ripresa dall’intervista già citata riportata Taboga (2014: 168).

³¹ La dichiarazione di Alessandro Lussiana è ripresa dall’intervista V. Taboga (a cura di), *Conversazione con alcuni allievi dei corsi Ert, cit.*, in Taboga (2014: 169).



verbalizzare perché ci sono delle lacune. È un appunto che ricorre spesso... l'esercizio di razionalizzare quanto esperito, quindi affabulare (quello che faccio quando recito o quello che ho imparato), era un esercizio per lui molto utile. In questo era molto "pedagogo", nel senso che, così facendo, ti insegnava un metodo per studiare, ti insegnava a cristallizzare le cose apprese proprio per fare in modo di rendertene conto"³².

Dunque, "razionalizzare quanto esperito" per essere a conoscenza dello svolgimento dei fatti non solo genericamente, ma nel dettaglio, per metabolizzarli analiticamente; e "affabulare" non solo per razionalizzare ma anche per cominciare, tramite il racconto 'collettivo', a condividere un primo immaginario sul testo, per compiere "un percorso che, partendo dai dati oggettivi dell'opera, arriva a destrutturare il testo fino ad arrivare [sic!] ai suoi significati più profondi, operando uno spostamento dall'oggettivo al soggettivo dell'allievo" (Bando Ert 2006: 7-8). Quindi, ad ogni passaggio, mentre un numero sempre maggiore di indizi oggettivi sulla vicenda si somma ad una serie di concetti via via più complessi – come quelli relativi, ad esempio, alla psicologia dei personaggi –, si tenta allo stesso tempo di accrescere il coinvolgimento personale dei giovani attori; attraverso un graduale allenamento 'guidato' dell'immaginazione creativa, si cerca, cioè, di far emergere sempre più le idee sceniche e le chiavi interpretative scaturite dal lavoro di analisi, dalla sensibilità e dalla fantasia degli interpreti. Proprio queste prime fasi di indagine e costruzione dell'immaginario costituivano il centro delle attività del *Progetto Euripide*; se però, all'epoca, era stata lasciata 'carta bianca' agli allievi, sembra che a Modena Castri opti per un minor coinvolgimento creativo degli attori, tendendo più che altro a illustrare le potenzialità di tale modalità di lavoro³³; ricorda infatti Marco Plini:

"Io ho sempre visto nascere da lui il sottotesto, non dall'attore direttamente. [...] D'altro canto, in una fase di formazione, paradossalmente, il fatto di guidare consente all'attore di non andare nel panico, di rimanere dentro un percorso che lo sta formando, senza sentire il vuoto intorno. Poi ovviamente è discutibile, si può anche lavorare col vuoto e col panico"³⁴.

³² La dichiarazione di Anna Della Rosa è ripresa dalla già citata intervista riportata in Taboga (2014: 149).

³³ Non a caso, forse, per questo corso sceglie di prendere in esame quasi sempre testi di spettacoli che aveva già realizzato.

³⁴ La dichiarazione di Marco Plini è ripresa dall'intervista V. Taboga (a cura di), *Conversazione con Marco Plini*, Reggio Emilia, 10 Gennaio 2014, in Taboga (2014: 161).



Ad ogni modo, per Castri, il traguardo della fase iniziale consiste nell'“elaborazione di un sottotesto generale o sottotesto di regia, derivante dalla dialettica tra l'immaginario collettivo elaborato a partire dall'analisi del testo e la proposta di spiazamento indicata dalle linee di regia” (Bando Ert 2006: 8).

Concluso il primo periodo, la proposta didattica si sposta sulla messa a fuoco di altre tipologie sottotestuali; per il Maestro toscano la parola sottotesto assume progressivamente, a seconda delle esperienze vissute, una molteplicità di significati: se, nei primi anni di carriera registica, la ‘poetica del sottotesto’ riguarda principalmente l'elaborazione drammaturgica e l'individuazione dei contenuti latenti, già dall'epoca del *Progetto Euripide* egli andava maturando un diverso uso dello stesso termine in rapporto all'attore. L'intuizione e le diverse formulazioni di tale concetto prendono naturalmente avvio dalle teorie stanislavskijane – specialmente quelle dell'ultimo periodo, legate al metodo delle azioni fisiche³⁵; secondo Castri, il problema centrale alla base di queste teorie sta nel domandarsi ‘Cosa recito io in realtà’; in proposito, si legga un'affermazione dello stesso regista nel corso del dibattito tenutosi a Gargnano durante la settimana del teatro a lui dedicata: “È vero che devo emettere delle parole, fare dei gesti, però, evidentemente, non è questo il recitare. Nel momento in cui io cerco di recitare, recito qualcosa di altro e allora si tratta di inventare questo altro che in realtà si recita e di cui le parole sono soltanto una superficie” (Innamorati (a cura di) 1993: 158, sezione *Dibattito*). Una prova della difficoltà a rintracciare un significato unico e costante di ‘sottotesto’ è fornita ancora da Castri nella relazione finale del primo corso svolto per Ert: “Pur trattandosi di un concetto che si presta a diverse interpretazioni, il sottotesto può venire definito come l'intenzione che supporta le battute, che spesso può anche essere spiazzante” (Relazione Ert 2008: 1)³⁶. Questo è dunque l'approdo ultimo a cui giunge il regista cortonese o, perlomeno, il significato che egli attribuisce al termine all'altezza dei corsi modenesi. Durante la seconda fase del primo anno – avvalendosi dell'aiuto dei suoi assistenti, Marco Plini, Monica Conti e, in parte, Thea Dellavalle –, Castri vuol perciò far conoscere alla classe

³⁵ Dalle interviste realizzate sembra che Castri avesse in mente, più ancora che l'ultimo Stanislavskij, il suo allievo Michail Čechov. Ciò sembrerebbe confermato dalle forti assonanze riscontrabili tra le idee castriane e alcuni passaggi dei testi čechoviani, come quelli in cui si tratta il gesto psicologico o le idee relative alla costruzione del personaggio; cfr. Čechov (1953). A proposito del metodo Čechov, si segnala l'approfondimento ad esso dedicato sul numero di «Culture Teatrali» del 2014, cfr. Faccioli (a cura di) (2014).

³⁶ Ci si riferisce qui al sottotesto concreto, affrontato nella seconda parte del corso.



le altre accezioni e i possibili usi del sottotesto. Il lavoro di Monica Conti si concentra così, tramite l'analisi de *L'innesto*, sull'individuazione del sottotesto dell'inconscio, che, come lei stessa racconta, consisteva in "tutte le figure archetipiche nascoste dietro alla vicenda cioè la struttura profonda, le 'imago' – come le chiamava lui [Castri, *n.d.a.*] – sotterranee alla vicenda"³⁷. In altri termini, se il sottotesto di regia è riferito, generalmente, alla globalità della vicenda, il sottotesto dell'inconscio riguarda l'individuazione dei contenuti e delle immagini archetipiche riconoscibili in momenti isolati del testo, per comprenderne il significato profondo. Proseguendo nel racconto, la regista aggiunge:

"Ad esempio, ne *L'innesto*, Giorgio e Laura Banti sono sposati da tanti anni e non hanno figli. Lei va al parco e viene stuprata...questa è la vicenda. Quando Laura ritorna stuprata, lui apparentemente è scosso ma, la notte stessa, consuma un atto d'amore con lei perché la violenza subita dalla moglie lo eccita; in più, si evince che lei si è fatta stuprare apposta per rieccitare il marito: questo è un sottotesto dell'inconscio"³⁸.

Prendendo come base *Le smanie della villeggiatura*, Marco Plini, invece, su indicazione di Castri, si occupa del lavoro sulla categoria di sottotesto concreto – comprendente le ulteriori accezioni di sottotesto di situazione e di sottotesto d'uso; egli mette dunque a punto una serie di esercizi per gli attori con lo scopo di allenarli ad uno 'spostamento' mentale continuo, per abituarli così a muoversi agevolmente nel territorio del sottotesto. Ricorda lo stesso Plini:

"Ad esempio, facevamo un gioco: prendi e sposta. Prendevamo una scena di Goldoni e quella scena andava recitata spostando, cioè le battute erano quelle, ma la scena andava recitata 'come se', dovevano inventarsi una situazione in cui dire quelle parole. [...] Un esercizio continuo, come fare palleggi contro il muro [...] con cui loro si abituavano ad una *formamentis* di spostamento: non recito mai quello che dico, recito sempre un'altra cosa. Questo poi ha avuto un esito decisamente interessante nello spettacolo perché era basato sul fare il *Così è se vi pare* tenendo la superficie del testo più o meno inalterata – c'erano un po' di manipolazioni, ma più di struttura che non di contenuto – mentre loro recitavano completamente un'altra storia"³⁹.

³⁷ La dichiarazione di Monica Conti è ripresa da un'intervista rilasciata dalla regista a chi scrive in data 18 gennaio 2014, a Milano, durante le ricerche condotte da quest'ultimo per la stesura della sua tesi di laurea; cfr. Taboga (2014). Al momento della redazione dell'elaborato finale, il testo della conversazione con la Conti non è stato pubblicato in appendice. Per la trascrizione completa dell'intervista si rimanda all'archivio privato dell'autore.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ La dichiarazione di M. Plini è ripresa dall'intervista più sopra citata riportata in Taboga (2014: 158).



Per attivare il sottotesto di situazione occorre quindi, prima di tutto, un'operazione di analisi che porti all'individuazione delle vere intenzioni che muovono in profondità una determinata scena o, appunto, situazione. Giunti poi al momento dell'atto recitativo, si cerca un diverso 'contesto', ossia uno schema di relazioni intersoggettive che sia mosso dalle intenzioni prima individuate, che soddisfi quegli sviluppi sottotestuali e li valorizzi: il nuovo contesto deve nascere da uno spostamento, da una metafora, tale da rendere familiare la dinamica sottotestuale all'immaginario personale dell'attore, risultando così facilmente utilizzabile per 'attivare' il testo. Se lo spostamento individuato è corretto, ciò creerà un attrito col testo tale da mettere in evidenza i meccanismi fondi della scena. Marco Plini, riferendosi al lavoro fatto sulla prima scena de *Le smanie* – in cui Leonardo, il padrone, e Paolino, il servo di famiglia, devono partire per la villeggiatura –, esemplificava questo procedimento in modo chiarissimo:

“Quella scena lì era fondata completamente su un rapporto moglie-marito quindi tutto veniva trasposto in quel tipo di rapporto lì: Paolino era la moglie e Leonardo era il marito, nel giorno in cui si parte per le vacanze. Quindi ricreare le dinamiche tipiche di quella situazione, che è simile per molti. [...] si partiva da Goldoni e si arrivava a costruire un rapporto quotidiano che, come immaginario o come memoria diretta, faceva presa su tutti ed era più facile ed efficace da recitare perché riassumeva completamente tutto il rapporto fra Leonardo e Paolino: il rapporto padrone-servo inteso sia come rapporto di prevaricazione ma che riassumeva anche l'affetto fra i due, il tempo, una storia di anni di convivenza, di conoscenza, di conoscere come uno avrebbe reagito”⁴⁰.

Il principio che sta alla base del sottotesto d'uso rimane il medesimo: si tratta sempre di una pratica di spostamento, ora però limitata alla singola battuta. Per Castri, “la battuta è un suono, se non ha un corpo, che è il sottotesto [d'uso, *n.d.a.*], resta vuota, astratta. Invece si recita in concreto, si recita un'azione, non una parola e questo è il compito dell'immaginazione” (Innamorati (a cura di) 1993: 209, sezione *Dibattito*). Sempre nel corso del dibattito a Gargnano, lo stesso specificava più in dettaglio:

⁴⁰ *Ibid.*: 160.



“L’attore recita le immagini, non recita parole [...] Le parole vengono assorbite all’interno di un’immagine che provoca quello che è il recitare. L’immagine deve essere attiva dentro, quindi il problema del recitare è quello dell’invenzione di immagini interiori che dovranno essere sempre più specifiche passando dal generale al particolare. E questo perché ognuno di noi reagisce al particolare; non puoi recitare l’invidia, ma devi recitare l’invidioso, o una certa immagine che per te rappresenta l’invidia. E questa immagine deve essere tua, specifica e non di un altro. Quindi significa che ogni testo deve essere tradotto dall’attore in un film ricchissimo di immagini interiori. L’attore reciterà, poi, queste immagini, all’interno delle quali, dovranno essere riassorbite le parole. [...] Quindi il problema è quello di attivare questa immaginazione concreta che non nasce di colpo, ma attraverso una serie di abitudini e di esercizi” (*Ibid.*: 211).

L’operazione, volendo tradurla in termini aristotelici, consiste nel rendere ‘attuale’⁴¹ la battuta. Dalla pluralità di significati che è contenuta in potenza nel testo, grazie alla traduzione recitativa, si identifica uno solo di questi molteplici significati e lo si tramuta in atto tramite la specificità dell’immagine individuata. Riassumendo, per chiarire ulteriormente le due diverse categorie di sottotesto concreto, un ultimo esempio ci viene da Michele Di Giacomo, che ricorda con precisione alcune indicazioni dategli da Castri per la messa in scena del *Così è se vi pare*:

“Io avevo un monologhetto nel *Così è*, al quarto atto, quando oramai non gliene importava niente a nessuno perché c’era appena stata la scena di litigio tra Frola e Ponza. Uscivo fuori e dicevo tipo: “Che angoscia, Signori miei! Un vero tormento! Ma dovete sapere che, lui e lei...”; Massimo me la faceva sentire e mi diceva: “Per la prima battuta pensa: ‘Ah, non me ne parlate’” ... Tutte le volte i sottotesti [d’uso, *n.d.a.*] erano così: “Qua pensa ‘Ah non me ne parlate’, qua ‘devo dirvi un pettegolezzo interessantissimo’, qua ammicca, ecc.”, ti diceva tutto. Il problema è che quando la facevo, non andava bene – e guarda che ero scientifico nel farlo. Alla fine mi ha detto: “Eh ma è chiaro...Se tu non trovi divertimento nel prendere in giro anche il pubblico! [sottotesto di situazione, *n.d.a.*]” – perché per la prima volta mi rivolgevo al pubblico. E allora ho capito e si è sbloccato tutto: il divertimento di prendere in giro il pubblico è una cosa mia, che trovo io ogni sera diversamente. Quindi lui ti dava tutto per capire, tutti gli strumenti per dividere il testo, ecc., però, alla fine, tutto deve partire da te”⁴².

⁴¹ Cfr. V. Taboga (a cura di), *Conversazione con Anna Della Rosa*, in Taboga (2014: 147).

⁴² La dichiarazione di Michele Di Giacomo è ripresa dall’intervista già citata riportata in Taboga (2014: 171-172).



Conclusa questa fase di formazione 'd'aula' si arriva al momento di allestimento dello spettacolo finale⁴³. La scelta dell'opera da mettere in scena, fino a quel punto rimasta in sospeso, cade sul *Così è se vi pare*. Essa è dovuta in parte a ragioni funzionali – il testo è stato già affrontato nella prima fase del corso e il numero dei personaggi richiesti si adatta alla composizione del gruppo di allievi, fatto da sei donne e sei uomini – ma, soprattutto, deriva dalla volontà di Castri – stando alle parole di Giorgia Coco – di “dare l'esempio e la praticità che un testo complesso può fornire, per farci capire in che senso il sottotesto riesce ad aprire un testo”⁴⁴. Una simile decisione dimostra chiaramente la generosità pedagogica di Castri – che si è già confrontato, in due celebri edizioni, con la cinica 'macchina' pirandelliana⁴⁵: il regista non sfrutta l'occasione produttiva del corso per dare spazio ad una sua necessità, ma preferisce mettere in scena un testo che possa essere utile al lavoro fatto fino a quel momento con gli allievi, un testo, insomma, che si riveli essere una prova adeguata per i giovani attori. Naturalmente, non si può escludere che non riemerge, in questa circostanza, il lavoro svolto nei precedenti allestimenti ma, pur rappresentando sempre una stimolante occasione di 'corpo a corpo' con la scrittura di Pirandello, questa terza messa in scena del *Così* è non sembra certo essere generata da una impositiva volontà registica. Il diverso contesto produttivo costringe Castri ad alcune variazioni, dovute, anche, a fattori concreti – come, ad esempio, l'età dei partecipanti, che porta verso una chiave più grottesca – o funzionali rispetto agli obiettivi pedagogici – come “l'esigenza di farne uno spettacolo fortemente collettivo” (Carmignani 2009). Altri cambiamenti del nuovo allestimento sono invece maggiormente legati al rinnovamento delle idee registiche: l'inserimento di elementi del vaudeville (con l'atmosfera, i ritmi da festa continua alla Buñuel), oppure lo slittamento dalla composizione dei gruppi di personaggi dettata dalla logica dei terzetti – in modo da mettere in evidenza il sottotesto del nucleo familiare incestuoso del trio Ponza/Frola/Ponza⁴⁶ – verso la definizione di due schieramenti avversi, carnefici

⁴³ È esplicitato nel bando che l'ente produttore si farà carico non solo di uno spettacolo conclusivo ma pure di una tournée nel circuito professionale territoriale. Cfr. Bando Ert (2006: 10).

⁴⁴ La dichiarazione di Giorgia Coco è ripresa dall'intervista V. Taboga, *Conversazione con alcuni allievi dei corsi Ert*, cit., riportata in Taboga (2014: 168).

⁴⁵ Castri aveva affrontato il *Così è se vi pare* già nel 1979 – la celebre produzione del CTB debuttata al Teatro dell'Arte di Milano il 05 novembre di quell'anno – e nel 1990, in una versione televisiva, prodotta dalla Rai, con interpreti d'eccezione come Valeria Moriconi, Omero Antonutti e Eros Pagni. Per approfondire le idee registiche della prima edizione castriana del *Così* è, cfr. Puppa (1980).

⁴⁶ Castri infatti, già dal primo allestimento, volle portare alla luce il risvolto 'psicanalitico' della vicenda, dividendo il gruppo di personaggi in quattro terzetti, quattro 'famiglie' padre-madre-figlia, per evidenziare la relazione



e vittime, rimarcata dalla differenziazione dei costumi e dalla scelta di modi recitativi contrapposti. Nella versione modenese, Castri non trascura neppure il parallelismo con *Sei personaggi in cerca d'autore*, presentando il trio di 'stranieri' come una compagnia teatrale arrivata a portare scompiglio con la loro 'recita'; una spia di tale intenzione registica si ha quando, durante il litigio tra Frola e Ponza, tutti scendono dal palco e si fanno spettatori, applaudendo i due 'attori' in scena. Infine, in generale, Castri accentua l'attenzione, più che sull'evento incestuoso, sulla morbosità della ricerca inconcludente dei gruppi, creando un crescendo di tensione e surrealismo sia nei toni che nella recitazione.

Il lavoro di prova inizia con una rilettura dell'opera a tavolino, che porta ad una ricognizione del percorso già svolto e ad un'analisi accurata dell'immaginario legato ad ogni singolo personaggio. Si passa nuovamente alla fase dell'affabulazione, ora non più globale e neutra, ma condotta dal punto di vista soggettivo del personaggio: l'obiettivo è metabolizzare il maggior numero di dati possibili riguardo ogni singola *dramatis persona*, per chiarirsi mentalmente le diverse situazioni in cui essa si trova, i gesti che compie dentro e fuori scena. Spiega, in merito, l'allievo Davide Palla:

“Perché capita, ad esempio, che un personaggio esca di scena e poi entri all'ingresso successivo con una lettera che è andato a recuperare...questo è un dato di fatto. Ma come è andato a prendere la lettera? Cos'è successo mentre lui è andato a prendere questa lettera? Sono tutti dati che non sono scritti nel testo... Quindi l'informazione importante, che c'è, è che lui entra con una lettera, ma il suo percorso non è scritto, e questo era quello che dovevamo inventare. Lo scopo era che ognuno avesse ben chiaro tutto il suo percorso dall'inizio alla fine del testo, pure quando il personaggio è fuori scena”⁴⁷.

Successivamente si passa al lavoro di prova 'in piedi'; come si può prevedere, dopo un'operazione di analisi così lunga e precisa svolta 'a tavolino' – ed è una situazione per certi versi analoga anche al resto delle produzioni castriane –, lo spettacolo si monta molto velocemente: i movimenti scenici e le azioni dei personaggi ipotizzati durante la fase 'teorica' sono sottoposti rapidamente a verifica nel corso dell'allestimento, così da essere subito analizzati e rielaborati da Castri che, in questo modo,

triangolare incestuosa dei signori Ponza (e Frola); in particolare cfr. Puppa (1980: 118-119).

⁴⁷ La dichiarazione di Davide Palla è ripresa dall'intervista V. Taboga, *Conversazione con alcuni allievi dei corsi Ert*, cit., riportata in Taboga (2014: 170).



ne conferma le acquisizioni o li sviluppa ulteriormente già nel corso della giornata di prova successiva. In precedenza, durante la prima parte del percorso didattico, gli allievi erano stati portati a conoscere quegli strumenti artigianali del 'mestiere' che il corso intendeva fornire loro; ora si tratta, quindi, di renderli attivi in un contesto di prova, di riprenderli in mano per fissarli e trasformarli definitivamente in 'utensili' del proprio bagaglio attorico. In prova, Castri dimostra la sua sapienza e la sua conoscenza della bottega teatrale sotto tutti i punti di vista: dall'ideazione delle luci a quella delle scene, passando per l'enorme lavoro sul palco con gli attori. Come racconta Marco Plini, i suggerimenti e le indicazioni erano sempre trasmessi

“in un modo tale per cui tu eri costretto a manipolare quello che faceva; lui non ti diceva mai ‘Il tono è questo’, te la recitava col senso. Quello che era interessante era proprio il senso che lui produceva; non dovevi copiare la ritmica con cui la diceva. Poi stava in palco, la battuta non veniva, fermava tutto, te la rispiegava, rispiegava tutti gli obiettivi, spiegava l'obiettivo che aveva in mente per quella battuta, il senso, quale era l'immaginario che dovevi attivare... Era un lavoro straordinario sul piano proprio della costanza e precisione. Dal palcoscenico non scendeva quasi mai, forse soltanto alle filate, altrimenti stava lì con loro sempre, battuta su battuta, scena su scena. Quindi l'indicazione era sia sul senso, sia sulla battuta, sia sul sapore della battuta, sul trattamento sui toni, ma mai con una modalità estetica; non gli importava cioè di quel suono ma del senso che quella battuta deve avere”⁴⁸.

L'esito del lavoro regala ancora una volta una rappresentazione di grande qualità e successo: “sembra proprio che il pubblico gli dia ragione, dal debutto ad oggi lo spettacolo registra il tutto esaurito in ogni città” (Grossi 2008). Oltre all'apprezzamento di pubblico e critica, va ricordato che lo spettacolo valse a Castri il Premio Gassman assegnato nel 2008 per la miglior regia. La tournée, calendarizzata nella stagione 2007/2008, tocca le principali piazze italiane, contribuendo anche a consolidare il possesso di una pratica di palcoscenico da parte degli attori – occasione da non sottovalutare in un contesto formativo e giudicata dagli stessi allievi una preziosa possibilità per approfondire quanto imparato durante il corso, per assimilare gli strumenti e il metodo di lavoro, per creare un gruppo coeso. Le repliche sono uno strumento utile anche per rendersi conto, sul

⁴⁸ La dichiarazione di Marco Plini è ripresa dall'intervista già citata riportata in Taboga (2014: 162).



campo, del 'deterioramento', serata dopo serata, del sottotesto concreto. Può capitare infatti che il sottotesto, specie quello d'uso, dopo qualche tempo, perda di efficacia, che non sia più fruttuoso per attivare il testo e la recitazione; in tal caso, allora, può essere rinnovato autonomamente dall'attore, purché venga mantenuto all'interno dei binari segnati dalla griglia di riferimenti condivisa in prova, evitando così di allontanarsi dalla 'traccia' dettata dall'interpretazione registica. D'altra parte, la tournée fornisce anche la possibilità di testare l'efficacia del sistema immaginario elaborato da ogni attore e la tenuta che può avere la recitazione quando è ancorata a qualcosa di concreto, ad un'immagine precisa. Uno degli obiettivi del corso, legato a questa problematica, era infatti di arrivare a "ottenere un progressivo automatismo di applicazione del sottotesto e una conseguente mobilità interiore che" consentissero "di ricreare l'emozione nella ripetizione tramite un immaginario svincolato dal testo stesso" (Bando Ert 2006: 8-9).

Il corso successivo prende avvio nel luglio 2008, quando la tournée del *Così è se vi pare* si sta concludendo. Lo scopo è quello di proseguire un modello di formazione, nel solco della strada tracciata l'anno precedente, creando così anche un'assonanza con il sistema biennale dell'Atelier toscano. Al di là dei fisiologici avvicendamenti⁴⁹, emerge la volontà di mantenere lo stesso gruppo di attori, con il quale Castri si è evidentemente trovato bene, per approfondire il percorso iniziato senza dover ripartire da zero. Ricorda Plini:

"La seconda esperienza è stata un po' più complicata... quasi tutto per motivi esterni. Primo perché la ripetizione di una esperienza non è mai la stessa cosa, poi perché facemmo la scommessa di mantenere lo stesso gruppo dell'anno prima, di sviluppare un modello di formazione, cercando di passare da un modello guidato molto da Massimo - e da noi in seconda istanza - per arrivare ad uno che desse più libertà a loro..."⁵⁰.

Castri quindi, dopo la forte impostazione didattica nel primo anno, decide di dare spazio all'autonomia degli allievi, rendendo più morbido – rispetto al *Progetto Euripide* – l'approdo alla

⁴⁹ I partecipanti al secondo anno di corso sono: Marco Brinzi, Giorgia Coco, Francesca Debri, Michele Di Giacomo, Angelo Di Genio, Federica Fabiani, Alessandro Federico, Diana Hobel, Gaia Insenga, Alessandro Mario Ottavio Lussiana, Davide Lorenzo Giuliano Palla, Antonio Giuseppe Pelligra. Cfr. anche la pagina del corso di Castri sul sito internet di Ert: <http://www.emiliaromagnateatro.com/formazione-2008-massimo-castri/> (ultima consultazione in data 16 febbraio 2016).

⁵⁰ La dichiarazione di Marco Plini è ripresa dalla stessa intervista sopra citata, riportata in Taboga (2014: 158).



libertà creativa dell'attore. Sulla carta, le materie rimangono le stesse del corso precedente, con però un'unica aggiunta, che può forse essere significativa in tale ottica: il training⁵¹. In particolare, si legge dal bando che tale insegnamento "serve a creare e a sviluppare un programma di training *individuale* attraverso la ricerca di una serie di esercizi personalizzati da poter utilizzare in apertura del lavoro quotidiano e da mantenere in tutto il percorso professionale" (Bando Ert 2008: 8, corsivo di chi scrive). Questa spinta all'autonomia è sintomatica anche di un ulteriore aggiustamento di rotta: nucleo centrale del corso diventa la costruzione individuale del personaggio, scelta fatta, forse, anche a causa del parziale conseguimento degli obiettivi legati a tale aspetto nel precedente corso⁵². Questo è uno dei motivi che porta Castri ad individuare, da subito, nel vaudeville la cornice ideale per raggiungere un simile scopo. Imparando dal passato, invece di optare per drammaturgie 'dense', con un alto 'potenziale interpretativo', come quelle euripidee o pirandelliane, Castri sceglie *La presidentessa* di Maurice Hennequin e Pierre Veber, la cui trama non presenta affatto la difficoltà del sottotesto del *Così è dell'anno precedente* e concede dunque agli allievi la possibilità di padroneggiarne la struttura più agevolmente. Inoltre, tale drammaturgia consente di proseguire il cammino su un sentiero didattico che il regista ritiene parimenti fondamentale per l'attore e al quale aveva già fatto riferimento nella stilizzazione del precedente spettacolo, limitandosi però, allora, ad inserire solo qualche elemento: scegliere un vaudeville per rendere la messa in scena un esercizio di lavoro artigianale sui ritmi comici, intendendo questo genere come "una sorta di grado zero del teatro [...], un'ottima palestra che permette di lavorare sugli elementi base di una messa in scena" (Chiappori 2010).

Dal 3 al 12 luglio, durante la prima fase, volta sostanzialmente a integrare nel gruppo i nuovi allievi, nel registro si ritrovano lezioni di 'ripasso' come "allenamento per agire sottotesti di situazione"

⁵¹ Va considerato che la comparsa di tale materia può essere dovuta ai vincoli del nuovo bando regionale, da cui si ricava la suddetta informazione. Cfr. Bando Ert (2008: 8).

⁵² Gli argomenti indicati nel programma del bando del 2008, nella sezione specifica "Il personaggio" – come anche per le altre sezioni –, sono identici a quelli del bando precedente, segno di una volontà di proseguire nel percorso già fatto, forse, appunto, per portarlo a compimento dal momento che il gruppo di allievi è sostanzialmente inalterato. Nelle proporzioni tra i carichi orari di ciascuna materia è però ora privilegiato il lavoro sul personaggio (76 ore contro, ad esempio, le 70 di Analisi del Testo e le 70 di Sottotesto; per il corso precedente, invece, era data maggiore importanza al Sottotesto con 155 ore, contro le 105 di Analisi del testo e le 140 di Lavoro sul Personaggio). Il monte ore delle 'ore d'aula' è inferiore a quello precedente di circa 150 ore (336 contro le 498 ore del corso 2006-2007); va però segnalato, per il corso 2008, un aumento della parte di prova, definita di stage, da 252 a 314 ore. In totale, il primo corso conta 750 ore di durata contro le 650 del secondo. Cfr. Bando Ert (2006): 6-10 e Bando Ert (2008): 7-11.



(Registro Ert 2008: 10 luglio) o “azione del sottotesto nello spazio” (Registro Ert 2008: 11 luglio). La fase didattica principale e più consistente riprende il 16 febbraio dell’anno successivo, con due sessioni curate da Monica Conti e Marco Plini. Se le dinamiche di suddivisione del lavoro tra Castri e i suoi assistenti rimangono le stesse, variano però gli ambiti di competenza attribuiti dal Maestro; la regista bresciana si concentra, questa volta, sul sottotesto concreto⁵³, riprendendo quindi il lavoro svolto nell’anno precedente dal collega Plini, e affronta perciò un nuovo testo pirandelliano: *O di uno, o di nessuno*. Sempre dal registro emergono assonanze con il corso passato, con la presenza di argomenti, tra gli altri, come “affabulazione”, “sottotesti” e “sviluppo immaginario collettivo” (Registro Ert 2008: 26-27 febbraio, 2 e 5 marzo). Già da questa prima fase si nota però un’attenzione volta principalmente al problema del personaggio, tema cardine del corso, con lezioni dedicate a “dinamica e personaggio” o all’“invenzione del personaggio” piuttosto che a “sottotesti e personaggio” (Registro Ert 2008: 23 febbraio, 26 febbraio, 3 marzo). Essendo passato circa un mese dall’inizio del corso, il 16 marzo Plini, incaricato invece del lavoro sul personaggio, fa il punto della situazione e presenta il programma futuro. Poco dopo, il 19 e 20 marzo, fanno la loro comparsa sul registro due lezioni che portano la firma del Maestro. È questa un’incursione che, probabilmente, Castri compie per sondare la situazione e che sfrutta per le prime due letture, assieme ai ragazzi, de *La presidentessa*. In seguito, prosegue il lavoro che il fidato assistente aveva appena cominciato:

“[...] scelsi un testo contemporaneo strambissimo – si chiamava *Recitare la vittima* dei Fratelli Presnyakov – un’astrazione molto divertente dell’Amleto, che dava lo spazio per inventare i personaggi come volevano. Quindi lavorammo sulla costruzione ed improvvisazione dei caratteri – o meglio – del disegno del personaggio, creando cioè personaggi molto disegnati, dando la libertà di fare quello che volevano, forzando nell’invenzione, mantenendo però il nostro linguaggio comune. Infatti quando tu inventi il personaggio, nel momento in cui vai in attrito con il testo, devi tenere sempre la linea del sottotesto, mai la linea del testo”⁵⁴.

Il lavoro sul personaggio inizia con una raccolta dei primi “materiali d’invenzione” (Registro Ert

⁵³ Spesso, nel registro, le lezioni di Monica Conti rientrano nella materia Training. È ipotizzabile perciò che il lavoro della regista fosse proprio indirizzato a recuperare gli insegnamenti del corso precedente con lo scopo di rendere autonomi gli allievi nell’uso del sottotesto concreto, elaborando un ‘allenamento’ individuale per raggiungere questo obiettivo; cfr. Registro Ert (2008).

⁵⁴ La dichiarazione di Marco Plini è ripresa dall’intervista più volte citata riportata in Taboga (2014: 159).



2008: 17-18 marzo 2009) dedotti dalla lettura del testo; l'esercizio immediatamente successivo consiste già in improvvisazioni individuali incentrate sulla fisicità del personaggio, sul corpo: le prime intuizioni vengono quindi affidate ad un gesto concreto, per l'appunto, ad un 'disegno' corporeo. Segue, poi, un naturale momento di controllo di quanto fatto tramite "l'analisi delle scene in relazione al percorso del personaggio" (Registro Ert 2008: 26 marzo 2009). Dopo un iniziale approccio caratterizzato da esercizi e compiti individuali, si passa ad orchestrare le diverse invenzioni degli attori strutturando le relazioni tra i personaggi. Compiuto un ulteriore accertamento delle acquisizioni pratiche maturate, Plini analizza il processo di invenzione del personaggio come "immaginario in azione" e chiarisce gli obiettivi, ossia le motivazioni, dei singoli personaggi; infine, Castri – le lezioni sono firmate di suo pugno ma è plausibile la compresenza di regista e assistente – procede a verificare e ad attuare l'"inserimento del personaggio all'interno del rapporto della scena", per concludere poi con il "trattamento delle battute" (Registro Ert 2008: 2 aprile, 3 aprile). Si tratta di un percorso molto rigoroso, segnato da costanti verifiche della strada che si sta percorrendo; un percorso che va dall'esterno all'interno, dal gesto alle motivazioni interiori del personaggio, come, in fondo, accade, in estrema sintesi, nel programma pedagogico di Michail Čechov: "La via più breve, più artistica (e divertente) di avvicinamento, è quella di trovare *un corpo immaginario per il personaggio*" (Čechov 1953: 73)⁵⁵. La sorte non è però favorevole a Castri; egli non riesce nemmeno con il secondo corso a portare a compimento i progetti formativi inizialmente ipotizzati. Questo il racconto del suo assistente:

"Il disegno, l'invenzione del personaggio doveva nascere da loro per cui inventammo un nuovo processo: la squadra era la stessa, nel senso che io e Monica facevamo lezioni di esercizio mentre Massimo, teoricamente, avrebbe dovuto riunire il lavoro. Poi però non ce la fece, perché non era stato bene, e quindi di fatto la parte strettamente formativa gliela facemmo noi"⁵⁶.

Il 20 aprile, conclusa la parte dedicata prettamente alle esercitazioni 'd'aula', Castri riesce comunque a cominciare a lavorare, con i suoi due canonici mesi di prova, all'allestimento de *La presidentessa*. Com'è tipico della sua metodologia, si inizia con la fase di lettura e analisi a tavolino

⁵⁵ A proposito del rapporto Castri-Čechov cfr. n. 34.

⁵⁶ La dichiarazione di Marco Plini è ripresa dall'intervista già citata riportata in Taboga (2014: 159).



del copione ma, dopo le prime affabulazioni collettive e l'individuazione del plot, si introduce un nuovo tipo di esercizio. Viene richiesta agli allievi l'affabulazione soggettiva del personaggio ma non più solo narrata a voce, bensì improvvisata in una scena di dieci minuti. Ricorda Alessandro Lussiana:

“Dovevamo sempre raccontare il punto di vista del personaggio, quello che gli succede, quello che prova quando gli succedono le cose; però dovevamo metterlo in scena, con un'improvvisazione elaborata visto che a ciascuno di noi era stato dato il tempo di pensarci ed elaborare addirittura un testo; ricordo che lui aveva detto 'se volete scrivete'...ho ancora le due cartelle... comunque poi non l'avevo studiato a memoria, perché era tutto lasciato all'improvvisazione sul momento, però, da quel canovaccio, ero partito per elaborare questi dieci minuti di scena”⁵⁷.

È un'ulteriore sfaccettatura dell'esercizio affabulatorio che – una volta modificato per assecondare l'esigenza di libertà creativa nella costruzione del personaggio e della relativa traduzione in segni recitativi – viene utilizzato sia per l'estrema validità pedagogica sia perché funzionale, in questa determinata tappa, al lavoro di allestimento. Durante le prove – nella fase di lettura e, specialmente, al momento del montaggio delle azioni in palcoscenico, la culla dell'artigianato teatrale – Castri insiste, in maniera 'martellante', su ritmi e tempi comici, chiave di tutto lo spettacolo, elemento principe su cui incardinare l'intreccio e il gioco di equivoci della trama. Sono prove, però, meno guidate dal Maestro per due motivi: il suo stato di salute, che non gli consente più l'intenso e prolungato lavoro sul palco, e la necessità di lasciare maggior spazio all'inventiva degli attori, all'interno dell'ottica pedagogica prima descritta. I risultati del lavoro, al di là del successo dello spettacolo, sono evidenti e ne è una chiara testimonianza, ad esempio, la recensione di Massimo Marino:

“anche i corpi diventano elemento espressivo, incurvati, resi mellifluidi o impettiti, morbidi e sensuali o smagriti, debordanti o rinsecchiti [...] Gli attori si trasformano in vecchi catorci o in giovani manichini. Sveltano l'interprete della vera presidentessa, Federica Fabiani, che rende la

⁵⁷ La dichiarazione di Alessandro Lussiana è ripresa dall'intervista già citata riportata in Taboga (2014: 169).



sua stazza imponente un punto di forza e una leva irresistibile del gioco comico, con una padronanza dei tempi assolutamente mirabile. [...] Ma sono da ricordare tutti per impegno, precisione, capacità di costruire maschere deformi capaci di scatenare il divertimento” (Marino 2010).

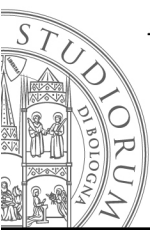
Se l’esperienza modenese di Castri continua con *Finale di partita*, l’avventura didattica termina con questo corso⁵⁸ volto a fornire veri e propri strumenti, precisi e definiti, che si rivelino utili nel mestiere dell’attore, ‘attrezzi’ da artigiano che hanno “la concretezza di qualcosa che tu autonomamente puoi portare con te”⁵⁹ ed usare a seconda delle necessità; la lettura, l’analisi, l’affabulazione, la creazione dell’immaginario, l’uso dei diversi sottotesti, la costruzione del personaggio, il ritmo, i tempi comici e tutti i piccoli trucchi di palco: il Maestro di Cortona ha elaborato negli anni un metodo che dà la possibilità all’attore consapevole di lavorare autonomamente, di conquistarsi la propria libertà all’interno dell’atto creativo teatrale. L’avventura ad Ert rappresenta per Castri l’approdo ad un’esperienza didattica strutturata, che è riuscita a dar vita ad un gruppo di attori compatto, con un linguaggio comune, il cui seguito ideale sarebbe stato, forse, la nascita di una compagnia – sogno sempre desiderato e mai realizzato del regista cortonese. Un simile progetto avrebbe potuto anche porsi come scuola permanente, ancorata al Teatro Stabile Emiliano-Romagnolo, sotto la guida di Castri, non solo per consolidare e approfondire un linguaggio e un metodo ma, soprattutto, per poter tramandare quanto acquisito durante queste esperienze, per riuscire a creare una pratica duratura segnata da una linea metodologica precisa, tale, forse, da contrastare, almeno in parte, la componente ‘caotica’ del sistema formativo teatrale italiano. Complice le sue prime esperienze teoriche e artistiche, Castri da sempre pone al centro del suo teatro il testo e l’attore. Nel corso della sua vita, muovendosi tra queste due direttrici, ha elaborato un sistema concettuale di riferimento che si è fatto poi pratica di mestiere e metodo di lavoro e

⁵⁸ La politica culturale di Ert, in merito alla formazione, è di cambiare annualmente il tipo di proposta, pur rimanendo prevalentemente nell’ambito dell’alta formazione; la biennialità dei corsi castriani è infatti un’eccezione.

⁵⁹ Si tratta di una dichiarazione di Maria Ariis ripresa dall’intervista rilasciata dall’attrice, insieme a Francesco Migliaccio, a chi scrive in data 20 gennaio 2014, a Milano, durante le ricerche condotte da quest’ultimo per la stesura della sua tesi di laurea; cfr. Taboga (2014). Come già accaduto per la conversazione con Monica Conti, al momento della redazione dell’elaborato finale, il testo dell’intervista con la coppia Ariis-Migliaccio non è stato pubblicato in appendice (cfr. più sopra, n. 36). Per la trascrizione completa della conversazione si rimanda all’archivio privato dell’autore.



insegnamento. In tal senso, da un lato, si pone l'analisi intellettuale, il lavoro immaginario, che consiste nello scavo nel testo, nella sua appropriazione, nell'individuazione dei nuclei, dei temi, delle immagini che da esso scaturiscono e che possono concorrere a fornire una chiave interpretativa per la messa in scena, veicolando significati nuovi, per rendere attore e regista ugualmente responsabili dell'atto creativo. Dall'altro, si colloca la pratica artigianale, rafforzata negli anni, fatta di trucchi di bottega di altissima qualità, di strumenti tecnici e procedimento rigoroso, di sapienza del palcoscenico, nella necessità di dare nuova linfa al 'mestiere' attoriale, per salvaguardare un patrimonio di abilità in via di estinzione. L'insieme di competenze di cui Castri si fa forza non riguarda solo il suo metodo di lavoro, ma chiama in causa le conoscenze che lui stesso ha indagato in continuazione, per portare avanti le sue lotte alla genericità e alla non-responsabilità nel processo creativo. Alla base della sua ricerca non sta la tecnica del 'ben recitare', ma la scoperta degli strumenti più idonei per restituire all'attore la capacità di essere in controllo di sé e maturare una coscienza di mestiere. Un po' come per Stanislavskij e Copeau – riprendendo le parole di Fabrizio Cruciani –, "il problema centrale è la rifondazione del teatro, la creazione dell'uomo nuovo (nel teatro). Alla base di questa profonda e continua linea di ricerca del teatro del XX secolo, e di una cultura teatrale, è l'attore, il processo creativo dell'attore, il processo creativo dell'attore come soggetto del teatro, la sua 'drammaturgia'. È una inquietudine e un disagio, una imminenza del teatro oltre il teatro, che il teatro del XX secolo assume profondamente come speranza e tragedia" (Cruciani 1985: 83).



Bibliografia

AA.VV.

1998 *Maestri e scuole. Istruzioni per l'uso*, numero monografico di «Drammaturgia», V, n. 5.

AA. VV. (a cura di)

2003 *Scuole di teatro/2 Regno Unito*, in «Hystrio», XVI, n. 1, pp. 40-52.

ALONGE, ROBERTO

2003 *Il teatro di Massimo Castri*. Parte II, Bulzoni, Roma (coll. «I Quaderni di Gargnano. I protagonisti del teatro contemporaneo»).

2007 *Prefazione*, in Castri Massimo 2007 *I greci nostri contemporanei. Appunti di regia per «Le Trachinie», «Elettra», «Oreste», «Ifigenia in Tauride»*, a cura di Innamorati Isabella, Carocci, Roma.

ARCELLONI, ROBERTA (a cura di)

2003a *Scuole di teatro/3 Russia*, in «Hystrio», XVI, n. 2, pp. 52-67.

2003b *Scuole di teatro/4 Mitteleuropa*, in «Hystrio», XVI, n. 3, pp. 50-64.

2003c *Scuole di teatro/5 Germania e Spagna*, in «Hystrio», XVI, n. 4, pp. 50-58.

2004a *Scuole di teatro/6 Stati Uniti e Cina*, in «Hystrio», XVII, n. 2, pp. 42-55.

2004b *Dossier scuole. Formazione teatrale in Italia*, in «Hystrio», XVII, n. 4, pp. 2-27.

ARCELLONI, R. – BASSO, S. – CLERICI, C. (a cura di)

2002 *Scuole di teatro: Francia*, in «Hystrio», XV, n. 4, pp. 40-54.

BOGGIO, MARICLA

2001 *Il Corpo Creativo. La parola e il gesto in Orazio Costa*, Bulzoni, Roma.

2004 *Mistero e Teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*, Bulzoni, Roma.

CAPITTA, GIANFRANCO

2002 *Il teatro, bottino di manager senza creatività*, in «Il Manifesto», 14 aprile.

CARMIGNANI, PAOLA

2009 *Castri: «La mia Presidentessa è giovane»*, in «Giornale di Brescia», 30 dicembre.

CASTRI, MASSIMO

1970 *Il lavoro dell'attore nella comunità (1968-'69)*, in «Teatro», III, n. 1, p. 106 (ora in Quadri Franco, 1977 *L'avanguardia teatrale in Italia (materiali 1960-1976)*, 2 voll., Einaudi, Torino, vol. I, p. 315).

1973 *Per un teatro politico. Piscator, Brecht, Artaud*, Einaudi, Torino.

1981 *Pirandello Ottanta*, a cura di Capriolo Ettore, Ubulibri, Milano.

1984 *Ibsen postborghese*, a cura di Capriolo Ettore, Ubulibri, Milano.

2007 *I Greci nostri contemporanei. Appunti di regia per «Le Trachinie», «Elettra», «Oreste», «Ifigenia in Tauride»*, a cura di Innamorati Isabella, Carocci, Roma.



ČECHOV, MICHAÏL

1953 *To the Actor. On the Technique of Acting*, Harper&Row, New York (trad. it. *All'attore. Sulla tecnica della recitazione*, La casa Usher, Firenze 1984).

CHIAPPORI, SARA

2010 *Castri, l'elogio del vaudeville. Una macchina teatrale perfetta*, in «la Repubblica», edizione di Milano, 07 febbraio. L'articolo è consultabile online all'indirizzo <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/02/07/castri-elogio-del-vaudeville-una-macchina.html> (ultima consultazione in data 16 febbraio 2016).

COLLI, GIANGIACOMO

1989 *Una Pedagogia dell'Attore. L'insegnamento di Orazio Costa*, Bulzoni, Roma.

CRISTOFORETTI, GIGI (a cura di)

1995 *Le stagioni del teatro. Il laboratorio bresciano dalla Loggetta al CTB*, Grafo, Brescia.

CRUCIANI, FABRIZIO

1985 *Teatro nel Novecento. Registi pedagoghi e comunità teatrali nel XX secolo*, Sansoni, Firenze.

D'AMICO, SILVIO

1985² *Tramonto del grande attore*, La Casa Usher, Firenze, (1° ed. 1939).

DE MARINIS, MARCO

2000 *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Bulzoni, Roma.

2013 *Il teatro dopo l'età d'oro: Novecento e oltre*, Bulzoni, Roma.

FACCIOLI, ERICA (a cura di)

2014 *Due maestri del Novecento: Michail Čechov e Rudolf Steiner*, numero monografico di «Culture Teatrali», XXIII, n. 23.

GROSSI, LIVIA

2008 *Un Pirandello giovane giovane. «C'è più Buñuel che Sicilia nel salotto borghese del mistero»*, in «Corriere della Sera», edizione di Milano, 15 gennaio.

INNAMORATI, ISABELLA (a cura di)

1993 *Massimo Castri e il suo teatro. Settimana del teatro. 30 marzo-5 aprile 1992*, Bulzoni, Roma (coll. «I quaderni di Gargnano. I protagonisti del teatro contemporaneo»).

2010 *L'attore, il regista nell'esperienza teatrale di Massimo Castri*, in Sinisi Silvana, Innamorati Isabella, Pistoia Marco (a cura di) *Attraversamenti. L'attore nel Novecento e l'interazione fra le arti*, atti del convegno internazionale, Università degli Studi di Salerno, 12-13 dicembre 2005, Bulzoni, Roma, pp. 251-268.



INNAMORATI, I. – MEGALE, T. – VENTRONE, P. (a cura di)

1998 *Informazioni. Dall'Italia, in AA.VV., pp. 149-150.*

LONGHI, CLAUDIO

2013 *Fin de partie. Massimo Castri (21 gennaio 2013, settant'anni)*, in «Dionysus ex machina», IV, p. 350 (consultabile online all'indirizzo <http://dionysusexmachina.it/?cmd=articolo&id=137>; ultima consultazione in data 16 febbraio 2016).

MARINO, MASSIMO

2004 *Asini per scelta*, in Arcelloni Roberta (a cura di) 2004b *Dossier scuole. Formazione teatrale in Italia*, in «Hystrio», XVII, n. 4, pp. 24-27.

2010 *Giovani attori con Castri al ritmo indiavolato del vaudeville*, in «BOblog. Una città che parla», blog online de «Il Corriere della Sera», 17 gennaio (consultabile online all'indirizzo http://boblog.corrieredibologna.corriere.it/2010/01/17/giovani_attori_al_ritmo_indiav/; ultima consultazione in data 20 febbraio 2016).

MELDOLESI, CLAUDIO

2008² *Fondamenti del teatro Italiano. La generazione dei registi*, Bulzoni, Roma (1^a ed. 1984).

2013 *Pensare l'attore*, a cura di Mariani Laura, Schino Marella, Ferdinando Taviani, Bulzoni, Roma.

PEDULLÀ, GIANFRANCO

2009² *Il teatro italiano nel tempo del fascismo*, Titivillus, Corazzano (PI), (1^a ed. 1994).

PUPPA, PAOLO

1980 *Il salotto di notte. La messa in scena di "Così è (se vi pare)" di Massimo Castri*, Multimmagini, Torino.

QUADRI, FRANCO (a cura di)

2001 *L'École des Maîtres. Libri di regia 1995-1999, vol. III, 1998-1999. Matthias Langhoff, Eimuntas Nekrošius, Massimo Castri, Jacques Lassalle*, in collaborazione con Andrea Nanni, Ubulibri, Milano.

SCHINO, MIRELLA

1988 *Sul «ritardo» del teatro italiano*, in «Teatro e Storia», III, n. 1, aprile.

TABOGA, VITTORIO

2014 *Massimo Castri, la pedagogia drammaturgica dell'attore tra analisi intellettuale e artigianato della professione*, tesi di laurea, Università di Bologna, inedita (a.a. 2012-2013).



Documenti d'archivio

Bando Ert 2006 s.a., *Presentazione di candidature per l'erogazione di assegni formativi nell'ambito dello spettacolo dal vivo di figure artistiche ad alta professionalità. Regione Emilia-Romagna – D. G. R. N. 461 del 03 aprile 2006. Formulário per la presentazione dell'offerta formativa "Formazione nell'ambito dello spettacolo dal vivo di figure artistiche ad alta professionalità"*, bando per la partecipazione al corso di alta formazione dell'anno 2006, Regione Emilia-Romagna – Emilia Romagna Teatro Fondazione, documento conservato in formato elettronico presso l'Archivio di Emilia Romagna Teatro Fondazione, Ufficio Formazione Cultura (senza segnatura).

Bando Ert 2008 s.a., *Presentazione di candidature per l'erogazione di assegni formativi nell'ambito dello spettacolo dal vivo di figure artistiche ad alta professionalità Regione Emilia Romagna – D.G.R. n° 2059 del 20 dicembre 2007. Formulário per la presentazione dell'offerta formativa "Formazione nell'ambito dello spettacolo dal vivo di figure artistiche ad alta professionalità"*, bando per la partecipazione al corso di alta formazione dell'anno 2008, Regione Emilia-Romagna – Emilia Romagna Teatro Fondazione, documento conservato in formato elettronico presso l'Archivio di Emilia Romagna Teatro Fondazione, Ufficio Formazione Cultura (senza segnatura).

Relazione Ert 2008 s.a., *Il corso di formazione per attori 2006/07 di Emilia Romagna Teatro Fondazione*, Emilia Romagna Teatro Fondazione, Modena; relazione finale del corso per attori 2006/2007 di Emilia Romagna Teatro Fondazione, documento conservato in formato elettronico presso l'archivio di Emilia Romagna Teatro Fondazione, Ufficio Formazione Cultura (senza segnatura).

Registro Ert 2008 s.a., *Registro delle presenze del CORSO DI ALTA FORMAZIONE TEATRALE, inserito nel Catalogo Regionale offerta formativa nell'ambito dello spettacolo dal vivo di figure artistiche ad alta professionalità – D.G.R. n. 727 del 19 maggio 2008, Rif. P.A. 2007-0001/Rer - Fondo sociale Europeo Ob.2 – Asse Adattabilità - Regione Emilia Romagna*, Modena, Regione Emilia-Romagna – Emilia Romagna Teatro Fondazione, 2008, documento conservato in formato cartaceo presso l'archivio di Emilia Romagna Teatro Fondazione (senza segnatura).



Abstract – IT

L'articolo si propone di approfondire un argomento poco indagato all'interno del panorama italiano degli studi teatrologici: l'impegno pedagogico e l'esperienza di 'Maestro di attori' di Massimo Castri. In particolare, il saggio analizza due corsi di alta formazione attoriale tenuti a Modena da Castri per conto di Emilia-Romagna Teatro Fondazione fra il 2006 ed il 2009. Lo studio dei vari aspetti di tali iniziative permette di avvicinarsi alla poetica teatrale e al metodo d'insegnamento sviluppati da Castri nel corso dei suoi anni di lavoro registico e delle sue precedenti attività pedagogiche (in proposito, va ricordato almeno il biennio di formazione del *Progetto Euripide*, tra l'89 e il '92). Attraverso interviste agli allievi, documenti d'archivio e la relativa bibliografia in materia, si è dunque provato a rendere conto sia dello svolgimento concreto dei due corsi presi in esame, sia del complesso patrimonio di competenze che Castri mette a disposizione dei suoi giovani allievi.

Abstract – EN

This paper intends to deepen a subject that has not so much explored within the Italian's performance studies: the pedagogic commitment and the experience as "Actors' guide" of Massimo Castri. Specifically, the essay analyses two courses kept in Modena between 2006 and 2009, promoted by Emilia-Romagna Teatro Fondazione. The study of the different aspects of these two pedagogical occasions can be an opportunity to approach the theatrical poetic and the teaching method developed by Castri during his other stagings and his past pedagogic activities (as, for example, the two-year didactic experience of *Progetto Euripide*, taken place between 1989 and 1992). Using direct interview given by the participants of Castri's courses, documents held by the theatre's archive and the bibliography related to Castri's work, this article tries to explain both the concrete history of these two courses and the complex knowledge that Castri shared with actors involved in these important experiences.

VITTORIO TABOGA

Laureatosi in "Discipline dello spettacolo dal vivo" presso l'Università di Bologna con tesi dal titolo Massimo Castri: *La "pedagogia drammaturgica" dell'attore tra analisi intellettuale e artigianato della professione* relatore Prof. Claudio Longhi (A.A. 2012-2013), è ora dottorando di ricerca in "Arti visive, performative e mediali" presso il medesimo ateneo. Il suo progetto di dottorato riguarda lo studio dei mutamenti della formazione attoriale prodottisi in Italia tra il 1935 ed il 1967.

VITTORIO TABOGA

Graduated in "Discipline dello spettacolo dal vivo" at University of Bologna, with a dissertation on Massimo Castri: *La "pedagogia drammaturgica" dell'attore tra analisi intellettuale e artigianato della professione*, supervisor Prof. Claudio Longhi (A. A. 2012-2013). Vittorio Taboga is now PhD student in "Arti visive, performative e mediali" at the same University. His PhD project refers to the study of the changing of pedagogic activities in Italian theatre between 1935 and 1967.