

Dipartimento di

Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione

Ciclo XXXII

Composizione di un sapere pedagogico nell’ascolto musicale attuativo

Una ricerca esplorativa

Cognome: CULOTTA

Nome: VINCENZO

Matricola: 822928

Tutor: prof.ssa Laura Formenti

Supervisore: dott. Emanuele Ferrari

Coordinatore: prof.ssa Laura Formenti

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

ABSTRACT IN INGLESE	7
ABSTRACT IN ITALIANO	9
PREMESSA AUTOBIOGRAFICA	11
INTRODUZIONE	13
PARTE PRIMA. IL GESTO MUSICALE E IL GESTO PEDAGOGICO	18
1 IL GESTO MUSICALE E LA SUA ESPRESSIVITÀ	18
1.1 Formazioni musicali «non sonore»	18
1.2 Cinesi melodica	21
1.3 Cinestesi melodica	25
1.4 Cinestesi, struttura ed espressione musicali. All'ascolto di <i>Yesterday</i>	29
1.5 Emozioni in musica – parte prima	33
1.6 Intermezzo. Wittgenstein e la comprensione musicale	34
1.7 Emozioni in musica – parte seconda	36
1.8 Il gesto musicale e la sua valenza espressiva	38
1.9 Trans-modalità del gesto musicale	43
1.10 Concezione «fisiognomica» dell'espressività musicale	45
1.11. «Simpatie musicali». Contributo di Aaron Ridley a una teoria dell'ascolto musicale incorporato	51
2 PROFILO DI UN ASCOLTO MUSICALE ATTUATIVO	57
2.1 Ascolto musicale e autopoiesi	57

2.2	Per una concezione dell'ascolto musicale come parte di un campo musicale performativo	62
2.2.1	Musicking	62
2.2.2	Musica-relazione	65
2.2.3	Il musicale come campo performativo	67
2.3	Caratteri di un ascolto musicale attuativo	70
3	PROFILO DI UN'ANALOGIA STRUTTURALE TRA IL GESTO MUSICALE E IL GESTO PEDAGOGICO	84
3.1	Una concezione funzionalista dell'educazione nelle politiche europee dell'<i>Adult Education</i>	84
3.2	L'attivismo educativo di John Dewey. Il modello dell'esperienza estetica	86
3.2.1	Un'esperienza in un senso pregnante è un'esperienza estetica	86
3.2.2	Il chiasmo tra estetica ed educazione	93
3.2.3	Un epilogo. La corporeità dell'educativo	96
3.3	Sul gesto (per)formativo – parte prima	98
3.4	Intermezzo. Formazione, educazione, istruzione.	101
3.5	Sul gesto (per)formativo – parte seconda	105
3.6	Meta-fora	110
3.6.1	Il «come se» al cuore dell'esperienza formativa	110
3.6.2	«Le metafore non sono argomenti». La metafora secondo Max Black	112
3.6.3	Il «vedere-pensare». La metafora secondo Wittgenstein	116
3.7	Analoga strutturale tra un campo di ascolto musicale attuativo e un campo d'esperienza formativa	120
	PARTE SECONDA. I LABORATORI DI ASCOLTO MUSICALE ATTUATIVO	127
4	PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI DUE LABORATORI DI ASCOLTO MUSICALE ATTUATIVO PER FORMATORI	127
4.1	Un riferimento centrale per la progettazione dei miei laboratori: l'«espressione corporea» di Susanne Martinet. Premessa in forma di racconto	127
4.2	Tempi, spazi, durata, e luogo di svolgimento dei laboratori	133

4.3	Gli attori in campo	136
4.3.1	I gruppi delle partecipanti	136
4.3.2	Il conduttore	139
4.3.3	L'opera musicale, ovvero: il motore di un processo formativo multistadio	143
4.4	Le fasi di lavoro	145
4.4.1	Esplorazione del movimento corporeo organico, ovvero: i rapporti «polifonici» nel movimento	147
4.4.2	Ambientamento corporeo-musicale, ovvero: la soglia, il rituale, la rottura	147
4.4.3	Esplorazione di gestualità corporeo-musicali, ovvero: apprendere a sentire la musica nel corpo-in-movimento	149
4.4.4	Ascolto attuativo di un brano musicale, ovvero: l'«accoppiamento strutturale» tra l'opera musicale e l'opera dell'ascolto	153
4.4.5	Le fasi riflessive, ovvero: il circolo di <i>riflessività</i> , l'«immagin(e)azione», la riflessione retrospettiva e la riflessione co-costruttiva in vista di una teoria locale	155
5	ANALIZZANDO UN LABORATORIO DI ASCOLTO ATTUATIVO. QUESTIONI METODOLOGICHE TRA INDUTTIVISMO ED ENATTIVISMO	159
5.1	Premessa. Definendo una via, strada facendo	159
5.2	A confronto col metodo della <i>Grounded Theory</i>	160
5.3	«Pensare-in-movimento». Incontro col pensiero di Rudolf Laban	165
5.4	Il darsi del «dato»	178
5.4.1	Il video nel processo di analisi come <i>produttore</i> di dati	178
5.4.2	Scoperta della natura poetica e compositiva del fare ricerca	179
6	ALL'ASCOLTO DEL <i>PRELUDE X (...LA CATHÉDRALE ENGLOUTIE)</i> DI DEBUSSY (STUDIO DI CASO)	183
6.1	Premessa	183
6.2	Il passaggio da un ascolto spontaneo a un ascolto attuativo del <i>Prelude</i> di Debussy	184
6.2.1	Esperienza del primo ascolto spontaneo del brano	185
6.2.2	Prima esplorazione di ascolto attuativo	188
6.3	Alcuni spunti di riflessione sulla base della precedente descrizione analitica	192

6.4	Il processo di ascolto attuativo come composizione di una metafora formativa incorporata	196
6.4.1	Risvegliarsi	196
6.4.2	Contattare l'Altro. Incontrarsi, confliggere, riconoscersi	207
6.4.3	Tessere assieme la conoscenza. Dall'individualità alla cooperazione	212
6.5	Componendo un sapere pedagogico incorporato e attuativo. Spunti riflessivi	217
6.6	Co-costruzione dei criteri per un ascolto e un'azione di gruppo. Meta-riflessione ad opera del gruppo delle partecipanti	224
7	ALL'ASCOLTO DEL PRIMO IMPROVVISO OP. 90 DI FRANZ SCHUBERT (STUDIO DI CASO)	231
7.1	Premessa	231
7.2	Dall'ascolto spontaneo a un ascolto attuativo	232
7.2.1	Ascolto spontaneo del brano musicale	232
7.2.2	Prima esperienza di ascolto attuativo del brano	233
7.2.3	Riflessività e riflessione del gruppo in seguito alla prima sessione di ascolto attuativo	239
7.3	Discussione di alcuni elementi tematici sulla base della precedente analisi descrittiva	242
7.4	Comporre un'azione di gruppo. Analisi di un processo di ascolto attuativo.	249
7.4.1	Il colpo del reale	249
7.4.2	Intermezzo. Alcuni elementi di riflessione del gruppo sul percorso fin qui compiuto	265
7.4.3	Tra reale e immaginario	268
7.5	Con-sonanza, co-riflessività, com-posizione. Elaborazione di alcuni spunti di riflessione sulla base della precedente analisi descrittiva	274
7.6	Progettazione di un'azione performativa finale	278
7.6.1	Premessa	278
7.6.2	Il gruppo delle partecipanti al lavoro nella progettazione di una <i>performance</i> conclusiva. Un'analisi descrittiva	279
7.6.3	Alcuni spunti riflessivi offertimi dall'analisi descrittiva dell'episodio	283
	CONCLUSIONI	287

BIBLIOGRAFIA	300
ALLEGATO SPARTITI DEI BRANI	321

*...o la musica udita così profondamente
che non è affatto udita, ma voi siete la musica
mentre la musica perdura.
(da T.S. Eliot, The Dry Salvages)*

Abstract in inglese

Composition of pedagogical learning in enactive musical listening

This research explores the possibilities opened by offering a specific and original kind of artistic-musical experience to adults (namely, professionals in education) in order to develop awareness, listening, and transformative learning. I designed an “enactive musical workshop”, proposed it to two groups of participants, and analysed its effects and process in order to identify some structural dimensions of musical listening that might become an educational experience and a training practice.

The building blocks of the workshops, based on the gnoseological and epistemological framework of *embodied* and *enactive* pedagogy/knowledge, are the acting bodies of the trainer and trainees, and the formative gestures which leads to the conditions of a transformative/educational *setting*, as an inter-active field of experience and knowledge-building.

The theoretical hypothesis – discussed in the first part of the thesis – of a deep analogy between musical and formative gestures highlights the material qualities of the latter in terms of temporality, spatiality, intensity, and form.

The expressive sense of gesture is intransitive: this suggests that a formative experience (here, radically understood as the formation of the person) might not be based on the communication of content (affective or intellectual), but on the performative effects of the trainer and trainees’ gestures and actions, organically orchestrated, as in musical composition.

In my project, the experience of listening becomes the centre of this analogy between musical and educational gestures/knowledge and the heart of the designed workshop, which is specifically structured as the implementation of enactive listening to a piece of music (I chose the Prelude “La cathédrale engloutie” by Debussy and the *Impromptu No 1* by Schubert) through cycles where bodily action and co-reflexivity phases alternate recursively.

Through this process, the *enactive* exposition of the participants to the sound-relational structures of the piece facilitates the acknowledgment of their own actions, patterns, and bodily postures, therefore of their symbolic positions as educators. Besides, the training process triggered by enactive musical listening entails the possibility of modifying/refining those patterns and postures, thanks to the fundamental mediation of the group.

The second part of the thesis focuses on the design, realization, and analysis of two workshops with two groups of professionals in education from the University of Milan Bicocca, carried out in the 2018/19 academic year. As a researcher, I took an active part in the workshops; my own self-training and reflexive process is among the objectives of my study and one of its relevant outcomes.

The chosen methodology is enactive, interpretative, critical, and aimed at building a good enough theory of this experience. Auto-biographical and auto-ethnographic writing, the use of video-registrations and field notes, the dialogical involvement of my participants in all the phases of the project are the ingredients of an enactive process of knowledge construction. Similarly, the choice in favour of an ongoing, narrative and reflexive analysis of the contexts and processes carried out in each workshop (after a more inductive initial phase) was meant to highlight the cross-effects of multiple and entangled actions and meanings, performed by the participants and the conductor. The analysis has highlighted: 1) a knowing process that places at the center the body with its perceptions and feelings, the actions and postures; 2) the enactive co-construction of a listening method, such that the movement feelings of each could loop, contaminate and be refined through the mediation of a group action; 3) the generative process carried out by the participants, through the enactive listening, of some embodied educational metaphors thanks to which they could contact some structural elements of a competence to educate.

Abstract in italiano

Composizione di un sapere pedagogico nell'ascolto musicale enattivo

Questa ricerca esplora le possibilità che si aprono offrendo ad adulti (professionisti in formazione) una particolare e originale esperienza artistico-musicale al fine di sviluppare consapevolezza, ascolto e apprendimento trasformativo. Ho progettato e realizzato due laboratori di ascolto musicale enattivo analizzandone gli effetti e i processi con l'intento di individuare alcune dimensioni strutturali dell'ascolto che possono divenire un'esperienza e una pratica educative. Gli elementi costruttivi dei laboratori – che fanno capo a una gnoseologia ed epistemologia pedagogiche incorporate ed enattive – sono: i corpi in azione del formatore e dei formandi e i gesti formativi, condizioni di possibilità di un *setting* formativo/trasformativo visto come un campo inter-attivo di esperienza e di costruzione di conoscenza.

L'ipotesi teorica – discussa nella prima parte della tesi – di un'analogia strutturale tra il gesto musicale e il gesto formativo evidenzia le qualità materiali di quest'ultimo in termini di temporalità, spazialità, intensità e forma.

Il senso espressivo del gesto è intransitivo: ciò suggerisce che un'esperienza formativa (qui, radicalmente intesa come formazione della persona) potrebbe non basarsi sulla comunicazione di contenuti (affettivi o intellettuali) ma sugli effetti performativi delle azioni e dei gesti compiuti dal formatore e dai formandi, organicamente orchestrati come in una composizione musicale.

Nel mio progetto, l'esperienza dell'ascolto diviene il fulcro di questa analogia tra i gesti musicali e pedagogici, e il cuore dei laboratori che si strutturano concretamente come processi di ascolto di un brano di musica (ho scelto il *Prelude La Cathédrale engloutie* di Debussy e l'*Improviso* n. 1 di Schubert) attraverso cicli in cui l'azione corporea e la co-riflessività si alternano ricorsivamente.

Attraverso tali processi, l'esposizione enattiva dei partecipanti alle strutture musicali facilita il riconoscimento delle loro stesse azioni, schemi e posture corporei, e così anche, dei loro posizionamenti simbolici come educatori. Inoltre, il processo di formazione innescato da questo tipo di ascolto comporta la possibilità di modificare/rifinire quegli schemi e posture, grazie alla fondamentale mediazione del gruppo.

La seconda parte della tesi è focalizzata sul progetto, realizzazione e analisi di due laboratori, a cui hanno partecipato rispettivi gruppi di professioniste in

formazione dall'Università di Milano Bicocca, condotti nell'anno accademico 2018/19. Come ricercatore, ho preso parte attiva nei laboratori; il mio processo riflessivo e di auto-formazione è tra gli obiettivi del mio studio e uno dei suoi rilevanti risultati.

La metodologia impiegata è enattiva, interpretativa e critica, volta a costruire una teoria sufficientemente buona di questa esperienza. La scrittura autobiografica e auto-etnografica, l'uso delle video-riprese e le note di campo, il coinvolgimento dialogico delle partecipanti in tutte le fasi del progetto, sono gli ingredienti di un processo enattivo di costruzione della conoscenza. Similmente, la scelta di un'analisi ricorsiva, narrativa e riflessiva dei contesti e dei processi laboratoriali (dopo una fase iniziale più induttiva) è stata intesa a far luce sugli effetti incrociati di azioni e significazioni multipli e embricati, messi in atto dalle partecipanti e dal conduttore.

L'analisi mostra: come i processi di ascolto, conoscitivi e formativi si siano svolti ponendo al centro i corpi, con le loro percezioni e sensazioni, azioni e posture; come sia andato co-costruendosi un metodo dell'ascolto, tale che le sensazioni di movimento di ciascuna potessero circolare, contaminarsi ed essere ridefinite attraverso la mediazione trans-individuale svolta dall'azione del gruppo; come, attraverso l'ascolto attuativo, le partecipanti abbiano generato delle metafore educative incorporate contattando alcuni aspetti essenziali di una competenza ad educare.

Premessa autobiografica

Dalla formazione artistica classica alla scoperta del corpo

Fino al Diploma, il mio addestramento pianistico ha riguardato, da una parte, lo sviluppo della motilità fine delle dita, nonché la postura e il movimento delle mani (e, con minor attenzione, delle braccia); dall'altra, i processi cognitivo-musicali, oltre che l'educazione estetica riguardante gli stili, gli autori, le prassi esecutive. Per il resto, il mio comportamento corporeo-cinestetico è stato trascurato dai miei insegnanti e affidato esclusivamente alla mia spontaneità, ovvero ai miei abiti inconsapevoli, formati attraverso l'educazione generale ricevuta, secondo varie forme di costrizione e di adattamento, l'istinto caratteriale e – non ultime – le compensazioni involontarie ai deficit tecnico-musicali e alle posture avverse adottate nel corso degli anni. Per «comportamento corporeo-cinestetico» non intendo qui soltanto il modo di sedere e di stare allo strumento, l'appoggio a terra dei piedi, la postura della schiena, delle spalle, del collo, lo stato dei muscoli facciali, e così via. Esso riguarda infatti anche la comprensione e l'espressione del gesto musicale attraverso il gesto e l'attitudine (psico)corporee che lo realizzano. L'evoluzione di tale comportamento espressivo globale sarebbe stata indispensabile per un musicista, a cui è richiesta un'intelligenza corporea altamente sviluppata, esattamente come ai danzatori, agli sportivi, ai mimi e agli attori.

Eppure, soltanto dopo il diploma – grazie all'incontro fortunato con Andrea Di Renzo, maestro «raro», con cui ho potuto proseguire gli studi musicali per altri sei anni – sono stato guidato in un percorso che assumeva e ri-educava praticamente ogni aspetto del mio atteggiamento psico-corporeo. Il mio maestro si adoperava infatti a sgretolare poco per volta la «corazza» che mi ero costruito negli studi ordinari di Conservatorio e che mi stava ormai soffocando a tal punto da impedirmi, quasi, di suonare con piacere e con entusiasmo. Quest'ultima è una parola di origine greca, bellissima, che secondo l'etimo originario significa «essere in Dio» (en-theòs). Ora, io penso che nello spazio del divino non ci sia posto per esseri corazzati di alcun genere. Le «maglie» spesse della mia corazza erano costituite da tensioni muscolari (soprattutto al livello delle spalle, del collo e della mandibola), da movimenti esagerati e fuori controllo del busto e della testa, ma anche da un immaginario centrato sulla performatività del concertista

a cui cercavo, con sempre più scarso risultato, di adeguarmi. Naturalmente, man mano che la corazza cedeva sotto i colpi di scalpello assestati con precisione dal maestro, mi sentivo sempre più indifeso e precario. Dagli squarci aperti nel tessuto pesante potevo a tratti scorgere delle possibilità inesplorate di vivere la musica in un altro modo. Ci vollero almeno tre anni perché io iniziassi veramente a sentire il senso del percorso che stavo compiendo. Tre anni senza ricevere indicazioni interpretative “da fuori” – «qui suona più piano», «cresci», «fai un diminuendo», «fai un rallentando», come se suonare bene possa significare riconoscere e applicare la «segnalica» dello spartito –, bensì suggerimenti di gesti, atti a cogliere nel loro complesso il senso espressivo di un passaggio o di un episodio nell’opera da eseguire. Il gesto coinvolgeva sempre il corpo nella sua interezza, ossia la postura generale intesa in senso dinamico. Anche se in apparenza compiuto nel movimento delle dita, delle mani, dei polsi, riguardava inevitabilmente la relazione tra le parti locali e il sistema corporeo-cinestetico complessivo. Così, progressivamente imparavo a percepire e controllare un suono non solo grazie all’udito e a livello tattile, con la punta delle dita, ma attraverso il tono muscolare del petto oppure della schiena. Tali connessioni percettive, per me insospettite prima di allora, mi rendevano disponibile ad affrontare un’ulteriore importante questione: quella del punto di partenza del movimento e della processualità sistemica dell’azione gestuale, nella quale la totalità corporea è sempre implicata. Cominciavo inoltre a comprendere come la tecnica pianistica fosse qualcosa di molto, molto più ampio di ciò che mi avevano insegnato in Conservatorio, attraverso i noiosi esercizi per le dita e gli studi musicalmente asettici di Czerny. Non era qualcosa da apprendere con certezza, attraverso il paziente impegno quotidiano, i metodi giusti e le ore di studio (ricordo un docente che si vantava di poter fare gli esercizi tecnici ogni mattina sfogliando di tanto in tanto il giornale aperto sul coperchio del pianoforte a coda!). Imparavo che la tecnica è al contempo un «saper fare» e un «saper percepire», e i due saperi sono embricati e si potenziano l’un l’altro; non è una cassetta degli attrezzi (metafora che avevo sentito usare frequentemente in Conservatorio) da aprire e usare all’occorrenza per affrontare questo o quel brano del repertorio, ma si identifica con la persona stessa, definita dai suoi abiti e attitudini corporei, con la sua sensibilità estetica, che sarà in grado di registrare e riprodurre certe impressioni e non altre. Lavorare e perfezionare la tecnica, dunque, equivaleva a lavorare e perfezionare me stesso, rendendomi un più attento ascoltatore (non da ultimo, di me stesso) e quindi un migliore esecutore.

Introduzione

Nel racconto autobiografico che ho posto come premessa è contenuta la genealogia del mio lavoro di ricerca, nato al contempo da una scoperta e da una nuova esigenza di apprendimento (innescata dalla prima), il cui percorso si è andato costituendo come un processo di auto-formazione, al di là dell'acquisizione dei metodi e delle tecniche che fanno di un dottorando un dottore di ricerca. Ciò a cui mi riferisco è un apprendimento di terzo ordine (Bateson, 1972) riguardante la trasformazione delle prospettive di significato (Mezirow, 1991) che quotidianamente mi guidano nella mia professione di insegnante di musica. Nei tre anni che mi sono stati accordati per giungere a un primo approdo di questo processo, ho provato a percorrere su un piano formativo e pedagogico un itinerario che si radica nella mia esperienza di apprendistato pianistico.

Quest'ultimo mi aveva condotto da una pratica dell'esecuzione strumentale che evidenziava segni importanti di dis-connessione - tra mezzi esecutivi e finalità, tra piacere e addestramento, tra gli stessi movimenti che compivo - a un far musica più integrato, basato sull'incorporazione e la ri-attivazione del *gesto musicale*. Tale passaggio trasformativo aveva implicato un'evoluzione della mia teoria implicita nei confronti della tecnica, che da mero armamentario esteriore aveva progressivamente acquisito il senso en-attivo di una messa-in-opera del mio stile, della mia sensibilità, delle mie possibilità e limiti nella percezione, comprensione e comunicazione musicali. Sentivo di voler trasferire in qualche modo questo bagaglio di esperienza formativa nel campo della mia professione di educatore, e andavo così immaginando – ora che ne avevo il tempo – una direzione di ricerca possibile.

Nell'ambito della pratica strumentale avevo imparato a non frapporre la mia azione corporea tra l'opera musicale come è tracciata nello spartito e le mie intenzioni espressive e interpretative, bensì a sentire questi elementi integrati tra loro in una totalità sistemica. Cosa avrebbe significato tutto questo se trasposto nella mia pratica di insegnante ed educatore? Ecco una prima domanda di ricerca che necessitava di essere definita entro i limiti di un campo di azione preciso. Un ulteriore movimento di avvicinamento all'oggetto fu l'idea di creare un *setting* laboratoriale di formazione in cui la dimensione performativa ed espressiva del

corpo in azione – con i suoi posizionamenti, le sue posture dinamiche, i suoi gesti – potesse sbalzare dalla posizione di sfondo che occupa normalmente all’interno della didattica disciplinare per essere sperimentata e indagata per sé stessa, nella sua materialità e nei suoi legami costitutivi col contesto. Ciò che mi interessava era mettere alla prova l’effetto formativo del performativo. Ma in che modo costringere questa dimensione così sfuggente in un oggetto pedagogico? Intuivo che la musica avrebbe concorso alla costruzione di questo oggetto. Ma come? Da una parte, non volevo rinunciare al sapere incorporato nelle opere musicali con cui da decenni mi confrontavo come esecutore; dall’altra, la mia esigenza di ricerca era di pormi al di là dell’ambito disciplinare dell’educazione musicale, nella terra di frontiera tra il musicale e il formativo. Lì, avrei indagato attorno alla possibilità e alle modalità di un campo di esperienza formativa che avesse come suo oggetto *non* le opere bensì il *gesto* musicale, o meglio, la materialità musicale del gesto e dell’azione del formatore.

In questi tre anni sono andato così costruendo, sia teoricamente che praticamente – cioè, nel concreto sperimentare con diversi gruppi di adulti, di studenti, di insegnanti, che ha preceduto la realizzazione dei laboratori, miei studi di caso in questa tesi – un dispositivo laboratoriale che affida al brano musicale scelto ed eseguito da me al pianoforte la funzione di attivatore di un processo. Un’opera di musica “pura”, per dei partecipanti non musicisti, può costituire una sorta di oggetto enigmatico, misterioso per la sua forza comunicativa che non si basa su significati definiti, e dunque capace di stimolare un movimento conoscitivo al di là della *comfort zone* di una pratica di insegnamento/apprendimento nota e volta alla semplice trasmissione di contenuti e informazioni. Il punto era come far giocare questo «attore» – l’oggetto musicale – all’interno del *setting*. Affinché l’oggetto non saturi l’attenzione dei/lle partecipanti e non finisca per imporsi come obiettivo esclusivo del loro movimento conoscitivo, il conduttore deve guidare il processo in modo che a sbalzare in primo piano sia, da un certo punto in poi, il movimento conoscitivo stesso, nei suoi aspetti materiali, relazionali, performativi e musicali. Questa è l’ipotesi di lavoro e la chiave di volta della mia sperimentazione in questa tesi.

Dati questi intenti, mi sono posto alcune domande pratiche: verso quale tipo di ascolto orientare il gruppo? Quale tipo di contesto e *setting* costruire? E infine: volendo che i partecipanti si rendessero attivi nei confronti dell’oggetto musicale, su quali elementi di quest’ultimo avrei dovuto/potuto condurre la loro attenzione? La mia scelta è caduta sugli elementi strutturali dell’opera, quali: il tempo, lo

spazio, l'intensità e l'energia, il timbro, le relazioni polifoniche, e la forma. Una scelta motivata dalle mie teorie di riferimento, come vedremo

I due laboratori di ascolto *attuativo*, realizzati con due piccoli gruppi di educatrici in formazione dell'Università di Milano-Bicocca, rappresentano la mia risposta provvisoria e parziale a quelle domande. Per ascolto attuativo intendo un ascolto di gruppo volto, al contempo, all'opera e alle azioni e inter-azioni corporee compiute ascoltando l'opera, oltretutto al contesto materiale (ambiente, oggetti, tempo, circostanze) e relazionale (rapporto tra i partecipanti, tra il gruppo e il conduttore, e così via dicendo). Con il termine «attuativo» intendo soprattutto riferirmi a un campo *performativo* dell'ascolto musicale, in cui i corpi possano sperimentare (*embodied knowledge*), attraverso i movimenti e le posture dinamiche da essi assunte (*enactive knowledge*), quei *gesti* musicali grazie a cui un'opera – è una delle mie ipotesi teoriche portanti – può presentificarsi a noi ascoltatori come un organismo (quasi) vivente. Facilitare una traslazione del musicale nell'interazione corporea di un gruppo di partecipanti può mettere quest'ultimi nelle condizioni di fare esperienza degli aspetti diafani ma costitutivi (altra ipotesi fondante il mio lavoro) di ogni pratica formativa.

Attorno al fulcro dell'indagine empirica aperta da tali domande, nella quale svolgo al contempo il ruolo di ricercatore e di co-attore assieme alle partecipanti come conduttore dei laboratori, si dispongono le due parti della mia tesi. Nella prima, mi impegno nella costruzione teorica dell'idea di «ascolto musicale attuativo» come esperienza formativa per gli educatori e formatori. Giungo ad essa ipotizzando il ruolo costitutivo del performativo, rispettivamente, nelle strutture della musica (con riferimento specifico all'opera musicale nella tradizione occidentale) (cap. 1), nell'ascolto musicale (cap. 2) e nell'ambito pedagogico (cap. 3).

La seconda parte della tesi ha come tema la progettazione, la realizzazione, e l'analisi dei due laboratori, qui esaminati separatamente come due studi di caso. Prima ne descrivo dettagliatamente gli elementi progettuali e di contesto (cap. 4), discutendone le caratteristiche e le peculiarità fondamentali. Poi, espongo le questioni metodologiche che mi sono poste nella necessità di analizzare il vasto corpus di dati prodotti dalla fase operativa sul campo – organizzando, interpretando e restituendo al lettore una serie innumerevole di episodi improvvisativi di movimenti e azioni corporei, che sono – come la musica – espressivi ma non denotativi (cap. 5). Nei rispettivi studi di caso (cap. 6 e cap.7), approfondisco alcuni tratti dei due processi documentati, organizzando il mio materiale analitico attorno ai nuclei tematici più rilevanti per la mia ricerca:

- l'esperienza inedita dell'attivazione corporea nell'ascolto della musica, messa a confronto con una modalità di ascolto musicale spontanea (o meglio, acquisita);
- il processo generativo, attraverso l'ascolto attuativo, di metafore incorporate e costitutive di una pratica formativa;
- l'azione del gruppo come pratica compositiva attivo-riflessiva.

Tutto questo ha un significato che va ben oltre l'esperienza documentabile e analizzabile della ricerca sul campo. Investe processi più ampi, umani ed esistenziali. Mi riporta all'altra parte della mia formazione, ancora non evocata, che è quella filosofica. In tutto il mio lavoro ho portato me stesso, la mia forma mentis, l'habitus che mi caratterizza.

In un passo degli "Scritti su Wagner" di Nietzsche si legge:

Siamo indotti a confessarci la più vergognosa manchevolezza della nostra educazione e il vero motivo della sua incapacità di uscire dalla barbarie: essa non è mossa e plasmata dall'anima della musica [...] (Nietzsche, 1876, p. 107).

Poche righe prima, l'autore profetizza:

Pensate che l'anima della musica vuole ora formarsi un corpo, che essa cerca attraverso voi tutti la sua via per diventare visibile in movimento, azione, istituzione e costume. (*ibid.*)

A queste parole sembra fare eco Jaques-Dalcroze, musicista e grande pedagogo del Novecento, più volte evocato in questo lavoro di tesi:

quando la musica sarà entrata profondamente nel corpo dell'uomo e sarà tutt'uno con lui, probabilmente sarà possibile danzare senza accompagnare le danze con suoni. Basterà il corpo da solo per esprimere gioie e dolori dell'umanità (Jaques-Dalcroze, 1945)

Tali pensieri ispirano la mia ricerca, volta a ipotizzare e ad esplorare delle modalità e metodi nella pratica per utilizzare la musica *come* formazione; non, cioè, in quanto strumento e supporto didattico, e neanche come animatrice di

emozioni, bensì in un senso più profondamente strutturale. L'analogia ipotizzata nei capitoli teorici tra il gesto formativo e il gesto musicale ha il senso di porre l'educatore, me in prima istanza, di fronte alla possibilità di concepire i contenuti formativi in termini di strutture materiali e relazionali, e di operazioni compositivo-metaforiche. Ciò che mi domando e rispetto a cui, nel corso della tesi, proverò ad articolare delle risposte teoriche e pratiche, è se la competenza di base (e quindi la più fondamentale) per educare non sia proprio l'ascolto *del* musicale (ossia del campo messo in tensione dai corpi pensanti in azione e in relazione tra loro) capace di comporre un'*opera* dell'ascolto, ossia: di produrre conoscenza, al contempo stando in ascolto e componendo assieme le molteplici istanze corporee, affettive e simboliche.

Parte prima. Il gesto musicale e il gesto pedagogico

1 Il gesto musicale e la sua espressività

1.1 Formazioni musicali «non sonore»

Nella sua analisi fenomenologica dell'opera musicale, Roman Ingarden (1966) compie una prima distinzione fondamentale tra «formazioni sonore» e «formazioni non sonore», il cui insieme soltanto – egli scrive – «costituisce l'opera come una totalità» (*ibid.*, p. 166). Le configurazioni di suoni, infatti, – ciascuno dei quali è individuato da un'altezza, un'intensità, una durata, un timbro – «non esauriscono la pienezza delle qualificazioni dell'opera» (*ibid.*).

All'interno di un'esperienza fenomenologica di ascolto, elementi minimi dell'opera in musica – secondo Ingarden – non sono i singoli suoni, bensì, i loro aggregati, di cui i suoni costituiscono il sostrato. Come dire che non c'è una «nuda» materia dell'ascolto musicale. Il materiale sonoro è già da sempre articolato in strutture formali minime grammaticalmente e sintatticamente connotate (Cavallo, 2014). Tali «formazioni sonore» sono – diremmo – delle unità di senso musicale che variano per grandezza, ordine e struttura, e posseggono proprietà melodiche, ritmiche, armoniche, agogiche, dinamiche, timbriche (*ibid.*, p. 167). I modi effettivi in cui tali proprietà (o una loro selezione) si ordinano gerarchicamente all'interno di ciascuna «formazione», conferiscono a quest'ultima una specifica qualità musicale (*ibid.*, p. 168).

Prendiamo, ad esempio, il *Preludio* in do maggiore che apre il *primo libro* del *Clavicembalo ben temperato* di Bach: l'aspetto armonico, qui, mi appare dominare l'intera compagine sonora del brano. Focalizzando l'attenzione sulle battute iniziali, posso identificare una prima «formazione sonora» composta di quattro accordi arpeggiati – uno per battuta. In tale successione si delinea un percorso tri-fasico: stasi – tensione – distensione (vedi fig. 1.1). Tutti gli altri aspetti svolgono, rispetto a quello armonico, un ruolo subalterno ma pur fondamentale.

Se si procede nell'ascolto del *Preludio*, non si fatterà a notare come l'intero brano sia costruito sulla falsariga delle quattro battute iniziali.

accordo di tonica (do maggiore) – stasi

accordo di 2° grado (re minore) – incremento di tensione

3

accordo di dominante (sol magg.) – acme della tensione

accordo di tonica (do magg.) – distensione

Fig. 1.1

Bach, *Preludio* in do maggiore BWV 846 (dal *Libro primo del Clavicembalo ben temperato BWV 846-869*) – prime quattro battute

Esso consta interamente di arpeggi di accordi che si succedono senza soluzione di continuità. Il risultato è un andamento e a una dinamica estremamente omogenei. Tale superficie sonora è, a ben vedere, il risultato di una frastagliata articolazione di «formazioni musicali», che si distinguono le une dalle altre per le diverse modalità e ampiezza con cui ciascuna di esse declina il medesimo modulo trifasico – quiete-tensione-distensione¹. Attraverso il concatenarsi di tali formazioni il *Preludio* di Bach mette in atto una sua specifica “organizzazione del tempo” (Stravinskij, 1942, pp. 22-23). Non si tratta semplicemente della creazione di una struttura ordinata, che in questo caso avviene attraverso la reiterazione di uno schema ritmico; bensì, di una *processualità* temporale che si rende «fenomenica» nell’esperienza d’ascolto. Essa si costruisce attraverso il succedersi di fasi qualitativamente distinte che si richiamano l’una all’altra (Piana, 1991, p. 134). La percezione di tale successione

¹ Alcune di quelle «formazioni» realizzano tale percorso tri-fasico nell’arco di quattro battute; altre, nell’arco di tre o anche di due sole battute. Le fasi stesse si combinano con modalità spesso diverse: talvolta, l’elemento tensivo è più forte, oppure quello distensivo si dilata maggiormente. Di modo che, sotto una superficie sonora apparentemente piana e omogenea, vi è una straordinaria differenziazione di strutture sonore, che conferisce al brano una grande ricchezza espressiva, nonostante l’estrema economia del materiale utilizzato.

processuale non è dovuta qui tanto all'organizzazione di durate e ritmi, quanto invece, alle relazioni armoniche che fan capo a un sistema sonoro; che, nel caso di questa musica, è il sistema *tonale*. Sono, infatti, specifici rapporti di accordi a generare quella dialettica di stasi-tensione-distensione che dona un respiro e una forma al complesso sonoro del brano. Tale ritmo vitale, questa temporalità musicale che si manifesta nella relazione di ascolto, costituisce ciò che Ingarden chiama una «formazione non sonora». Pur essendo embricata alla struttura del brano, essa eccede i confini del regno sonoro e della pura audizione; non è udita, bensì, percepita.

La dialettica stasi-tensione-distensione è all'origine di un senso di movimento processuale che struttura tanto un ordine del tempo quanto un ordine dello spazio interni al fenomeno sonoro. Quel medesimo succedersi ritmico di fasi che permette all'accadere musicale di essere percepito secondo la scansione temporale di un prima e di un poi, rende fenomenico anche il movimento di un'apertura e di una chiusura, di uno slancio e di un ritorno.

Sebbene la temporalità sia riconosciuta come l'attributo *par excellence* della musica, è la dimensione della spazialità che mi interessa qui approfondire. La sua indagine è ineludibile per chi, come me, voglia portare l'attenzione sulla relazione tra il movimento della musica e quello del corpo umano-in-azione, a guarderò in questa ricerca nell'ottica merleau-pontiana del corpo «fenomenico», che «non è se non un elemento nel sistema del soggetto e del suo mondo» (Merleau-Ponty, 1945, p. 160).

Come il tempo, anche lo spazio è ciò che Ingarden individua come «formazione non sonora». Egli intende qui riferirsi a uno spazio che si struttura fenomenicamente all'interno delle relazioni sonore,

[...] uno spazio specificamente musicale, che non ha nulla in comune con quello reale (della sala, per es., in cui ha luogo il concerto), sia esso percepito o immaginato. Lo spazio musicale si costituisce nella molteplicità dei movimenti delle formazioni sonore in via di svolgimento. Si potrebbe quasi dire che lo cogliamo uditivamente quando percepiamo le formazioni musicali in movimento, sebbene sia probabilmente inammissibile parlare in questo caso semplicemente di spazio uditivo (Ingarden, 1966, p. 174).

Esso viene a manifestarsi con massima evidenza nel fenomeno del movimento melodico.

1.2 Cinesi melodica

Una semplice giustapposizione di suoni non è ancora una melodia. La *conditio sine qua non* di quest'ultima, nell'ottica fenomenologica, è un dinamismo processuale che si sviluppa *attraverso* i suoni di cui essa si compone. È l'itinerario tracciato dal compiersi di un movimento a costituire ciò che si individua come «profilo melodico». Ma la possibilità del movimento è a sua volta legata alle proprietà caratteristiche di un certo materiale sonoro e al modo in cui esse sono, di volta in volta, giocate (Piana, 1991, p. 141). La condizione d'esistenza di una melodia – così come per una frase del linguaggio verbale – risiede allora in ultimo nelle regole grammaticali e sintattiche del sistema musicale di riferimento e nell'uso (conforme o difforme) che se ne può fare.

Un movimento melodico può prodursi anche al di fuori del regime della «tonalità», ma sarà sempre legato allo sfruttamento, all'interno di qualsivoglia sistema, di determinate polarità. Come scrive Stravinskij

non si può immaginare la forma musicale senza gli elementi di attrazione che fanno parte di ogni organismo musicale e che sono legati alla sua psicologia [...] Poiché la musica è solamente una sequenza di slanci e di riposi si può facilmente concepire come l'avvicinarsi e l'allontanarsi dei poli di attrazione determinino, in qualche modo, il respiro della musica (Stravinskij, 1942, p. 27).

A seguito di una votazione condotta tra il pubblico e gli esperti, nel 1999 la BBC ha premiato “*Yesterday*” dei Beatles come la canzone più bella del ventesimo secolo. Ci si chiede che cosa abbia reso tanto attraente la composizione, in apparenza semplice, di Paul McCartney; quale sia la combinazione alchemica del suo elisir di lunga vita. È sempre difficile, in musica, rispondere a queste domande, e non pretendo di farlo in questa sede. Ugualmente, potrà risultare utile addentrarsi nella struttura di questa melodia, seguendone passo passo il profilo, alla ricerca degli indizi musicali di una ricchezza espressiva all'altezza del suo successo planetario. L'analisi che ci si accinge a fare riguarda prettamente l'aspetto melodico-musicale, non quello del testo.

Le due grandi sezioni melodiche della canzone - che possono essere indicate con le lettere A e B - si sviluppano entro un ambito di ottava² (vedi fig. 1.2).

² Nella fisica acustica l'intervallo di «ottava» indica una relazione tra due suoni in cui il secondo più acuto ha una frequenza doppia del primo. Il termine «ottava» allude però, nella pratica musicale, alla distanza di 8 note che corre, ad esempio, tra un Do e il Do successivo.

The image shows a musical score for the song 'Yesterday' by The Beatles. It consists of two sections, A and B, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 4/4. Section A starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The notes in section A are: Fa (F), Mi- (E-), La7 (A7), Re- (D-), Sib (Bb), Do (C), Fa (F). Section B starts with a bass clef and a 4/4 time signature. The notes in section B are: Re- (D-), Sol (G), Sib (Bb), Fa (F), Mi- (E-), La7 (A7), Re- (D-), Sib (Bb). The guitar accompaniment for section A is: Sol- (G-), Do (C), Fa (F), Mi- (E-), La7 (A7), Re- (D-), Sib (Bb), Sol- (G-), Do (C), Fa (F).

Fig. 1.2

Le due sezioni (A e B) della canzone *Yesterday* dei Beatles

Nella prima sezione, i punti di sosta del percorso vocale sono: la nota *tonica* (il *fa*), la *sopradominante* (il *re*), e la *mediana* (il *la*)³. Per via della loro maggiore durata temporale rispetto a quella di tutte le altre, queste tre note si distinguono nell'ascolto come principali; su cui la voce, di volta in volta, si atterra. Ognuna di esse è raggiunta a partire dalla nota superiore, di durata più breve (*sol-fa-fa-a*), (*mi-re-re-e*), (*sib-la-la-a*) (vedi fig. 3).

The image shows a musical score for the song 'Yesterday' by The Beatles, focusing on section A. The score includes annotations for 'ascesa' (ascent) and 'discesa' (descent) between notes, and labels for 'tonica', 'sopradominante', and 'mediana'. The notes in section A are: Fa (F), Mi- (E-), La7 (A7), Re- (D-), Sib (Bb), Do (C), Fa (F). The guitar accompaniment for section A is: Re- (D-), Sol (G), Sib (Bb), Fa (F), Mi- (E-), La7 (A7), Re- (D-), Sib (Bb). The annotations include 'ascesa' between Fa and Re, and 'discesa' between Re and La. The labels 'tonica', 'sopradominante', and 'mediana' are placed under the notes Fa, Re, and La respectively. The word 'Coda' is written above the guitar line for the first two notes.

Fig. 1.3

Sezione A della canzone *Yesterday* dei Beatles.

Questi tre punti di sosta sono le tappe di un tracciato che mostra un perfetto equilibrio tra un movimento ascendente (dal *fa* al *re*) e uno discendente (dal *re* al *la*) attraverso suoni contigui. A questi due movimenti di direzione contraria corrispondono quelle che, secondo la fraseologia musicale corrente, sono chiamate «semi-frasi» («domanda» e «risposta»), di cui si compone la «frase»

Considerando la suddivisione della scala musicale in 12 semitoni, però, la distanza di ottava indica di fatto un intervallo di 13 note.

³ Breve contestualizzazione e spiegazione di questi termini tecnici....

della prima sezione melodica (A) (vedi fig. 1.2). A completare la sezione vi è una piccola «coda» (una terza parte, dunque, della sezione A) in cui la voce, dopo essere tornata alla nota *tonica*, si attesta infine sul *la*, nota mediana (vedi fig. 1.3).

Da questa medesima nota ha inizio la seconda sezione (B) della melodia, in cui la voce compie la sua scalata verso il suono più alto dell'intero brano - il *fa*, a distanza di un'ottava dalla *tonica* del brano (vedi fig. 1.4). Lo tocca una prima volta ritornando al *la* da cui era partito - come facendo ritorno a un campo base, per restare nella metafora alpinistica (vedi fig. 1.5).



Fig. 1.4 – Inizio della sezione B – movimento di ascesa



Fig. 1.5 – sezione B – movimento discendente che segue al movimento di ascesa della fig. 1.4

Con la seconda ascesa, invece, la voce conquista definitivamente la vetta del *fa*, non potendo poi che ridiscendere, lungo i suoni della scala, giù fino alla nota *tonica* (vedi fig. 1.6). Terminata così anche la sezione B, la voce ritornerà a intonare daccapo la medesima melodia, con altre parole.



Fig. 1.6 – sezione B, seconda parte. A partire dalla nota mediana la melodia compie un'ascesa definitiva conquistando la «vetta» della nota più acuta del brano - il *fa* - e segnando così il momento culminante

Ciò detto, non si è fatto ancora luce sulla qualità espressiva della melodia della canzone, né sul suo valore musicale; e neanche sulla sua capacità di

muoversi nello spazio virtuale dei suoni. Che qualcosa nella musica si muova è quanto ho presupposto nell'analisi precedente (parlando di «ascese», «discese», «soste», «scivolamenti») senza averne fornito una giustificazione. Mi sono attenuto a una delucidazione, per di più sommaria, della *struttura* melodica; sommaria, nella misura in cui, in questo abbozzo di analisi, non tengo conto dei rapporti armonici che sottendono e caratterizzano una melodia in quanto tale. Tralasciando questo pur fondamentale livello di analisi musicale, ciò che mi preme ora mettere a fuoco è la questione del movimento melodico, in vista della quale ho introdotto l'esempio della canzone dei Beatles. Le domande che qui ci poniamo sono: in base a che cosa si percepisce la melodia come movimento nello spazio? Qual è l'agente di tale processo motorio? È davvero possibile – in modo non arbitrario – parlare di una spazialità propria del materiale musicale?

Della melodia, finora, ho messo in luce il procedere della voce attraverso i suoni. Fermandosi a questo livello di descrizione, questo procedere appare come fenomeno intrinsecamente temporale, mentre non si gli si può attribuire alcuna qualità spaziale se non a un livello puramente metaforico.

A questo proposito, ricordo come Edmund Husserl (1889-1937) abbia fatto ricorso proprio all'esempio della melodia nelle sue ricerche sulla coscienza interna del tempo. Una melodia si distingue da una mera giustapposizione di suoni per via del movimento *ritenzionale-protenzionale* che la costituisce in quanto tale. L'attività intenzionale della coscienza mantiene presente nella percezione il suono appena udito collegandolo così al suono che udirà nell'istante successivo. Il movimento melodico come fenomeno temporale è allora non dissimile dalla durata fenomenica di unico suono. Per entrambi, il nucleo del loro costituirsi nella coscienza è ciò che Giovanni Piana indica come movimento dell'«avanzare sopravanzando» (Piana, 1991, p. 137). Dal punto di vista fenomenologico, infine, la melodia si distingue da una semplice successione di punti sonori per il fatto di essere percepita come una totalità dinamica unitaria.

Per render conto della dimensione spaziale del movimento melodico non basta, come visto, far riferimento a un procedere attraverso i suoni. Forse si farà qualche progresso riconoscendo a tale movimento melodico una qualità *cinestesica*.

1.3 Cinestesi melodica

All'interno della vasta casistica della cinesi dei corpi e dei suoi possibili modi di analisi, il moto del corpo «fenomenico» (che non è – secondo Merleau-Ponty (1945) – il corpo oggettivabile, bensì il corpo proprio *vissuto* come dis-posizione a fare nel sistema soggetto-ambiente, al di qua della rappresentazione oggettiva che ne fa la coscienza) è il riferimento che scelgo per provare a render conto della «formazione» propriamente musicale del movimento nello spazio.

Nell'ambito della *neurobiologia*, si indica col termine «cinestesia» la sensibilità e il controllo che siamo in grado di avere nei confronti del moto del nostro corpo grazie all'attività di particolari sensori – posti nei muscoli, nei tendini e nelle guaine – detti «propriocettori»⁴. Alla percezione del movimento corporeo è legata la sensazione del tono muscolare e dello sforzo richiesto per svolgere una determinata attività cinetica. Lo sforzo (a cui è legato il senso di energia) corrisponde al lavoro che ci è richiesto per far fronte a una forza contrapposta. Ad esempio, nel sollevarci da terra, il movimento ascendente è accompagnato dalla sensazione dello sforzo dei muscoli di piedi, gambe, addome, braccia, necessario per contrastare il peso del corpo, ossia la forza gravitazionale che agisce sulla massa corporea.

Dipenderà, forse, dalla sensazione cinestesica dell'ascoltatore il fatto che alla percezione del movimento di una melodia verso l'acuto si leghi così spesso la sensazione fisica di uno sforzo e di un relativo incremento di energia⁵. È vero che in molti altri casi, invece, al movimento melodico ascendente noi associamo una sensazione contraria a quella dello sforzo, una sensazione di leggerezza e

⁴ Per una tematizzazione filosofica riguardo al problema di che tipo di percezione sia la «propriocizione», vedi Bermudez *et al.* (a cura di) (1995).

⁵ Se, a prima vista, la proiezione della cinetica e della cinestesi in un ambito puramente (ma solo in apparenza) uditivo – qual è quello dei suoni musicali – potrebbe destare perplessità, ancora maggiore sarà la perplessità nel caso del movimento e delle sensazioni propriocettive che si pretenderebbe di ritrovare in un ambito statico (anche qui, solo apparentemente) come il disegno e la pittura. Kandinsky vede movimento, tensioni e forze fisiche sin a partire dagli elementi essenziali dell'arte grafica e pittorica – punto, linea, superficie, colore –. In un passo si legge: «Le forze esterne, che trasformano il punto in linea, possono essere molto diverse. La diversità di queste linee dipende dal numero delle forze e dalle loro combinazioni [...] Se una forza esterna muove il punto in una qualsiasi direzione, abbiamo il primo tipo di linea [...] Questa è la retta [...] Al concetto di «movimento», inteso nel suo senso corrente, io sostituisco quello di «tensione» [...] La tensione è la forza viva insita nell'elemento [...] Gli elementi della pittura sono risultati reali del movimento, e precisamente nella forma: 1) della tensione, e 2) della direzione». (Kansinsky, 1926, pp. 57-58) Vedi anche Merleau-Ponty: «[...] l'intervallo sonoro non è se non la strutturazione finale di una certa tensione dapprima esperita in tutto il corpo» (1945).

rarefazione. Mi vengono qui in mente due esempi: le battute finali del *Notturmo* op. 27 n. 2 di Chopin, in cui il dialogo affettuoso tra due voci si conclude con la loro ascesa (al cielo?) per moto parallelo (vedi fig. 7). E la conclusione del *prélude XI* di Debussy («...La danse de Puck»), in cui pare di sentire il folletto shakespeariano allontanarsi in un baleno, con passo rapido e alato (vedi fig. 8).

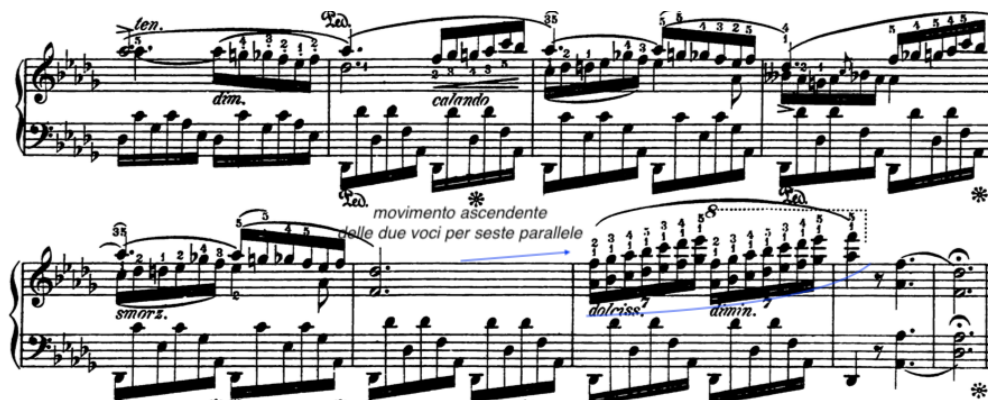


Fig. 1.7 – Le battute finali del Notturmo op. 27 No 2 di Chopin, dove si assiste al movimento ascendente di due voci per seste parallele

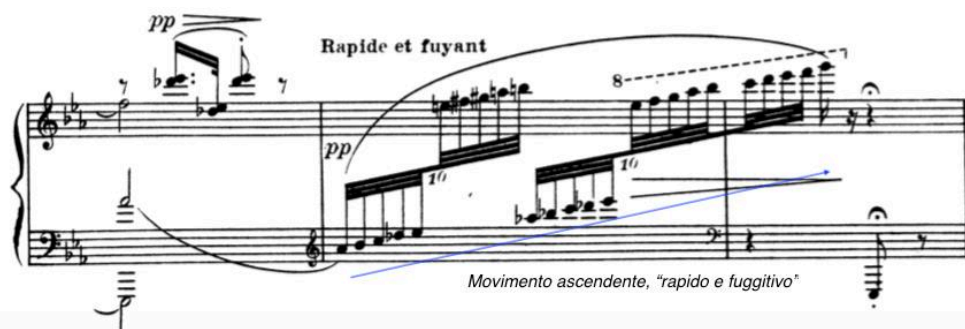


Fig. 1.8 – Finale del *Prélude XI* – «La danse de Puck» – di Debussy

In ogni caso, l'ordinarsi di uno spazio sonoro non è frutto di un simbolismo convenzionale, né è una proiezione in ambito acustico dell'ordine spaziale del foglio pentagrammato, in cui i segni delle note sono posti sotto, in mezzo o sopra i righi (Kivy, 1980). Vero è però che lo spazio è una dimensione costitutiva della musica nella misura in cui e fintanto che essa è coinvolta in una relazione di ascolto, entro cui il corpo vissuto dell'ascoltatore difficilmente potrebbe essere considerato un elemento accessorio. È proprio l'ascoltatore «in carne ed ossa», anzi, il *medium* grazie a cui la totalità di un'opera musicale si compone – come sostiene Ingarden – di configurazioni sonore e delle «formazioni non sonore» del *tempo*, del *movimento*, dello *spazio* e, come vedremo a breve, della *forma* e delle *qualità emozionali*.

Quanto detto può forse apparire ovvio e banale, eppure assume l'aspetto di una presa di posizione significativa di fronte a indirizzi critici ed estetici – di stampo formalistico - che pretendono di analizzare il funzionamento della musica come organismo a sé stante, salvo poi riconoscere l'impossibilità di attribuirle qualità e funzioni che, pur prescindendo dalla dimensione prettamente acustica, sono fondamentali per l'attribuzione di un senso musicale. Di una musica il cui valore artistico risiedesse soltanto nell'articolazione formale delle sue configurazioni sonore, e che non richiedesse un coinvolgimento attivo – fisico, immaginativo, affettivo - dei suoi ascoltatori, non si saprebbe probabilmente che farsene. La forza trascinate della musica consiste invece nell'invito suadente ad agire (virtualmente o concretamente) *assieme* ad essa (Cox, 2016).

La melodia come fenomeno cinetico appartiene al genere di metafore *costitutive* (Johnson, 1987; Lakoff e Johnson, 1980; Johnson e Larson, 2003); essa trova infatti fondamento nella relazione corporea originaria all'interno del sistema soggetto-mondo (Merleau-Ponty, 1945). Ciò detto, perché si instauri una relazione metaforica (fondata) tra un andamento melodico e il movimento cinestesico è necessario, come anticipato, rinvenire al livello del materiale sonoro quegli elementi che sono propri della nostra esperienza senso-motoria.

Steve Larson (2012), che appartiene al novero dei musicologi che si sono dedicati ad indagare sulle qualità dinamiche ed energetiche della musica (Zuckermandl, 1956, Rothfarb, 2002), ha cercato di render conto del «movimento» e dello strutturarsi di uno «spazio sonoro», sia pur nell'ambito circoscritto del sistema della tonalità. La sua ipotesi è che il campo dinamico nel quale noi facciamo comunemente esperienza del moto del nostro corpo – e per analogia, di quello di tutti gli altri – abbia una controparte all'interno della musica «tonale» (Hatten, 2004). Quest'ultima sarebbe regolata da tre leggi fondamentali,

analoghe a quelle che riguardano la fisica dei corpi: la «gravità», il «magnetismo», e l'«inerzia». La prima esprime la tendenza dei suoni a discendere verso una nota stabile (la *tonica*); la seconda indica l'attrazione di suoni instabili verso suoni stabili - che diviene tanto più forte quanto più piccola è la distanza che separa gli uni dagli altri; l'ultima - che sembra ricalcata sulla legge *gestaltica* «della buona continuità» (Meyer, 1959) - nomina la tendenza di uno schema di movimento a perpetuarsi nella stessa direzione. Le medesime leggi coinvolgono, secondo la teoria di questo autore, anche il ritmo, con la sua alternanza di «battere» e «levare». Il corrispondente ritmico della nota *tonica* è il «battere», che esercita verso il «levare» una forza di attrazione.

Queste forze inerenti alle relazioni tonali (sia orizzontali che verticali)⁶ e al ritmo, strutturerebbero così quello spazio tensionale interno al fenomeno sonoro, entro cui diverrebbe percepibile il movimento di una melodia, che verrebbe ad esprimere, diciamo così, un'*intenzionalità* melodica.

Giungo, attraverso Larson, a un punto importante: ciò che permetterebbe di distinguere una melodia da una mera sequenza di suoni è un movimento musicale *intenzionale*, che - ragionando nei termini della teoria di Larson - si manifesta nel modo e nel grado con cui questo asseconda o si contrappone alle forze «ambientali» a cui è soggetto.

Tornando a *Yesterday*, proverò ora ad integrare l'analisi iniziale con quanto ricavato dal ragionamento condotto a proposito della relazione d'essere tra movimento, intenzionalità e forze ambientali del materiale musicale. Vedremo così se non si riesca finalmente ad accedere al carattere espressivo della celebre canzone, embricato com'è alla struttura del brano. Potrò allora chiarire meglio ciò che in Ingarden resta - come si vedrà più avanti - avvolto da un alone di indeterminatezza, e cioè: che le emozioni espresse dalla musica sono attributi che *appartengono* al tessuto musicale stesso, come «formazioni non sonore», al pari di *tempo, spazio, movimento e forma*.

⁶ Orizzontale e verticale sono le due dimensioni fondamentali della musica occidentale: la prima riguarda i suoni in successione; la seconda riguarda i suoni che risuonano simultaneamente, in accordi (o, per usare un termine meno connotato stilisticamente, in agglomerati sonori).

1.4 Cinestesi, struttura ed espressione musicali. All'ascolto di *Yesterday*

Torniamo nuovamente all'inizio di «*Yesterday*». La voce intona, sul *battere* della battuta, una nota (*sol*) di durata più breve rispetto al *fa*, a cui si appoggia, la quale (il *fa*) è la nota *tonica* del brano (vedi fig. 1.9).



Fig. 1.9

Prima battuta della canzone *Yesterday* – *appoggiatura* (*sol* – *fa*)



Fig. 1.10 – *Clivis* – neuma utilizzato nel canto gregoriano rappresentante un gruppo di due note discendenti

Si tratta di ciò che nella teoria musicale è chiamato «*appoggiatura*». La sua origine risale al canto gregoriano, nella cui scrittura neumatica è presente un *neuma* detto «*clivis*», che rappresenta un gruppo di due note discendenti legate tra loro da un tratto, a indicare l'unità del gruppo (vedi fig. 1.10). Prima ancora di tale figura, nella grafia *adiastematica*⁷, il medesimo fenomeno melodico era indicato da un segno unico, una sorta di accento circonflesso. Questo rapido accenno all'origine antica dell'*appoggiatura* aiuta a mostrare meglio ciò che in qualche modo anche la moderna scrittura ornamentale indica, e cioè: che nella relazione tra due suoni, in cui uno si appoggia all'altro, si allude in realtà a un solo suono fondamentale e al suo processo di alterazione e di ritorno alla condizione originaria. È come se, in qualità di corpo elastico, un suono subisse,

⁷ La notazione *adiastematica* è il primo sistema notazionale medioevale, che risale al X secolo. Lo si trova nel primo codice notato pervenutoci – il codice di S. Gallo, 930 d. C. In questo tipo di scrittura, i segni musicali (*neumi*) sono posti in campo aperto sopra le parole dei versetti religiosi, e non indicano né durata, né altezza dei suoni, ma alludono (solo vagamente) alla direzione del movimento melodico. Successivamente (a partire dall' XI sec.), con la notazione *diastematica*, i *neumi* acquisteranno gradatamente una loro identità individuale e saranno posti sul rigo musicale (i rigi diverranno poi quattro – *tetagramma*; infine, cinque – *pentagramma*). L'invenzione del rigo musicale è attribuita a Guido d'Arezzo.

sotto l'azione di un agente esterno, una deformazione momentanea, sprigionando così una certa quantità di energia nel movimento di ritorno alla sua configurazione primitiva.

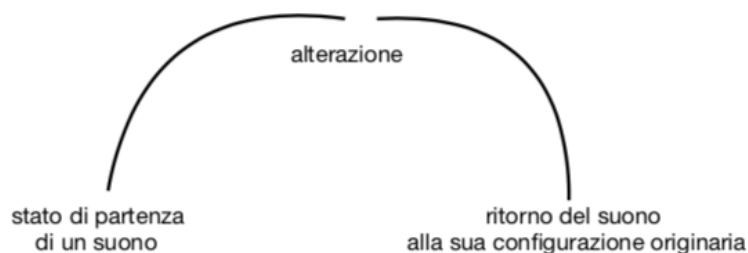


Fig. 1.11 – *Appoggiatura* come relazione tra due note che ha origine nel processo di alterazione di un suono fondamentale e conseguente ritorno alla sua configurazione originaria



Fig. 1.12 – Contrapposizione – interna al materiale sonoro-musicale – tra un movimento intenzionale di alterazione verso l'acuto e la forza gravitazionale esercitata dalla *tonica*.

Nel caso della prima battuta di *Yesterday*, la nota originaria che viene alterata è la nota *tonica*, il *fa*. Per un attimo, dunque, la voce contrasta il peso «gravitazionale» della *tonica* alterandone il suono verso l'alto (vedi fig. 1.12).

A tale movimento di alterazione della nota fondamentale – alluso dall'appoggiatura sul tempo «forte» – a cui poi consegue la «naturale» ri-caduta sul tono originario, corrisponde un primo momento espressivo, nel quale si preannuncia un'intenzionalità melodica. L'alterazione iniziale della voce, infatti, che accade in concomitanza con l'accento tonico della parola «yesterday», non assolve solo a una funzione prosodica. In essa si condensa un grumo di energia

che si scioglierà nel ritorno a uno stato di quiete; come un alzare le braccia che subito ricadono lungo i fianchi, o – per restare nell’ambito vocale – come un sospiro col quale «yesterday» («ieri») è fatto oggetto di invocazione nostalgica.

Dopo aver sostato sulla *tonica*, la melodia compie un percorso in salita che misura l’intero spazio d’ottava per poi attestarsi, con un nuovo movimento di appoggio, sulla nota *re*, che si trova ad un intervallo di sei note sopra la *tonica*. Il moto ascendente è accompagnato dalla percezione di un incremento di sforzo (e di energia necessaria a sostenerlo), che non è solo quello fisico della voce che si impenna verso note più acute. Il contrasto di forze è generato all’*interno* del materiale musicale. Subito dopo l’affermazione della *tonica* e, insieme ad essa, della scala e dell’armonia di riferimento del brano, infatti, già nella seconda battuta la melodia contraddice questo assetto, alterando alcuni suoni (il *si* bemolle che diviene *si* bequadro, e il *do* che diviene *do diesis*) della scala maggiore di *fa*, per poi ricadere sul *re* dalla sua nota superiore – creando così un nuovo movimento di «sospiro», corrispettivo al precedente. Nei termini della «fisica musicale» suggeriti da Larson, diremmo che la forza di gravità verso il basso esercitata dalla *tonica* di partenza (il *fa*) è contrastata dal movimento melodico che, nell’ascesa, giunge a portarsi (sia pure provvisoriamente) verso un nuovo polo di attrazione (il *re*). In questo movimento ascendente, che nega la condizione di quiete offerta dalla *tonica*, si afferma con più evidenza l’intenzionalità della melodia annunciata nel motto iniziale («Yé-sterday»). È come se essa provvedesse ora a esplicitare quel motto, fornendo lo specchio emotivo di ciò che le parole esprimono: la stupita e dolorosa constatazione che solo ieri “tutti i miei problemi parevano così lontani” e ora, sembrano essersi presentati. La prima sezione melodica si chiude con la medesima parola - «yé-sterday». Questa volta, però, l’intonazione è diversa: anziché prorompere in un’esclamazione alterando la *tonica* per poi, subito dopo, ricadere su di essa, la voce compie passi piccoli (intervalli di terza) e stabili, fermandosi sulla nota mediana (*la*) dell’accordo di tonica (*fa-la-do*); movimento appropriato a una dichiarazione di fede: “*I believe in yesterday*”.

Conclusa anche la seconda strofa ha inizio il ritornello, la cui nuova sezione melodica inizia con la medesima nota (*la*) con cui si è chiusa la precedente. Ora, però, il contesto armonico è cambiato e quello che era un punto di arrivo provvisorio si carica adesso di tutta l’energia iniziale di uno slancio. Di lì, infatti, la voce melodica compie un salto ascendente di quattro note verso il *re* (che si conferma a livello percettivo come un alter-ego della nota *tonica*); e, superando la sua forza magnetica, prosegue oltre fino al *fa* acuto, che è la nota limite del

brano. Quest'ultima era già stata toccata nel primo movimento di ascesa della sezione precedente. A essere diversa, qui, è la modalità con cui quel *fa* è raggiunto: mentre prima esso era stato un punto di passaggio, ora è ciò a cui mira il movimento melodico, che sale verso la sua mèta a passi più lunghi (essendo raddoppiata, rispetto a prima, la durata delle sue note). Tale modificazione ritmica contribuisce ad aumentare quel senso di tensione che, come si è detto, è dato dal contrasto con la forza magnetica della nota polarizzata (il *re*). Si può mettere qui alla prova la diversa qualità delle forze introdotte da Larson: se il primo *fa* acuto era stato raggiunto per «forza di inerzia» prima di ricadere sul *re*, nel ritornello invece quello stesso *fa* diviene punto di massima tensione dell'arco melodico, che si tende, dapprima, sfidando la forza di attrazione del *re*; e poi, sospinto invece dall'attrazione esercitata da quella stessa nota limite, che torna infine ad affermarsi come la *tonica* del brano, nonché suo culmine espressivo. Il movimento ascendente della sezione melodica del ritornello sembra perfettamente adeguato alla dolorosa protesta che si esprime con le parole: «*Why she had to go, I don't know...*»; e all'altrettanto dolorosa presa di coscienza che ora il dado è tratto e quel che resta è un sentimento di nostalgia per la felicità irrimediabilmente passata («*I said something wrong, now I long for yesterday*»).

La complementarità tra le due parti della canzone si manifesta solo superficialmente nella statica e consueta articolazione in strofe e ritornello. Essa trova la sua ragione d'essere a un livello più profondo. Ciascuna sezione presenta una propria «qualità emotiva», a cui corrisponde una altrettanto specifica dinamica melodica, e che trova in quella dell'altra il suo complementare. Non sarebbe apparsa così decisa ed energica l'ascesa verso il *fa* acuto senza il precedente movimento che al contrario aveva ceduto all'attrazione gravitazionale del *re*; così come, dal punto di vista espressivo, non sarebbe risultato così intenso ed estroverso quel moto di protesta, senza i sospiri e i ripiegamenti della prima parte. Si tratta di uno strutturarsi del movimento affettivo per differenziazione e rimando.

Posso estendere a un livello più generale il ragionamento, notando che la forma di un'opera musicale non sia solo da considerarsi come una struttura astratta e autonoma rispetto a un contenuto. A un livello *fenomenologico*, essa non è se non la risultante di un percorso musicale complessivo che trova nelle modalità specifiche del proprio sviluppo e nell'intenzionalità che in esse si esprime il principio immanente della propria organizzazione. Se la forma come risultante è qualcosa di cui l'ascoltatore si rende conto solo in una riflessione *après coup*, vi è una percezione della forma *in divenire* che si offre in presa diretta

all'ascoltatore. Essa si manifesta nell'apertura del movimento musicale che, animato com'è da un'intenzione, tende verso la sua chiusura, il suo compimento (Piana, 1991). L'intenzionalità in musica *coincide*, anzi, con il processo articolatorio di *una forma*. Qui, ritroviamo la questione del *tempo* musicale, il quale si differenzia dal tempo cronometrico – organizzato secondo il sistema dei rapporti di durata – per il fatto di costituirsi come scansione di una formazione significativa in divenire. Anche la forma è, così, una determinazione fenomenica delle singole configurazioni sonore, nella misura in cui conferisce, assieme alle altre determinazioni, la loro propria significatività (Ingarden, 1966).

Non sembra più posticipabile un'analisi approfondita riguardante concetti «sensibili» come quelli di: espressività, significatività, intenzionalità, di cui si è fatto finora uso senza fornirne spiegazioni. Avvierò tale approfondimento a partire, ancora una volta, dalla riflessione che Ingarden sviluppa sulle «qualità emozionali» della musica.

1.5 Emozioni in musica – parte prima

Ingarden sostiene che, oltre a quelle temporali, spaziali e formali, le formazioni sonore posseggano anche delle qualità «emozionali». In questo termine egli dichiara di comprendere sia gli stati affettivi (o sentimenti), che quelli relativi ai “desideri, [agli] stati di eccitazione e soddisfazione, [all'] ebbrezza” (Ingarden, 1966, p. 181). L'autore non precisa ulteriormente (ma a me sembra importante farlo fin d'ora, in vista dei successivi sviluppi del discorso) che i primi hanno a che fare con un atto di *riflessività* cosciente, gli altri invece sono *e-mozioni* nel senso più proprio del termine, cioè attivazioni a livello del corpo vissuto. I quali, a meno che non siano tematizzati, restano – quanto alle motivazioni – al di sotto del livello coscienza.

Che la musica *possieda* tali «qualità emozionali» significa che esse sono a tal punto imbricate nelle sue formazioni sonore da assumere una «colorazione

⁸ In questo senso, la composizione musicale mette in forma un *sentire*, lo costituisce. Tale *affettività* – che è dell'ordine del corporeo piuttosto che della cosiddetta «vita interiore» - è propria della forma musicale, e la sfera soggettiva a cui essa inevitabilmente rimanda è ciò che è preso, imbricato nella forma stessa, non qualcosa di extra-musicale. Seguendo questa direzione di pensiero, tenterò di chiarire nel seguito del discorso in che modo sia concepibile una intenzionalità specificamente musicale, un'intenzione, per così dire, che non comporti un riferimento a un soggetto concreto, già costituito al di fuori del campo del musicale. A questo riguardo, cfr. Cavallo, 2014.

che è loro propria e nella quale appaiono esclusivamente nella musica e da nessun'altra parte» (*ibid.*, p. 182). Esse sono dunque «specificamente musicali», e in quanto tali, devono essere distinte dalle «reazioni psichiche dell'ascoltatore» (*ibid.*, p. 182, in nota). Quest'ultime sono infatti extra-musicali, appartenendo ai soggetti e *non* costituendo in nessun modo dei momenti costitutivi dell'opera. Lo stesso dicasi per i sentimenti del musicista che esegue l'opera e persino del compositore che l'ha composta. Le «qualità emozionali» a cui si riferisce il filosofo, non sono determinazioni di stati psicologici bensì determinazioni «fenomenologiche» dell'opera musicale. Con ciò, esse non sono né soggettive né oggettive ma piuttosto si costituiscono «all'interno della relazione di esperienza» (Piana, 1991, p. 132) che si apre tra un atto intenzionale e il suo correlato. Questo significa che le «qualità emozionali» si manifestano *nell'*opera musicale nella misura in cui essa è *attualizzata* nel «qui e ora» dell'ascolto dell'interprete e dell'ascoltatore. Esse sono incorporate «in qualcosa con cui l'ascoltatore è solo in rapporto, in cui, per così dire, si imbatte tra i dati dell'esperienza musicale» (Ingarden, 1966, p. 187). Da quanto detto, appare evidente che per Ingarden tali connotati emotivi della musica non appaiono in funzione della sua capacità di rappresentazione simbolica. Essi non costituiscono, cioè, un contenuto esterno a cui rimandi un simbolo sonoro; le emozioni non sono se non dinamiche sonore, e in quanto tali, parti integranti e non separabili del tessuto musicale.

Il discorso di Ingarden sulle «qualità emozionali» della musica non è pacifico. Esso presenta sin da subito una certa indeterminatezza che non viene risolta nel corso del ragionamento. Il filosofo non chiarisce in che senso possano essere attribuite a delle configurazioni sonore entità – come le emozioni - che appartengono agli esseri viventi, e che si costituiscono nel commercio di quest'ultimi con l'ambiente circostante e grazie alla loro facoltà del *sentire*.

1.6 Intermezzo. Wittgenstein e la comprensione musicale

Negli scritti filosofici del secondo periodo, con l'intento di far luce sull'insidioso problema del senso linguistico e della sua comprensione – Ludwig Wittgenstein ricorre spesso e volentieri alla musica; giungendo, anzi, ad affermare che «il comprendere una proposizione del linguaggio è molto più affine al comprendere un tema musicale di quanto forse non si creda» (Wittgenstein, 1953, p. 188). Si vorrebbe a questo punto sapere in che cosa consista la comprensione di un tema musicale. A tal proposito, il filosofo si limita

a mostrare una serie di esempi. Si tratta di un procedimento filosofico contrario a quello socratico che mira invece a rispondere al «*tì esti?*» («che cos'è?»), andando in cerca della definizione di essenza della «cosa». Secondo l'autore di *Ricerche filosofiche* non si può definire *che cosa* sia la comprensione musicale, ma si possono solo esibire singoli casi in cui essa si mostra secondo modalità specifiche, che sono sì paragonabili - in base a «somiglianze di famiglia» - ma non accomunabili (Oliva, 2016, pp. 116-123). Un maestro, ad esempio, giudicherà che l'allievo ha compreso un determinato passo musicale nel momento in cui lo sentirà da lui eseguito allo strumento con la giusta espressione (e cioè, *precisamente*: con un tempo adeguato, con appropriata articolazione, dinamica, tocco, e via dicendo). Oppure, la comprensione di un passaggio potrà essere esplicitata ricordandosi ed eseguendo un altro passo considerato simile al primo, o improvvisando una sorta di parafrasi musicale (si pensi alle celebri parafrasi d'opera di Liszt); o diversamente, costruendo una metafora verbale che si consideri azzeccata; o ancora, producendo un gesto fisico con l'intenzione di restituire il senso di quel passaggio. Come si noterà, questi atti di comprensione musicale operano su piani diversi e disomogenei tra loro. Paragonandoli, non si potrà trovare *che cosa* in definitiva si comprenda quando si comprende un passo musicale; ci si può render conto però che ogni volta che si manifesta una comprensione, qualcosa di nuovo *accade*, «balena all'improvviso» (Wittgenstein, 1953, p. 276). E tale *accadere* è l'atto stesso con cui si attribuisce (si produce) *un* senso a un'espressione. Questo avviene secondo modalità molteplici (l'esecuzione, la parafrasi musicale, la spiegazione verbale, il gesto corporeo), e con regole proprie interne a ciascuna di queste produzioni. Attribuzioni differenti di senso, relative a un medesimo passaggio musicale, si *attuano* senza che sia identificabile una legge esterna in base a cui poter affermare la validità oggettiva di questa o quella comprensione di senso. D'altronde, tra le numerose connotazioni del termine «senso» c'è quella di «direzione», così che, come nota Piana, il sintagma «direzione di senso» appare particolarmente ridondante. Un accadimento espressivo (cioè, *significante*) – che può essere rappresentato da un qualsivoglia passaggio musicale – apre a un ventaglio di direzioni possibili. Ciascuna di queste può essere intrapresa da un'ulteriore conformazione espressiva che re-agendo alla precedente (così come quest'ultima aveva a sua volta re-agito a un'altra precedente) ne esplicherà alcune delle possibilità, oscurandone altre. Per il filosofo austriaco, non è solo una frase musicale a dover essere considerata un evento espressivo, ma *anche*, ciò che si

produce rapportandosi ad essa come una sua comprensione (una descrizione verbale, un'esecuzione, un gesto corporeo).

Da quanto detto, appare chiaro come Wittgenstein intenda il fenomeno del comprendere in un senso *pragmatico*, come atto concreto (non come immagine mentale) compiuto in risposta a un certo accadimento che viene a costituire l'orizzonte di quell'atto di comprensione. Se è vero che il comprendere è primariamente un *fare qualcosa*, che scaturisce in seguito (o di fronte) a un fatto, che è a sua volta il prodotto di un altro atto di comprensione, e così via; allora, ciascuna di queste azioni pratiche viene a costituire come l'anello di una catena – in cui però non v'è un filo unico che corre attraverso tutti i suoi anelli. Comprendere, percepire, conoscere, sono pratiche che si strutturano secondo delle regole immanenti di proiezione metaforica. La metafora non è qui da intendersi come modalità conoscitiva, ma come il nucleo processuale-pragmatico di ogni conoscenza possibile. Tutte queste azioni metaforiche sono, al contempo, autonome – esse non sono infatti delle traduzioni ma si auto-determinano in base alle proprie leggi interne di organizzazione – e in relazione reciproca di familiarità. Esse sono inoltre delle espressioni di natura *poietica*, in quanto *producono* la realtà di cui si rendono metafora. In tal senso, si dovrà parlare più precisamente, non di azioni, bensì, di *gesti*.⁹

1.7 Emozioni in musica – parte seconda

Proviamo ad osservare più attentamente che cosa accada in quella particolare modalità di comprensione che si attua nell'esecuzione di un tema musicale. Il cantante o lo strumentista, un'orchestra intera e il suo direttore, danno vita a una sequenza di gesti, a ciascuno dei quali appartengono una serie di qualità (ritmiche, temporali, spaziali, dinamiche, energetiche, articolatorie e tattili). Gli strumenti stessi divengono una sorta di prolungamento dei corpi dei musicisti. Con la produzione di una sequenza gestuale, l'esecutore non realizza solo dei suoni. Egli fa molto di più (e in ciò consiste il valore interpretativo e artistico della sua *performance*): ri-attualizza quel complesso gestuale (a cui appartengono le medesime qualità elencate sopra) in cui consiste a sua volta il tema musicale e di cui recano traccia i segni in partitura. Quei segni sono stati

⁹ Scrive Wittgenstein: «Vorrei dire: 'Queste note dicono qualcosa di grandioso, ma non so cosa'. Queste note sono un forte gesto, ma non posso affiancar loro nulla che le spieghi. Un grave cenno del capo [...]» (1953, I, §610).

tracciati dal compositore e sono così anch'essi il gesto rappreso di un processo di proiezione del senso. Si badi che questi passaggi non avvengono all'interno di un itinerario chiuso, dal compositore all'esecutore; bensì, compositore ed esecutore (assieme a loro, come vedremo meglio, anche gli ascoltatori) sono gli *attuanti* di un'apertura di mondo, di *un* mondo che accade in figura musicale. I loro atti sono «gesti di consacrazione: tendono vettori affettivi, scoprono sorgenti emozionali, creano uno spazio espressivo così come i gesti dell'augure delimitano il templum» (Merleau-Ponty, 1945, p. 201). Attraverso le parole di Merleau-Ponty si può ritrovare il filo tematico, apparentemente smarrito, delle «qualità emozionali» della musica. Dopo quest'*excursus*, si comprende ora meglio in che senso tali qualità siano «specificamente musicali», *determinazioni* di formazioni sonore, e *non* contenuti autonomi ed esportabili. Le «qualità emozionali» appartengono a un tema musicale, a un passaggio, a un'opera, in quanto quest'ultimi sono gesti e complessi di gesti che, animati da intenzioni, producono «uno spazio espressivo», aprono un orizzonte di mondo. Tra i concetti di «qualità emozionale», «espressione» e «gesto» vi è un legame costitutivo, così che ciascuno si specifica in relazione agli altri due.

Nell'ascolto di «*Wie aus weiter ferne*» (uno dei brani dell'opera *Davidssblindertänze* di Schumann) Wittgenstein ritiene di fare l'esperienza di «passato» più complessa e precisa che egli possa immaginare (Wittgenstein, 1964, p. 234). Non si tratta di un'esperienza psicologica causata dall'ascolto del brano, ma di un'esperienza estetica (che riguarda, letteralmente, il *sentire*); e l'esperienza di quella sensazione non ha esistenza autonoma, non esiste né prima che il brano risuoni, né dopo che esso abbia cessato di risuonare. Essa si *rivela* nella configurazione complessa dei gesti musicali che una volta Schumann ha tracciato sulla carta e che l'esecutore e l'ascoltatore ri-attualizzano e rivivono, ciascuno a suo modo e con i propri mezzi. È l'espressione di quel complesso di gesti ritmici, melodici, armonici, timbrici, che «consacra» quella determinata esperienza emotiva, le conferisce esistenza e qualità specifica. Tali gesti non aprono nessun rapporto di referenzialità. Essi sono espressivi senza per questo riferirsi, come fanno i segni, a contenuti espressi. Dicendo che la musica ci comunica sé stessa (Wittgenstein, 1958, p. 227), il filosofo non intende affermare che essa sia un puro gioco di forme e strutture sonore (teoria «formalista») ma che quest'ultime, nella misura in cui sono espressioni gestuali, delimitano lo spazio di possibilità entro cui determinate esperienze emozionali (affettive) di mondo possano *configurarsi*. Riconoscere, come sembra fare Wittgenstein, che la musica è essenzialmente gesto, e in quanto tale, espressiva, porta ad ammettere

che in essa il mondo ci si fa incontro, *in primis*, nella sua natura sensoriale e pragmatica. Essa, prima ancora che come pensiero e sentimento, si dà nell'ascolto come azione e sensazione.

1.8 Il gesto musicale e la sua valenza espressiva

«Il gesto è il vero luogo dell'espressività» (trad. dell'Autore), afferma Mikel Dufrenne (1953, p. 134). L'espressione

«è il modo di rivelazione per tutto ciò che manca di un concetto, poiché ci sono concetti solo di oggetti. Dovunque sia in questione un soggetto, o almeno quell'atto fondamentale per cui un soggetto è costituito (cioè, l'atto col quale esso si relaziona nel modo più immediato al mondo), i concetti sono inoperosi» (trad. dell'Autore) (*ibid.*, p. 131).

Perciò, l'espressione segna il limite del linguaggio referenziale, ma in essa si riconosce del linguaggio il suo potere significante, il suo puro «voler dire». Proprio nella «significanza» – parafrasando Barthes (1982) – cioè, in un'intenzionalità pura di significare slegata dalla funzione denotativa, consiste il carattere espressivo del gesto, ed è ciò che la musica mantiene in comune col linguaggio, esibendone il limite¹⁰. Il potere significante del gesto si esplica nella sensazione (*feeling*) che esso produce (*ibid.*, p. 135). È solo grazie a questa sua determinazione che gli si può attribuire un senso. Ne è invece in prima istanza esclusa la modalità del «capire», della comprensione per concetti, che applicandosi a ricostruire il senso del gesto, lo fa necessariamente in modo posticcio e descrivendo una realtà che non appartiene al gesto in sé¹¹. Il correlato

¹⁰ Si può credere che sia l'intuizione di tale «mistica» relazione della musica col limite del linguaggio proposizionale alla base dei numerosi riferimenti musicali di cui sono costellate le meditazioni sia del «primo» che del «secondo» Wittgenstein sull'espressione e la comprensione linguistiche. Nella proposizione 4.3.15 del *Tractatus Logico-philosophicus* (1922), l'autore scrive: «La melodia è una specie di tautologia, è conclusa e compiuta in sé; basta a sé stessa». Nell'aforisma 528 di *Ricerche filosofiche* (1953) si legge: «si potrebbero immaginare uomini che posseggano qualcosa non del tutto dissimile da un linguaggio: segni fonetici, senza lessico o grammatica. ('Parlare con le lingue'). Nell'aforisma successivo (529) poi aggiunge: «Ma che cosa costituirebbe, qui, il significato dei suoni? – Che cos'è il significato in musica? Benché io non voglia affatto dire che questo linguaggio dei gesti sonori dovrebbe venir paragonato alla musica».

¹¹ «Between a gesture and its meaning, there is no semantic fissure comparable to that present in verbal language, where rationality is introduced as a demand for adequation between word and thing and as a reflection on the correct and proper usage of words. Instead, the meaning

di quest'ultimo è un conoscere che ha come suo principale strumento il *sentire*. Solo attraverso la *sensazione* si può accedere alle «qualità emozionali» del gesto musicale, qualità che ne determinano il senso, gli conferiscono una direzione, un'organizzazione, dunque, una forma¹². Tali qualità emozionali, come si è notato precedentemente, non sono però un contenuto di rappresentazione a sé, ma sono embricate a tutte le altre determinazioni delle formazioni sonore. Quindi, si potrebbe ugualmente affermare il contrario, cioè: la direzione (il movimento spazio-temporale), l'organizzazione sintattica, la forma determinano le qualità emozionali. Il punto è che solo per ragioni di analisi si è costretti a distinguere singoli attributi di un corpo espressivo unico (il gesto musicale) che, come i sistemi viventi autopoietici pensati da Maturana e Varela (1980), genera da sé gli elementi (di tempo, spazio, materia, forma, emozione) che lo producono.

Volendo accogliere la relazione intima che Dufrenne stabilisce tra l'espressione, il gesto e la presenza di una sfera soggettiva, è necessario approfondire il tema dell'accostamento che, sulla scorta del pensiero di Wittgenstein, si è istituito tra il tema musicale e il gesto. Se è vero che il gesto è istanza di un soggetto, allora è d'uopo ammettere, per la proprietà transitiva, che il tema musicale sia animato internamente da qualcosa di simile all'intenzione di un soggetto. Ma come attribuire tale intenzionalità¹³ al tema, al passaggio o ad un intero brano musicale, senza per questo ammettere una diretta filiazione del loro senso espressivo dalle intenzioni del compositore, dell'esecutore o dai processi emotivi dell'ascoltatore? In accordo con Ingarden, Wittgenstein e Dufrenne, voglio evitare di cadere in una concezione psicologista del senso musicale (che si basa sostanzialmente su un principio di causalità stimolo-risposta), per intendere invece quest'ultimo in maniera autonoma, come ciò che coincide perfettamente con la sua espressione, che si concretizza attraverso formazioni sonore e non sonore.

Robert Hatten (2004) si è dedicato a costruire una teoria del «gesto musicale» su cui poter erigere un metodo di analisi ed ermeneutica strutturali dell'opera

is entirely *in the gesture*. Expression makes the sign and the signified coincide». «Fra un gesto e il suo significato, non c'è una fissità semantica comparabile a quella che si trova nel linguaggio verbale, dove la razionalità è richiesta perché sia istituita una corrispondenza tra parola e cosa e per riflettere sull'uso appropriato e corretto delle parole» (Trad. dell'A.) (Dufrenne, 1953, p. 132).

¹² Non mi è chiaro a cosa intenda riferirsi Ingarden (1966) quando afferma che si può anche dare il caso di una musica che non possieda «qualità emozionali» anche se, aggiunge, è un caso molto raro (p. 181).

¹³ Si era già indicato nell'intenzionalità l'elemento distintivo di una melodia. Cfr. par. 1.3.

musicale. La sua costruzione risulta di particolare interesse nella misura in cui permette di pensare all'espressione musicale come ciò che è al contempo autonomo (iscritto com'è nelle sue formazioni e strutture sonore) e in intima, strutturale relazione con le altre sfere dell'esperienza e dell'espressione umana. Il «gesto musicale» è infatti, per Hatten, la particolare declinazione sonora di un'essenza della «gestualità» definita come: «significant *energetic* shaping through time»¹⁴ (*ibid.*, p. 95). Tale caratteristica «formazione energetica che si sviluppa nel tempo» (trad. dell. A.) e in cui si rende riconoscibile un'intenzione significativa, è ciò che, incarnando gli affetti umani, conferisce allo stesso modo un senso espressivo a una successione di suoni così come al movimento di una mano. Il senso musicale è dunque basato - secondo Hatten - su una competenza fondamentale della nostra esistenza come esseri umani, e cioè quella di produrre e comprendere un'espressione emotivo-affettiva nello specifico configurarsi di un movimento secondo un inizio, uno sviluppo, una fine e dotato di una carica propulsiva. Da tale competenza deriva l'attribuzione alle formazioni sonore e alle corrispondenti notazioni di una funzione semiotica, che si basa fondamentalmente su una relazione iconica con i movimenti espressivi che strutturano i diversi ambiti e forme di vita e comunicazione umana.

Con ciò, Hatten non intende però negare la complessità stratificata dell'espressione gestuale della musica che, come per tutti gli altri ambiti dell'espressività, oltre che poggiare su un livello biologico è anche culturalmente costituita. Su tale mediazione culturale si fondano i *tòpoi* e gli *stilemi* della costruzione musicale, in cui l'iconicità originaria del gesto non scompare ma ad essa si aggiunge la funzione simbolica propria di un codice (*ibid.*, p. 94). Per fare un esempio, la discesa per semitoni nell'ambito di un intervallo di quarta giusta rappresenta un *tòpos* antico nella musica occidentale, impiegato già a partire dalla metà del Cinquecento nelle composizioni di stile madrigalistico (Williams, 1997,

¹⁴ Nella particolare declinazione musicale che la nozione di gesto assume, i quattro parametri del suono tradizionalmente riconosciuti - *intensità, frequenza, timbro, durata* - possono essere così concepiti - propone Hatten - nel senso di una struttura dinamica unitaria: «la form-azione [frequenza, timbro] energetica [intensità] di un processo nel tempo [durata]» (Hatten, 2004, p. 102) (Trad. dell'A.). Si può cogliere, in questo modo - nota l'autore -, qualcosa del carattere musicale trascendentale che riguarda qualsiasi strutturazione sintetica, a tutti i livelli (*ibid.*). Ciò significa, pensiamo noi proseguendo il pensiero di Hatten, che anche in un'azione corporea si potrebbero individuare - in un modo non meramente metaforico - un «timbro», un rapporto di «altezze» (come nel movimento ascendente o discendente), un'«intensità» (muscolare), una «durata» (quanto l'azione si estende nel tempo). In ciò, già si intravede l'utilità euristica di considerare le formazioni musicali come gesti, nell'ottica di una concezione incorporata ed *en-attiva* del senso e dell'ascolto musicali.

cit. in Hatten, 2004, p. 68) come simbolo del lamento, o comunque di un andamento doloroso. Il termine con cui è stato codificato nel trattato di composizione di Christoph Bernhard della metà del Seicento è «*passus duriusculus*» - passo difficoltoso.

Ancora nel *Preludio n. 20* di Chopin – appartenente alla raccolta dei *Preludi* op. 28 pubblicata nel 1839 – si può ritrovare il *tòpos* del lamento, che in questo contesto sembra assumere il tono di un dramma esistenziale. L'immediatezza del riferimento iconico a una gestualità corporea fatta propria dal gesto musicale non viene meno. Esso consiste nella trasposizione musicale di uno schema senso-motorio che sottende e permette la relazione simbolico-metaforica tra il passo musicale e la condizione affettiva del lamento.



Fig. 1.13 – «*passus duriusculus*» in Chopin, *Prelude* No 20, op. 28

Lo schema senso-motorio qui in questione è quello di una caduta verso il basso per cedimento progressivo dell'energia muscolare (e vitale), in grado di opporre sempre meno resistenza all'impatto della forza gravitazionale. L'esito finale è il definitivo abbandonarsi del corpo al proprio peso. Questo lento, sofferto «venir meno» - ben diverso dalla figura dantesca dello svenimento illustrata nel celebre verso: «e caddi come corpo morto cade» - si concretizza musicalmente nella relazione cromatica tra accordi fortemente dissonanti, la cui corrispondente instabilità fa sì che essi scivolino faticosamente l'uno nell'altro, fino all'approdo (solo) provvisorio dell'armonia (sol maggiore) che conclude il «*passus duriusculus*». Non è solamente al livello di accordi e linea melodica che si configura il movimento fisico del cedimento; i parametri armonico e melodico si integrano infatti con quello della dinamica (il progressivo trascolorare dal piano al pianissimo con cui si ripeterà l'intera frase musicale), del timbro (a confronto con l'episodio precedente del Preludio, il passo presenta una tessitura

più rarefatta, esile, come di una voce flebile, fragile), del fraseggio (una sola lunga *legatura* rafforza la contiguità del movimento cromatico dei suoni contribuendo a creare l'effetto della caduta di un unico corpo sonoro). Lo stilema del «lamento» si iscrive, è incorporato qui in una specifica formazione musicale assumendo una colorazione affettiva unica e insostituibile. Il passo di Chopin, pur utilizzando un *tòpos* della tradizione musicale, dà luogo a un gesto espressivo nuovo, in cui si incarna un'inedita cognizione del dolore.

Come si è mostrato nell'esempio illustrato sopra, anche nel caso dei simboli musicali codificati, è possibile risalire al riferimento gestuale e corporeo originario; tale processo «genealogico» è anzi auspicabile nell'intento di restituire all'attualità di un'esperienza viva i diversi «codici linguistici» della musica, che non riguardano solo singoli eventi o passaggi, ma arrivano a comprendere anche generi e stili (come la marcia militare e la marcia funebre, il walzer e la polacca, lo stile pastorale e lo stile religioso, e via dicendo).

Alla concezione «incorporata» («*embodied*») del senso musicale proposta da Hatten è più adeguato, dal punto di vista metodologico, un approccio fenomenologico anziché strettamente semiologico. L'interpretazione delle configurazioni gestuali della musica, infatti, implica fundamentalmente una relazione di esperienza a partire dalla dimensione personale del corpo vissuto, con le sue posture e i suoi movimenti espressivi. Appare, così, che la possibilità di esercitare il doppio ruolo di analista e *performer* costituisca un vantaggio in ambito musicologico (*ibid.*, p. 121). Come Roland Barthes sostiene (1982), vi è una modalità di comprensione musicale immediata che si realizza nelle propriocezioni e nei gesti del corpo dell'esecutore. Quello del musicista è un «pensare-in-atto», il suo comprendere è un fare, il senso musicale viene da questi pragmaticamente *attuato* attraverso la produzione di uno specifico tocco, respiro, fraseggio, intensità, movimento degli arti, del corpo tutto. Quanto più saranno raffinati e puntuali i gesti prodotti e le loro corrispondenti sensazioni, tanto più precisa risulterà essere la comprensione affettiva della musica eseguita. Che in uno spartito siano annotate le altezze e le durate delle note (i soli elementi a cui i segni notazionali possono rinviare con precisione infallibile) non cambia il fatto che la realizzazione musicale sia sempre un atto interpretante, non una mera esecuzione. La riprova è che nessuna riproduzione sonora dello spartito ad opera di un *computer* potrà mai dare adito a un'espressione musicale, potendo esso produrre azioni programmate ma non gesti.

All'espressione di senso che è incorporata nel gesto ed è, come si diceva, di natura affettiva e sensibile, non si può accedere se non impegnandosi nella

produzione di un nuovo gesto. Quest'ultimo è in relazione al primo (ne è una sorta di emulazione) e al contempo autonomo, contenendo in sé la regola del proprio strutturarsi, ossia, il proprio senso. Ogni gesto è intransitivo. Ogni gesto ha una natura *poietica*, essendo un atto di creazione. Se da quanto detto consegue che la comprensione di un gesto in musica ottiene il suo coronamento nel realizzarsi di un'azione altrettanto «musicale»¹⁵, è anche vero che il processo di *riflessività* che può aver luogo intrecciandosi all'atto vero e proprio è un momento altrettanto significativo per lo sviluppo della comprensione del senso in musica. L'affinamento della tecnica strumentale è certamente parte di questo processo, e così pure l'analisi strutturale ed espressiva dell'opera musicale e delle sue componenti. Con il termine «riflessività» intendo qui riferirmi ad un ripiegamento, condotto a vari livelli, sulle proprie percezioni musicali, sul modo in cui esse si producono all'interno di un campo prospettico di senso. Quest'ultimo è aperto e determinato dall'influenza duplice della materia dell'«oggetto» musicale, con i suoi connotati culturali, e dal complesso delle proprie esperienze passate (e disponibili ad essere ogni volta riattualizzate) riguardanti non solo la dimensione musicale ma anche tutte le altre pratiche di vita. Tra riflessività e azione vi è un rapporto ricorsivo di reciproco affinamento; ed è forse l'istaurarsi di tale circolo virtuoso il cuore della proposta musicologica che Hatten avanza nell'ottica di una cognizione musicale incorporata (*embodied*).

1.9 Trans-modalità del gesto musicale

Per Hatten – si diceva (par. 2) – il «gesto musicale» è la specificazione sonora del «gesto umano», di cui egli fornisce una definizione omnicomprensiva. Ammettendo tale diretta filiazione, l'autore, da un lato rimarca il fatto che la musica è una pratica che si iscrive all'interno del complesso delle pratiche di vita degli uomini (con cui condivide caratteristiche e condizioni fondamentali, sulla cui base solamente può essere compresa nella sua valenza espressiva e comunicativa); dall'altro, allude alla capacità umana di riconoscere un gesto e la sua espressività a prescindere dalle specifiche modalità percettive, pragmatiche e cognitive con cui esso si manifesta. In tal senso, al gesto, inteso come il configurarsi di un movimento intenzionale e perciò significante, è attribuibile al

¹⁵ Si discuterà in seguito se sia lecito concepire altre modalità, oltre a quella dell'esecuzione vocale o strumentale, di attuare un'azione musicale e, in particolare, se l'ascolto possa assumere, all'interno di una determinata pratica, anch'esso una valenza performativa.

contempo una qualità fenomenica e trascendentale. Esso è, infatti, ciò che sempre si incarna in una configurazione specifica e situata; ma tale movimento così connotato è anche ciò che può essere riconosciuto e traslato da un campo di azione all'altro. Esso ha perciò una natura *trans-modale*, in quanto attributo essenziale della relazione dell'essere umano col suo ambiente a cui attengono i diversi modi in cui esso si manifesta. La forma fenomenica e trascendentale del gesto è così il principio che governa la possibilità di transazione da un modo espressivo all'altro, fermo restando l'intransitività del nucleo di senso che ogni specifico gesto comporta e che resta il suo mistero inafferrabile.

Negli ultimi trent'anni, tale principio «transazionale» del gesto musicale è stato indagato, a vari livelli e con intenti diversi, da una serie di studiosi anglo-americani, di estrazione analitica (Lentini, 2014). Nell'intento di spiegare la relazione tra musica ed emozioni, essi hanno cercato di percorrere una via equidistante dalla posizione scettica del formalismo hanslickiano – secondo cui la musica assoluta non esprime altro se non la bellezza delle proprie forme sonore – e dalla concezione psicologista degli «emotivisti» - come li chiama Kivy (1990) – che riconoscono ad essa valore espressivo in relazione alle emozioni che è in grado di suscitare negli ascoltatori. Rispettando il requisito dell'autonomia espressiva della musica – il quale esige che le qualità emotive siano considerate intrinseche ad essa –, ma non volendo rinunciare a render conto del fatto che la musica riesca a coinvolgerci emotivamente, questi studiosi hanno impostato le loro teorie sul principio di una «somiglianza»¹⁶ di base tra le configurazioni dei suoni e quelle dei comportamenti umani. Se è vero, infatti, che le «qualità emozionali» *appartengono* alla musica, l'ascoltatore le può identificare ed apprezzare nella misura in cui le riconosca analoghe a quelle riguardanti le posture e le azioni personali e dei propri simili. Questa è la versione «esternalista» del principio di «somiglianza» - che più mi interessa ai fini della presente ricerca e a cui, perciò, dedicherò ora uno spazio di analisi critica –, che si contrappone a quella «internalista», la quale invece sostiene un'analogia tra la dinamica delle forme musicali e quella della nostra «vita interiore»¹⁷. Se quest'ultima versione sconta il fatto di stabilire una corrispondenza tra ordini così diversi – come quello materiale dei suoni e quello non empirico e, in fondo, ineffabile degli stati emotivi interni – la prima ha il

¹⁶ Al principio di «somiglianza di famiglia» è ricorso il Wittgenstein (1953) del secondo periodo in funzione «anti-essenzialista»

¹⁷ La prima ad aver introdotto, in tempi moderni, una corrispondenza in tal senso è la filosofa americana Susanne Langer (1942).

vantaggio di costruire un ponte tra modalità diverse, sì, ma a cui appartiene un medesimo attributo: quello del movimento. Si è già mostrato, infatti, sulla scorta della riflessione di Ingarden, come il movimento sia parte integrante della musica come «formazione non sonora»; e come ad esso siano intimamente legate la forma, la spazialità e la temporalità. Proprio in relazione a queste dimensioni musicali «non sonore» si rende plausibile e concreto il riconoscimento di un'analogia trans-modale tra il gesto sonoro e il gesto umano.

Prenderò ora in considerazione due teorie tra quelle sull'espressività musicale che appartengono all'ambito dell'estetica analitica. La prima – di Peter Kivy (1980), ritenuto uno dei più autorevoli filosofi della musica in ambito anglosassone (cfr. Lentini, 2014, p. 39) – presenta un approccio rigidamente cognitivista alla questione delle emozioni nell'esperienza musicale, che si può riassumere, secondo le parole dell'autore, nel fatto che «l'espressività della musica risiede nella nostra *consapevolezza* delle emozioni e non nel nostro provarle» (1980, p. 26). L'altra – di Aaron Ridley (1995) – corregge la posizione di Kivy argomentando che non c'è conoscenza possibile delle emozioni musicali se non facendone esperienza *in prima persona*, instaurando una relazione «empatica» con la musica di cui si è in ascolto. Si vedrà come la teoria di Ridley rielabori la visione «eccitazionista» (Lentini, 2014, p. 18) – che afferma il potere della musica di eccitare emozioni nell'ascoltatore – in una variante sofisticata nella quale è fatto salvo comunque il principio dell'autonomia espressiva. Seguiamo però, nelle sue linee fondamentali e nei punti che più interessano alla presente ricerca, il ragionamento che Kivy presenta nelle pagine di *The Corded Shell. Reflections on Musical Expression* (1980) – libro con cui l'autore inaugura la sua lunga ricerca filosofica sul tema dell'espressione musicale. Il punto di vista da cui si procederà all'analisi del pensiero di Kivy è critico-teoretico. L'intento è di ricavare degli spunti concettuali utili alla costruzione del quadro teorico di riferimento della mia tesi, sia pure all'interno di un approccio di pensiero – quello cognitivista – che presenta indubbe discrepanze rispetto all'orientamento epistemologico di base di questo lavoro.

1.10 Concezione «fisiognomica» dell'espressività musicale

L'intento principale del libro di Kivy (1980) – come si legge nelle pagine iniziali – è di giustificare la possibilità di un discorso sulla musica in termini espressivi, difendendola in primo luogo dalle obiezioni dei «puristi», che sono

fondamentalmente due: 1) la musica non ha di per sé a che fare con le emozioni, che vengono attribuite ad essa in un atto proiettivo compiuto dagli ascoltatori; 2) la pretesa di descrivere una musica in termini emozionali ha esiti paradossali, in quanto il risultato non è la descrizione dell'oggetto musicale ma l'espressione, appunto, di vissuti emotivi privati, nei quali l'oggetto si dissolve.

L'autore comincia col distinguere tra un uso *transitivo* e un uso *intransitivo* del termine «espressione». Il primo allude inevitabilmente al processo di esternazione di un contenuto o stato interiore. In questo senso, affermare che una musica esprime tristezza, comporta l'individuazione di un contenuto di senso che si esprimerebbe attraverso la musica, attribuibile a un soggetto, presumibilmente al compositore. L'utilizzo intransitivo del concetto di «espressione» è invece illustrato da Kivy con l'esempio del «muso triste del S. Bernardo». Con l'affermare che il cane S. Bernardo ha un muso triste non si vuole certo dire che quel tipo di cane è sempre triste; ma piuttosto, che il suo muso presenta un «espressione di tristezza» (*ibid.*, p. 12). Con ciò intendendo che i tratti fisiognomici che connotano la sua espressione *somigliano* («*resemblance*») a quelli di un viso triste¹⁸. Si tratta, in tal senso, di una pura constatazione, del riconoscimento di uno stato di fatto percettivo che prescinde da qualsiasi giudizio sul sentimento effettivamente provato dal cane o dall'enunciante al momento dell'enunciazione. La «tristezza», in questo caso, non è sintomatica di uno stato interiore, ma è una qualità attribuita ai tratti del muso canino così come a una mela si attribuisce il colore rosso (*ibid.*, p. 23). La *somiglianza*, su cui si basa la possibilità di riconoscere in un agglomerato di tratti un'espressione, è di tipo iconico, cioè la stessa che passa tra una figura e il raffigurato. Quell'agglomerato di tratti (si evita qui, giustamente, di parlare di «segni») incorpora in sé l'emozione di cui è espressione. Ciò significa che l'emozione espressa non è un contenuto ma piuttosto – si direbbe – una forma, cioè, la conformazione materiale di quei tratti in relazione l'uno all'altro. Ora, come spiegare la somiglianza tra una formazione concreta e un'emozione, di cui di primo acchito si direbbe che è qualcosa di fluido e immateriale?

¹⁸ L'uso intransitivo dell'espressione, a cui allude il paragone dei tratti espressivi di un viso, ha origine, ancora una volta, in Wittgenstein. Negli scritti del secondo periodo, il frequente ricorso alla musica ha la funzione di rimarcare il carattere intransitivo dell'espressione linguistica. «Il contenuto dell'enunciato è *nell'enunciato*», si legge in *Libro Marrone* (1968-1964, p. 213). E nella parte seconda di *Ricerche filosofiche* (1953) l'autore scrive: «L'epiteto «triste» applicato, per esempio, allo schizzo di un volto, caratterizza l'aggruppamento di certi tratti in un ovale. Applicato a uomini ha un significato diverso (per quanto affine). (Questo però non vuol dire che l'espressione triste di un volto sia *simile* al sentimento di tristezza!)» (*ibid.*, p. 275).

Nel caso del muso del S. Bernardo, è presto detto: l'elemento comune tra la sua fisionomia e la tristezza è la conoscenza empirica della relazione tra una configurazione simile e lo stato di tristezza che le corrisponde. Può essere solo il bagaglio personale di esperienze del rapporto espressivo tra l'affetto e la sua manifestazione corporea (in una postura statica o in un'azione) il termine ultimo a cui si possa riferire il riconoscimento cognitivo delle emozioni nelle configurazioni di tratti esterne, che siano di un cane, di un altro essere umano o di un disegno stilizzato (*ibid.*, p. 50).

Riguardo alle formazioni musicali, però, la spiegazione non è subito a portata di mano. Infatti, se all'interno del campo di visione la relazione iconica avviene all'interno della medesima modalità percettiva, nel caso dei profili sonori e del comportamento emotivo umano il rapporto è trans-modale, ad eccezione, ovviamente, della musica vocale, dove si ha un'identità di fonte sonora. La voce cantante, infatti, è la medesima voce che dà luogo a espressioni non musicali di carattere sia verbale che esclamativo. Sulla constatazione di tale identità e sulla prescrizione estetica di uno stile di canto il più vicino possibile all'utilizzo quotidiano della voce si è basata, a partire dall'invenzione, alla fine del Cinquecento, del cosiddetto «stile recitativo»¹⁹, quella che Kivy identifica come «*speech theory*». Secondo tale teoria, il movimento dei suoni vocali è in grado di riprodurre le inflessioni e gli accenti con cui, parlando, si esprimono gli stati emotivi; e così facendo, l'arte musicale diviene capace di suscitare emozioni e affetti nell'animo degli ascoltatori. Kivy fa notare come nella «*speech theory*», la capacità di imitazione della musica nei confronti degli affetti umani viene considerata come un mezzo per l'esercizio della sua funzione principale, cioè quella di commuovere i suoi uditori. Perciò, si tratta di una «*arousal speech theory*» (Kivy, 1980, p. 22), nella misura in cui l'espressività musicale venga riconosciuta, in ultima istanza, nell'azione di eccitazione emotiva esercitata sugli ascoltatori. Ora, per l'autore di *The corded shell* qualsiasi idea «eccitazionista» della musica è inaccettabile ai fini di costruire una teoria dell'espressione musicale fondata e in grado di sottrarsi alle obiezioni scettiche dei formalisti. Il solo modo rigoroso di poter affermare una relazione espressiva della musica nei

¹⁹ Basti qui la dichiarazione di poetica che Jacopo Peri ha esposto in occasione della sua *Dafne* (1597), considerata dagli storici il primo melodramma in musica, composto nel nuovo «stile recitativo»:

«I knew...that in our speech some words are so intoned that harmony can be based upon them...And having in mind those inflections and accents that serve us in our grief, in our joy, and in similar states, I caused the bass to move in time to these, either more or less, following the passions...» (Strunk, 1950, p. 374, cit. in Kivy, 1980, p. 19).

confronti degli affetti umani è, infatti, di basarla sulla *cognizione* - e *non* sulla sensazione suscitata in noi - dell'affetto musicale. Solo facendo riferimento a un rapporto cognitivo con la musica, pensa Kivy, si può riconoscere ad essa un'autonomia espressiva e mettere fuori gioco l'arbitrio del giudizio soggettivo. Ciò consente di riabilitare l'espressione musicale a tutti i livelli, compreso quello della critica e dell'analisi rigorose.

La teoria dell'espressività musicale proposta dal filosofo americano si basa su un'ipotesi assiologica, che valuta il carattere espressivo dell'opera musicale in funzione della conoscenza che essa procura agli ascoltatori; una conoscenza di tipo categoriale, *non* affettiva. Così egli scrive:

[...] la musica che è espressione della tristezza non produce in noi l'affezione corrispondente nel senso di renderci tristi, ma nel senso di comunicarci il concetto di tristezza. Noi riconosciamo che la musica è espressione di tristezza (*ibid.*, p. 26) (Trad. dell. A.)²⁰.

Nel produrre in noi *non* l'affetto, bensì l'*idea* dell'affetto consiste il valore espressivo della musica, nella misura in cui la sua espressività – tale è l'ipotesi di lavoro di Kivy – è un fenomeno pubblico, oggettivo (*ibid.*, p. 33). Se è così, appare chiaro che essa non può che fondare nella stabilità del concetto il suo riconoscimento. Ciò che attiene, invece, alla vita sensibile ed emozionale propria dei singoli fruitori – il loro essere mossi e commossi, la cognizione affettiva del mondo e di sé che l'esperienza di ascolto può donare loro – non riguarda l'«oggetto» musicale e le sue funzioni artistiche. In tal senso, la teoria di Kivy – per sua stessa ammissione – è una sorta di «formalismo allargato» (Kivy, 2002), includendo nella concezione formale e oggettiva della musica il suo carattere espressivo, consistente nel dar forma a configurazioni «non sonore» di stati emotivo-affettivi interpretabili dagli ascoltatori a un livello prettamente cognitivo.

Se la radicalità della posizione cognitivista di Kivy ci lascia perplessi per i motivi che saranno discussi più avanti, in occasione della presentazione dell'ipotesi «empatica» avanzata da Ridley, ciò mi interessa però qui enucleare nel ragionamento del filosofo analitico è l'emergere di una concezione «fisiognomica» dell'espressività musicale. Essa sembra in grado di creare un

²⁰ «(...) music expressive of sadness does not produce the affection in us in the sense of making us feel sad, but in the sense of conveying to us the concept of sadness. We recognize that the music is expressive of sadness».

ponte solido tra la musica e l'agire/sentire dei corpi umani. Tale concezione, già preannunciata all'inizio del libro con l'esempio del muso del S. Bernardo, viene sviluppata da Kivy nella necessità di spiegare *come* anche la musica «pura» (solo strumentale) sia espressiva. Si è detto che nel genere vocale la relazione iconica delle formazioni sonore con le emozioni avviene grazie all'adattamento musicale delle inflessioni e degli accenti con cui quotidianamente la voce proferisce, esclama, invoca, sussurra, irrompe, si spezza, e via dicendo. Il processo di emancipazione della musica strumentale, a partire da metà del Seicento, comporta uno straordinario sviluppo e una crescita di complessità delle linee musicali e dei loro intrecci polifonici. Così che voler ricondurre un intero brano strumentale di Corelli, di Bach o di Haydn all'atteggiamento prosodico della voce sarebbe un'operazione forzata e senza successo (Kivy, 1980, p. 27). Eppure, anche nel caso di quelle musiche, non si potrebbe certo sostenere il venir meno del rapporto con l'umana espressione. Semplicemente, esso deve ora prendere in considerazione l'inezienza dell'aspetto corporeo, nella sua varietà di posture e di azioni gestuali. Sulla scorta della lettura di Mattheson, Kivy propone un allargamento del concetto di «vita emotiva» a comprendere, oltre alla sensazione delle emozioni, anche i gesti, l'atteggiarsi dei volti, le posture (*ibid.*, p. 40 e p. 52), in cui tali emozioni si manifestano come il *sentire* del corpo vissuto. Molte sono le sfaccettature del comportamento umano che la musica è in grado di incarnare nelle sue formazioni, le quali assumono così una funzione iconica più complessa. La corporeità umana è il supporto delle emozioni, che possono così tradursi nella modalità sonora. Quale sia il punto di tangenza tra la corporeità e la musica, non è difficile a questo punto da indicare: il gesto (dinamico o rappreso in una fisionomia) inteso nella sua duplice valenza materiale e trascendentale come «svilupparsi di una forma significativa ed energetica nel tempo»²¹. Non propriamente di contenuti si tratta dunque, ma di *formazioni*, di «*morfologie*» emotive, per evocare un termine caro a Susanne Langer (1959, p. 202). Contrariamente a quanto la filosofa sostiene, però, queste «morfologie» in movimento non trovano un corrispettivo nelle forme della nostra vita interiore, che è imponderabile e forse mancante di struttura (Kivy, 1980, p. 52), bensì nel repertorio pragmatico dei nostri gesti (*ibid.*), la cui realtà fenomenica essenziale è ancora quella del *movimento*²².

²¹ Vedi par. 1.8.

²² Sulla base della constatazione di «isomorfismo» tra le forme musicali e quelle delle emozioni, la Langer sostiene che la musica simboleggia la nostra vita emotiva. I concetti di «isomorfismo» e di «simbolo» che lei applica all'esperienza musicale sono tratti dal Wittgenstein

Movimento, energia, forma, spazio, tempo, sono le «formazioni musicali non sonore» sopra discusse a partire dalla riflessione di Ingarden. Ebbene, proprio esse sarebbero gli elementi dell'intersezione tra l'insieme della musica e quello delle altre pratiche di vita. Così Kivy può affermare: «I assert that we hear music as speech, utterance, gesture, bodily movement, and so on» (*ibid.*, p. 58) «io dico che noi sentiamo la musica come linguaggio, discorso, gesto, movimento corporeo, e via dicendo» (Trad. dell'. A.). Noi ascoltiamo musica ma non *sentiamo*, si potrebbe aggiungere per riassumere in una battuta la posizione enunciata da Kivy nel suo libro dell'Ottanta. Pur di negare a spada tratta la teoria «eccitazionista», infatti, l'autore di *The Corded Shell* sembra intenzionato a sostenere – forse con un certo spirito di provocazione – una sostanziale impermeabilità affettiva dell'ascoltatore di fronte a una musica di cui pure egli comprende gli intenti espressivi. A tale posizione «insensibile» vorrei rispondere con le parole di Dufrenne, che a proposito dell'espressione, scrive: «[essa] è il modo di rivelazione per tutto ciò che manca di un concetto» (1953, p.). Se ciò è vero, come si potrebbe allora comprendere una fisionomia musicale espressiva in un'immagine concettuale, prima di coglierne la sensazione, di essere coinvolti e mossi da essa?²³ Proprio questa è l'obiezione che il ragionamento di Ridley (1995) muove alla teoria cognitivista di Kivy.

del *Tractatus*, mentre non v'è traccia nel suo pensiero relativo alla musica delle ulteriori riflessioni sviluppate dal filosofo nel secondo periodo. Qui Wittgenstein (1953, 1958-1964) rigetta l'idea di «isomorfismo» - non compatibile con la visione anti-essenzialista da lui sviluppata – e rinnova profondamente il concetto di simbolo rispetto a com'era stato utilizzato nella sua prima opera. Il «simbolo» viene a perdere, infatti, qualsiasi capacità autonoma di carattere referenziale. Il suo senso è – dice il filosofo – compreso in sé stesso. Del simbolo resta però l'azione del rimandare, laddove ciò a cui esso rimanda è un simbolo ulteriore in risposta al primo e che sta con esso non in una relazione isomorfa ma di somiglianza. Nella Langer, invece, il simbolo ha ancora la facoltà di rimando autonomo a un simbolizzato, che nella fattispecie è la dinamica della nostra vita emotiva interiore. L'affermazione di una funzione simbolica dell'espressione musicale è un punto di debolezza – o se non altro, di oscurità e di vaghezza – del pensiero della Langer, nella misura in cui non è giustificata la possibilità del trapasso tra piani tra loro disomogenei, come quello materiale dei suoni e quello «immateriale» (secondo l'idea di «vita emotiva») delle affezioni, a meno di non considerare l'interazione fisica dei corpi vissuti degli ascoltatori con il corpo musicale.

²³ Wittgenstein (1953) risponderebbe alla posizione di Kivy mostrando la differenza tra il comprendere un'espressione in un certo modo – sapendo cioè cosa deve rappresentare – e il *vederla* in quel modo – avendone così un'«esperienza vissuta». Solo nel secondo caso, sembra suggerire il filosofo – posso dire di aver compreso quell'espressione (*ibid.*, pp. 264 e ss.)

1.11 «Simpatie musicali». Contributo di Aaron Ridley a una teoria dell'ascolto musicale incorporato

Aaron Ridley (1995) condivide con Kivy l'opinione che l'espressività musicale debba fondarsi su un rapporto di «somiglianza» tra le figurazioni sonore e il comportamento espressivo umano. Per Ridley – ancor più esplicitamente di Kivy - il termine medio di tale relazione è il gesto, che egli chiama «gesto melismatico» (*ibid.*, p. 178). Quest'ultimo sarebbe l'unità musicale minima, al cui configurarsi concorrono: timbro, dinamica, movimento, fraseggio, armonia e ritmo. L'idea di «gesto melismatico», secondo l'autore, è un mezzo euristico di notevole rilevanza nella ricerca attorno al fenomeno dell'espressività musicale. Ciononostante, sostiene il filosofo, essa non è di per sé sufficiente a chiarificare completamente l'oggetto di indagine (*ibid.*, p. 179). La mera identificazione dei «gesti musicali», e il riconoscimento di una loro generica somiglianza con i comportamenti e gli affetti umani, non fa fare infatti grandi passi in avanti riguardo al chiarimento della relazione tra musica ed emozioni. Il punto è che la musica non è in grado di riferirsi autonomamente a persone, situazioni e contesti determinati; perciò, il «gesto melismatico», mancando di un suo oggetto preciso di riferimento, non potrà che essere di per sé espressione di un'emozione generica, *non* singolare²⁴. Ad esempio, nella *marcia funebre* dell'*Eroica* di Beethoven, una certa figurazione ritmico-timbrica – ulteriormente connotata da un particolare andamento, tempo, profilo melodico e armonia - è sì espressivo dell'incedere doloroso se pur deciso e cerimoniale, caratteristico dei partecipanti a un corteo funebre. Ma ciò non sembrerebbe di per sé sufficiente a connotare in modo inequivocabile l'espressività della *marcia funebre* dell'*Eroica* rispetto alla *marcia funebre*, si ponga, della seconda *Sonata in si bemolle minore* di Chopin. Il fatto che anche ascoltatori non esperti siano in grado di fatto di distinguere le rispettive «qualità emotive» dei due brani, può spiegarsi solo prendendo in considerazione la loro propria esperienza di ascolto e la singolarità delle reazioni emotivo-affettive suscitate in loro dalla musica.

Se è vero che l'attivarsi di queste reazioni è resa possibile dal riconoscimento di una «somiglianza» delle formazioni musicali con i gesti umani, è anche vero

²⁴ Questa è una delle argomentazioni su cui Hanslick fonda il suo scetticismo nei confronti della possibilità della musica di esprimere emozioni. «[La musica] può sussurrare, infuriare, mormorare; ma l'amore o la collera sono introdotti esclusivamente dal nostro cuore. L'esibizione di un determinato sentimento o affezione non è assolutamente in potere della musica» (Hanslick, 1854, p. 46).

che tale «somiglianza» è percepita in modo realmente determinato e significativo solo nel caso di un'immedesimazione «*simpatetica*» dell'ascoltatore con la musica. Il cuore dell'esperienza di ascolto musicale in senso espressivo è così, per Ridley, «un'attivazione-eccitazione affettiva, l'appropriazione di un'esperienza emotiva della musica che si ascolta» (*ibid.*, p. 181).

In ciò consiste il nucleo della sua critica alla concezione cognitivista di Kivy. Riprendendo l'esempio, utilizzato da quest'ultimo, del salice piangente, Ridley spiega: nel contemplare il salice, io percepisco la tristezza «infinitamente particolare» di cui la sua fisionomia è espressione nella misura in cui la *sento*, vivendola fisicamente ed affettivamente in prima persona. Se non si instaurasse questo rapporto empatico, il riconoscimento della tristezza del salice resterebbe a un livello superficiale, e io non sarei in grado di comprendere in profondità la sua specifica «qualità emotiva». Per la musica vale lo stesso. Si può anche essere in grado di riconoscere che una melodia è allegra; ma tale giudizio, troppo generico, non coglie la singolarità espressiva della melodia. Il giudizio e la comprensione estetici si faranno articolati e rispondenti nel momento in cui quel gesto melodico sarà «incorporato» dall'ascoltatore, cioè compreso a un livello sensoriale (senso-motorio) e affettivo.

Una reale comprensione di quella melodia – proseguo qui il pensiero di Ridley – ha a che fare con l'attrazione e il turbamento che essa è in grado di provocare nel suo uditore, attivando in lui, direi così, una ri-azione organica (in cui cognizione e affettività appaiono inscindibili). Solo allora, quel «gesto musicale» sarà divenuto parte della sua vita; di converso, la sua ri-azione avrà comportato un'inedita esperienza di ascolto e, così, avrà influito per un certo grado nella ri-definizione di senso «inter-soggettivo» direbbe Ingarden (Ingarden, 1966, p. 245), ma io preferirei dire «trans-individuale» (Balibar, Morfino, 2015), conferito a quel gesto, a quella melodia.

Radicalizzando le linee di pensiero sopra esposte, direi che avvenga uno scambio *transazionale* tra il gesto musicale e quello dell'ascoltatore, nella misura in cui essi si con-formano e si ridefiniscono vicendevolmente.

Con e oltre Ridley intendo sottolineare la dimensione performativa della reazione dell'ascoltatore, o *ri-azione*, come l'ho chiamata. A differenza della risposta, la nozione di «ri-azione» mette in luce la dimensione (auto)poietica di un'attivazione al contempo in relazione con il gesto a cui ri-agisce e pure autonoma, cioè configurantesi secondo regole proprie.

L'autonomia *poietica* della ri-azione non è affermata esplicitamente nel testo di Ridley, dove si parla piuttosto di «risposta simpatetica» o «risposta emotiva». Però, interpretando in un certo senso alcuni passi del testo, si può rintracciare questa direzione. Si legge, ad esempio:

[...] all'artista mimico mancano gli stati mentali di cui si compongono tali episodi, e in effetti (supponiamo) egli non prova alcun sentimento, tranne forse il desiderio di perfezionare le manifestazioni esteriori dell'espressione. La precisione dei suoi gesti espressivi *travalica* la precisione del suo stato affettivo, in quanto egli non dispone di alcuno stato affettivo, o altrimenti, se anche ne avesse uno, i suoi gesti sarebbero indipendenti da esso. Di conseguenza, il suo comportamento di per sé non lascia trasparire alcun preciso o particolare stato d'animo. [...] pur sapendo che il suo comportamento è finzione, potremmo comprendere i suoi gesti in parte nell'ambito di una risposta simpatetica e riuscire a cogliere il corrispondente stato mentale (che in realtà al simulatore manca). Così l'espressività dei suoi gesti diventa una funzione non del suo stato mentale (...) bensì piuttosto una funzione del nostro personale stato mentale, per via del nostro modo di cogliere o comprendere i suoi gesti. E tale stato mentale possiede specificità o precisione solo in quanto ci appartiene [...] (Ridley, 199, p. 189).

Sembra dirci qui Ridley che l'attore mimico esegue azioni altrui e in quanto tale le traduce in gesti puri, cioè sconnessi dal contesto di fini che gli atti intenzionali quotidianamente hanno. La musica è in ciò simile all'azione mimica: i suoi «gesti sonori» non sono di per sé espressivi di una volontà del soggetto intenzionato a perseguire uno scopo particolare, e così neanche – per il ragionamento di cui sopra – di uno stato emotivo determinato. Direi che essi siano dei puri *significanti* (Cavallo, 2014). È allora solo grazie alla ri-attualizzazione di quei gesti che lo spettatore può appropriarsi del loro senso; farlo proprio, cioè, incorporarlo. Questa condizione, scrive Dufrenne,

non si realizza finché noi non riapprendiamo e ricreiamo secondo le nostre proprie modalità i gesti dell'Altro in un modo tale che essi trovino un'eco nel nostro proprio comportamento e si inscrivano nel nostro proprio universo²⁵ [Trad. dell'A.].

²⁵ «[...] is not realized unless we can reapprehend and re-create in our own terms the gestures of others in such a way that they find an echo in our own behavior and are inscribed in our own universe» (Dufrenne, 1953, p. 133).

Il riconoscimento cognitivo è annodato e inseparabile dalla percezione affettiva, e quest'ultima è embricata al gesto e alla sua ri-azione. L'attribuzione di senso alla musica e alle sue opere comporta questo triplice legame.

Stando all'esempio del «mimo», l'emozione non è indotta, eccitata dalla musica nell'ascoltatore; piuttosto, la gestualità musicale, nella misura in cui comporti una perturbazione dello stato psico-fisico dell'ascoltatore, diviene un catalizzatore di un processo attivo-percettivo, attraverso cui l'ascoltatore si dispone ad accogliere la risonanza del gesto musicale. Se posto in questi termini, il ragionamento di Ridley lascerebbe trasparire la performatività e l'autonomia dell'atto ricettivo nell'esperienza estetica dell'ascolto. In questo senso, la sua sarebbe davvero una «teoria eccitazionistica debole», come egli stesso afferma (*ibid.*, p. 188); «debole», in quanto la sua ipotesi scavalca il rapporto causale stimolo-risposta tra la musica e l'ascoltatore, prospettando invece l'attivazione di un processo autonomo e poetico compiuto da quest'ultimo nella comprensione musicale²⁶.

Ciò detto, alla teoria «simpatetica» di Ridley resta un postulato mentalistico che fa problema. Al di là dell'ascendenza wittgensteiniana dei suoi concetti di «sommiglianza melismatica» e di «gesto melismatico»²⁷, tale presupposto si pone in radicale antitesi col «secondo» Wittgenstein, il quale applica il principio del «rasoio di Occam» a quelle ipostasi psichiche filosoficamente inutili e oscure ai

²⁶ Processo che è – direi io – in prima istanza, materiale, cioè riguardante il sistema di gesti ri-agiti a partire da quell'altro sistema di gesti che è la musica nei suoi prodotti. Intravedo la possibilità di concepire l'ascolto musicale come un'attività, anziché come una ricezione passiva, in cui l'ascoltatore ri-agisce (anche solo a un livello virtuale) i gesti sonoro-musicali vivendoli in prima persona, e solo così potendo loro attribuire un'intenzionalità espressiva che li distingue da meri movimenti emotivi (Godøy, Leman, 2010, p. 143).

²⁷ Nelle pagine di *Ricerche filosofiche* (Wittgenstein, 1953) sono numerosi gli aforismi che alludono all'equiparazione del tema musicale a un gesto; gesto che si inserisce e rinnova la rete dei gesti umani in cui consistono i diversi «giochi linguistici». Risalente a Wittgenstein è anche l'idea fondamentale della teoria di Ridley secondo cui il senso musicale, pur incastonato nella musica e da essa non separabile, si attualizza solo nella comprensione da parte dell'ascoltatore (e di quell'ascoltatore – *primus inter pares* – che è l'interprete). Comprendere, per il filosofo austriaco, non è infatti semplicemente un riconoscimento cognitivo del senso dell'espressione musicale o proposizionale (come tende invece a pensare Kivy), ma è una ri-azione, un uso, un saperci fare con quell'espressione. Scrive Wittgenstein: «Uno dei punti più interessanti cui è connessa la questione dell'incapacità a descrivere [è che] l'impressione prodotta in voi da un certo verso o da una certa battuta musicale è indescrivibile. [...] Moltissimi hanno questa sensazione "posso fare un gesto, ma questo è tutto". [...] Ho detto prima che per alcuni e in particolare per me, l'espressione di un'emozione, diciamo in musica, è un certo gesto» (1966, pp. 111-12. cit. in Oliva, 2016, p. 146). Ridley appare in ciò più vicino di Kivy al dettato wittgensteiniano.

fini di una chiarificazione del senso espressivo e della sua comprensione. Una volta che ci si riferisca alle nozioni di «stato mentale» (o interiore), l'intenzione di senso viene *discorporata* dall'espressione concreta (il gesto) e relegata come un «*quid* amorfo in un luogo: la mente (...)», a cui si attribuisce la «causa o l'effetto di ciò che noi chiamiamo: l'espressione della sensazione. (...)» (Wittgenstein, 1958, p. 235). Il gesto musicale, così, dovrebbe cedere la sua identità espressiva, divenendo un puro supporto dell'intenzionalità del compositore, dell'interprete, dell'ascoltatore.

Presupponendo, insomma, uno stato interno, si disconosce la materialità e l'evenemenzialità dell'incontro con la musica, scavalcato in nome di un senso che si costituirebbe altrove, nella mente e negli stati emotivi dei soggetti. In questo senso, mi pare che anche la teoria di Ridley sia colpevole dell'«eresia dell'esperienza separata» – quella stessa accusa di Malcolm Budd (1985) da cui l'autore intende e crede di salvarsi con la sua ipotesi «simpatetica» – ossia, l'eresia di raffigurare un'opera musicale come connessa in un certo qual modo a un'esperienza che può essere pienamente caratterizzata [e apprezzata] senza alcun riferimento alla natura dell'opera stessa» (Budd, 1985 cit. in Ridley, 1995, p. 181).

Del garbuglio in cui getta l'ipostasi di uno stato mentale è un esempio, a mio avviso, lampante lo stesso esempio del mimo citato da Ridley, secondo il quale – lo ricordo – il mimo ri-esegue dei gesti le cui intenzioni risiederebbero altrove. «Il comportamento di questa persona – scrive l'autore – non è espressivo di alcun particolare *episodio* emotivo, in quanto all'artista mancano gli stati mentali di cui si compongono tali episodi» (Ridley, 1995, p. 189). E però lo spettatore ha, secondo il filosofo americano, la possibilità di ri-attivare il senso espressivo dei gesti mimati facendo conto sulle *sue* proprie intenzioni, affidandosi ai suoi stati d'animo o mentali che dir si voglia. I gesti di per sé sarebbero però vuoti, puro gesticolare esteriore. Mi chiedo come in questo caso potrebbero mai suscitare interesse e risonanza nello spettatore.

Se ciò avviene è invece proprio grazie alla *concretezza* espressiva che i gesti (i gesti musicali) incorporano. I gesti contengono in sé il proprio senso, ossia, la propria intenzionalità espressiva (Dufrenne, 1953; Wittgenstein, 1953 1958). I gesti musicali, e artistici in genere, sono azioni liberate dal loro rapporto funzionale con intenzioni mentali e finalità, e solo così essi possono – parafrasando Agamben – «esplorare, sondare e mostrare senza mai esaurirle tutte le possibilità di cui [sono] capaci» (2017, p. 135). Tali gesti com-portano *un* senso che è al contempo chiuso in sé stesso – perciò, inviolabile – e però aperto

alla produzione di altri gesti affini e imparentati in qualche modo con i primi. In quest'ottica, l'apprendimento e la comprensione musicali possono attuarsi solo su questo piano prettamente *pragmatico* di azioni e «ri-azioni» gestuali, attraverso cui ha luogo la disseminazione (o diffrazione) del senso.

2 Profilo di un ascolto musicale attuativo

2.1 Ascolto musicale e autopoiesi

L'itinerario di pensiero percorso nel primo capitolo permette forse di scorgere meglio – a questo punto – la sua direzione. Il punto di fuga della prospettiva teorica che vado costruendo è l'idea di un «ascolto musicale incorporato» che implica: 1) l'*attuarsi* del senso musicale all'interno di una relazione di ascolto; 2) un rapporto *estetico* dell'ascoltatore con la musica, intendendo per «estetico» – in linea con l'etimologia greca della parola (*aisthetikós*) – ciò che concerne fundamentalmente la sensorialità, la cura e l'espressione del corpo proprio in quanto (ri)vissuto (Shusterman, 2008); 3) l'integrazione del «gesto musicale» all'interno di una catena gestuale che integra le pratiche molteplici e disparate di vita umana; 4) l'attivazione dell'ascoltatore, in un senso *pragmatista*; questi *non* risponde, ma *ri*-agisce al gesto musicale mettendo in atto un processo *poietico* di comprensione nell'intrecciarsi della propria attività percettivo-senso-motoria e del contesto materiale specifico in cui e con cui essa si compie. Tutto ciò richiede, da una parte un dis-apprendimento (delle posture corporee e simboliche abituali), e dall'altra un esercizio; 5) un'idea sistemica di esperienza musicale implicante un'interrelazione complessa tra un numero elevato di processi che si strutturano attorno all'*agency* delle musiche, delle esecuzioni e degli ascolti.

In questa prospettiva, gli esiti paradigmatici delle riflessioni di Kivy (1980) e di Ridley (1995) sul fenomeno dell'espressività musicale nella relazione di ascolto forniscono sì dei preziosi contributi alla definizione di un profilo dell'«ascolto musicale incorporato», ma si rivelano per i fini che qui ci proponiamo, per motivi diversi, parziali e inadeguati. Nell'approccio cognitivistico di Kivy viene a mancare la possibilità di render conto in modo convincente del coinvolgimento profondo, emotivo, che l'ascoltatore ha con la musica, e che deve pur appartenere a un altro piano che non quello del mero riconoscimento esteriore di un profilo espressivo. Dice bene Ridley che il «riconoscimento» e l'attribuzione di una valenza espressiva alla musica debbano necessariamente fondarsi su un'attivazione corporeo-emotivo-affettiva dell'ascoltatore. Tuttavia, chiamando egli in causa le nozioni di «stato mentale»

e «vita interiore», avalla (senza volerlo) una visione «sintomatica» della relazione di ascolto, in cui l'intenzionalità del gesto «melismatico» viene di fatto a essere espressione (nel senso di esplicitazione) di stati interni appartenenti ad altri agenti che non le strutture musicali stesse. Posto in questi termini, la relazione tra l'ascoltatore e la musica appare inevitabilmente mediata da un elemento extra-musicale. Nell'ascolto ci si rapporterebbe, ancora una volta, a una dimensione altra e, in ultima analisi, estranea alla materialità del musicale. L'incontro col musicale è difatti in questo mediato dal piano extramusicale dei propri e/o degli altrui stati emotivo-mentali.

Quello che andiamo cercando è, invece, la possibilità di concepire una relazione d'ascolto in cui agli aspetti della materialità e dell'esteriorità dell'incontro con la musica sia riconosciuto un ruolo costitutivo, all'interno di un processo compositivo di comprensione musicale grazie a cui le molteplici istanze dell'umano (da quelle corporeo-pulsionali a quelle del pensiero e dell'apprezzamento della forma estetica) siano organicamente assieme strutturate in un'esperienza che valga, in un certo senso, come un'opera, un'opera dell'ascolto.

Un valido contributo all'elaborazione di un'idea di ascolto incorporato ci sembra provenire dalla teoria gnoseologica ed epistemologica a cui hanno dato vita negli anni Ottanta le ricerche in ambito biologico di Humberto Maturana e Francisco Varela (1980).

L'ipotesi del «sistema autopoietico» è stata adottata da questi autori per render conto – nella prospettiva di una biologia di carattere fenomenologico – dell'organismo vivente, del suo adattamento all'ambiente, della sua evoluzione e relazione con altri organismi simili. Ciò, senza far ricorso né a principi animistici e finalistici né a quelli causalistici. Qui interessa enucleare le principali implicazioni che tale teoria di matrice biologica ha nell'ambito relazionale e dell'apprendimento conoscitivo, e vedere se e come esse possano essere euristicamente utilizzate nel processo di definizione di un ascolto musicale incorporato.

I sistemi viventi – affermano Maturana e Varela – sono «macchine autopoietiche» (1980, p. 135), e «il prodotto del loro operare è la loro propria organizzazione» (*ibid.*). Perciò, essi sono sistemi «omeostatici». A differenza delle macchine costruite dall'uomo,

«una macchina autopoietica continuamente genera e specifica la sua propria organizzazione mediante il suo operare come sistema di produzione dei suoi propri componenti, e lo fa in un turnover senza fine di componenti in condizioni di continue perturbazioni e di compensazione di perturbazioni» (*ibid.*, p. 131).

I sistemi autopoietici «non hanno input e output»¹. I loro cambiamenti di stato e sviluppi non sono attribuibili ad azioni esterne, anche se avvengono sempre e solo in concomitanza di quest'ultime. Essi, cioè, hanno sì luogo in seguito a delle «perturbazioni» esterne, ma le modificazioni strutturali messe in atto per compensare tali perturbazioni sono processi endogeni e omeostatici.

In questa visione olistica del «sistema vivente», i processi di conoscenza e di apprendimento si integrano nella totalità delle funzioni biologiche; tutte insieme sono finalizzate al mantenimento dell'unità vivente. Ogni forma di conoscenza e di comprensione è dunque concepibile in termini di *azione* che la «macchina autopoietica» compie nel preservare la propria identità, a partire dallo stato di perturbazione dovuto all'interazione con l'ambiente esterno.

Da ciò deriva che la cognizione non è la funzione di un organo ad essa deputato, bensì un processo riguardante la totalità del sistema, attraverso cui quest'ultima continua incessantemente ad auto-prodursi. La cognizione è – al pari degli altri eventi biologici - un processo trasformativo e rigenerativo che abbraccia l'intero organismo (Maturana, Varela, 1980, p. 179)². Assumendo il punto di vista della totalità del sistema, non si possono pensare come binari separati conoscenza e comportamento, cognizione ed emozione, gesto e intenzione, affezione (qui intesa nel senso letterario dell'esser affetti, turbati) e apprendimento, mente e corpo. Inoltre, secondo tale punto di vista, l'apprendimento non si basa sul riconoscimento cognitivo di un oggetto esterno, ma è piuttosto un processo «determinato internamente solo dalla struttura dell'organismo [...]» (*ibid.*, p. 180). È pur vero che esso ha luogo nell'interazione comunicativa con altri sistemi, autopoietici e non, ossia, a partire dallo stato di perturbazione che ne deriva e che esige di essere compensato. Tale interazione comunicativa non è di carattere «informativo» (*ibid.*, p. 180), nella misura in cui

¹ Sembra qui di risentire la definizione che Leibniz dà delle sue monadi, sostanze «senza porte e finestre».

² In quella pagina si legge: «la conoscenza, allora, è necessariamente sempre una riflessione dell'ontogenesi del conoscitore perché l'ontogenesi come processo di cambiamento strutturale continuo senza perdita dell'autopoiesi è un processo di specificazione continua della capacità comportamentale dell'organismo, e quindi del suo reale dominio di interazioni» (Maturana, Varela, 1980).

la condotta di un sistema autopoietico è «indipendente» e non determinata dalla condotta di sistemi ad esso esterni; anche se tale condotta è fonte di deformazioni e di conseguente evoluzione compensativa da parte dell'organismo.

Proviamo a vedere che cosa può generare tale prospettiva dell'autopoiesi se riportata sul piano dell'ascolto musicale. Iniziamo allora col dire che:

1) l'opera musicale è una sorta di sistema autopoietico che ha insiti nella sua struttura organico-relazionale la sua intenzione espressiva e la sua vitalità; la vitalità di un quasi «quasi-soggetto», come dice Dufrenne dell'opera d'arte (Dufrenne, 1953, p. 146), la cui condotta di senso è autonoma, organizzata, come si diceva, nelle sue strutture. Tali strutture sono un'apertura dinamica di mondo – spazio, tempo e forma sono le sue categorie fondamentali – legata al manifestarsi di un'intenzionalità propria.

2) la relazione di ascolto con l'opera musicale può essere considerata alla stregua di un'inter-azione tra due sistemi autopoietici. Maturana e Varela (1980) parlano di «accoppiamento strutturale», che – in termini musicali – potremmo intendere come un processo di sintonizzazione, connotato da una circolarità produttiva di *feedback* tra i due sistemi, che, in questo modo, si influenzano e co-evolvono assieme.

Nella prospettiva dell'«autopoiesi», l'intenzionalità intrinseca al gesto musicale, nella misura in cui diviene fonte di perturbazione per l'ascoltatore, occasiona un processo di ri-azione di quest'ultimo che fa fronte al proprio stato di «squilibrio» in cui si è venuto a trovare. Ciò comporta che la sintonizzazione con la musica sia costituisca un processo trasformativo dell'ascoltatore, che pur endemico, lo proietta verso assetti psico-fisico-motori inediti.

Si badi bene che nell'ottica dell'accoppiamento strutturale, il binomio azione/ri-azione è di natura diversa rispetto a quello di stimolo/risposta. Difatti, le condotte dei due organismi (opera musicale e ascoltatore) non si appiattiscono l'uno sull'altro. La musica non stimola stati fisici, emozioni, immagini e via dicendo, nell'ascoltatore. Per altra parte, il senso musicale non è determinato dalla vita psico-fisica dell'ascoltatore. Ciascuno dei due sistemi, pur essendo implicato in un'inter-azione vicendevole, è «costitutivamente autonom[o] nella sua generazione» (Maturana, Varela, 1980, p. 180).

3) Il processo di sintonizzazione, di cui si è detto, chiama in causa l'ascoltatore nella sua totalità: non si può parlare solo di orecchio o mente musicale (Sloboda, 1985), e astrarre il fenomeno della comprensione della musica dai contesti materiali e relazionali sempre situati in cui tale cognizione avviene. È utile, credo, considerare l'ascolto come un fenomeno sistemico in cui

intervengono una molteplicità di istanze e di fattori, e nel quale vi è una continua ri-conversione di piani materiali, relazionali e simbolico-affettivi. A partire da qui, si apre per noi la possibilità di operare uno spostamento di veduta grazie a cui intendere l'ascolto non come un'esperienza privata ma, in prima istanza, esteriore, implicante processi dinamici, azioni, relazioni.

L'epistemologia dell'«autopoiesi» e dell'«accoppiamento strutturale», infine, ci suggerisce la possibilità di concepire l'esperienza di ascolto musicale come un processo sistemico unitario – entro cui si configurano l'opera, l'esecutore, gli ascoltatori – fondato su un rapporto ricorsivo di generazione tra i singoli componenti (il gesto musicale e la sua espressività; la corporeità dell'ascoltatore, con i suoi gesti, sensazioni, affezioni, che si riflettono nelle sue rappresentazioni «intelligenti») e la totalità del sistema. La concezione dell'ascolto musicale in chiave sistemica permette di evitare le *impasse* generate da un pensiero duale e sostanzialistico nel quale alla relazione di ascolto sono presupposte le realtà separate dell'espressione musicale e dell'ascoltatore. Una volta posta la premessa di tali sostanze separate, infatti, non sembra darsi la possibilità di pensare un rapporto tra i due termini se non secondo un modello lineare e causalistico (in fondo, anche nella concezione cognitivista di Kivy è contemplato velatamente un rapporto di causa tra le configurazioni musicali e le rappresentazioni mentali che ne scaturiscono). Tale modalità di pensiero – come è apparso – non risulta adeguata né a preservare l'identità autonoma dell'espressione musicale né a render conto del coinvolgimento dell'ascoltatore. Il rapporto causale non è forse applicabile al campo dell'artistico, imperniato invece sulla libertà e l'autodeterminazione del gesto, e sulla complessità polivoca dei processi interazionali a cui la molteplicità dei gesti dà luogo. Tale campo può arrivare a comprendere – a certe condizioni che saranno analizzate più avanti – anche l'attività dell'ascolto, assieme alla produzione e all'esecuzione musicali. L'estensione del concetto di «artistico» (o meglio, di «*artisticità*») fino a coprire un'area che è stata esclusa, in occidente, dai templi «sacri» dell'arte e del performativo – e che è stata conseguentemente nominata «fruizione» – è un altro dei corollari di una visione sistemica. A proposito di un allargamento (e di un approfondimento) della visuale, che permette di cogliere la struttura relazionale al di là o al di sotto delle «cose» che ne fanno parte, Gregory Bateson (1979, pp. 97 e sgg.) ha utilizzato la «visione binoculare» del nostro sistema ottico – ricordando il vantaggio che ne deriva, ossia la possibilità di cogliere la profondità

del campo – come metafora di un apprendimento di un tipo logico superiore³. In base ad esso, le relazioni e i processi – «la struttura che connette», come la chiama il pensatore americano (*ibid.*, p. 21) – appaiono prioritari rispetto ai singoli prodotti e contenuti; quest’ultimi sono, di fatto, la risultanza dei primi, e posseggono come tali una qualità evenemenziale. Essi non sono se non l’emergenza di un particolare intreccio di relazioni.

2.2 Per una concezione dell’ascolto musicale come parte di un campo musicale performativo

2.2.1 Musicking

Christopher Small (1998) propone di sostituire il concetto di *music* con quello di «*musicking*», un neologismo di sua invenzione⁴, con cui egli intende riferirsi al complesso delle azioni umane che delimitano il campo del musicale, a prescindere da qualsiasi localizzazione storico-geografica. La scelta di impiegare un termine inesistente nella lingua inglese riflette l’arduo proposito dell’autore di «decostruire» il concetto di musica come *prodotto*, per lasciar emergere ciò che tale «reificazione» ha lasciato in ombra, cioè che la musica è prima di tutto ed essenzialmente *azione*; azione performativa. Secondo Small, l’idolo dell’opera ha improntato tutte le teorie e le pratiche della vita musicale dell’occidente. così come del resto è accaduto anche nelle altre arti.

Dall’idea che il senso della musica risieda nelle sue opere – argomenta Small – derivano diversi corollari. Il primo è che la *performance* non è parte del processo creativo ma è solo un mezzo riproduttivo che permette all’opera di raggiungere l’ascoltatore (*ibid.*, p. 5).

Non sono pochi i compositori del Novecento – rifletto sulla falsariga del ragionamento di Small – ad aver dichiarato che unico compito dei *performers* sia di riprodurre un’immagine sonora il più possibile fedele alla partitura. Basti qui citare uno dei rari scritti di Arnold Schönberg (1923) sulla *performance* musicale, in cui egli si riferisce ad essa col termine «esecuzione» («*vortrag*»), senza mai

³ In *Verso un’ecologia della mente* (1972), Bateson lo chiama «deutero-apprendimento».

⁴ Come si sa, in inglese l’atto del fare musica è comunemente espresso dal sintagma «to make music». Il neologismo di Small deriverebbe invece dal verbo «to music» - di cui non si trova traccia nei dizionari – del quale «musicking» sarebbe una sorta di participio presente.

usare quello di «interpretazione» («*interpretation*»). In un altro passo di *Stile e idea* (1950) l'autore ricorda come Mahler avesse a dichiarare che il più grande servizio che si possa rendere alla musica sia quello di suonare esattamente quello che c'è nelle note (Schönberg, 1950, p. 29); e giunge ad ammettere di aver egli stesso compreso la prima sinfonia di Mahler grazie a un'esecuzione neutra di un direttore mediocre – «[...] non si possono sopportare due alte tensioni – commenta il compositore – quella dell'opera e quella del direttore d'orchestra» (*ibid.*). Schönberg auspica infine che l'avvento degli strumenti meccanici possa evitare gli svantaggi che derivano dalla necessità dell'interpretazione, tanto di moda» (*ibid.*). Lo scetticismo del compositore nei confronti dell'interprete musicale è alimentato dal suo credo nell'assolutezza dell'opera, in cui solo – secondo lui – riposa il senso in musica, e nei cui confronti la *performance* rappresenta un momento esteriore, e pericoloso; decisamente, il punto debole dell'arte dei suoni.

Oltre ai compositori e ai musicologi, sono in molti, tra critici, educatori e persone musicalmente istruite, a ritenere che solo chi è in grado di leggere la partitura possa avere davvero accesso al senso intimo della musica (Small, 1998, p. 5).

Non la pensava invece così Marcel Proust, che nel descrivere il primo incontro di Swann con l'ammaliante «*petite phrase*» della Sonata di *Vinteuil* – compositore immaginario – così scrive in un passo della *Recherche*:

«...a un certo punto, senza riuscire a distinguere nettamente un contorno, a dare un nome a ciò che gli piaceva, affascinato all'improvviso, aveva cercato di cogliere la frase o l'armonia – nemmeno lui lo sapeva – che passava e che gli aveva aperto più largamente l'anima, così come certi effluvi di rose che circolano nell'aria umida della sera hanno la proprietà di dilatare le nostre narici. Proprio perché non conosceva la musica, forse, egli poteva provare un'impressione così confusa, una di quelle impressioni che, d'altronde, sono le sole puramente musicali, inestese, interamente originali, irriducibili a qualsiasi altro ordine di impressioni» (Proust, 1913, p. 254).

Le impressioni «puramente musicali» di cui scrive Proust, confuse, interamente originali, inestese, non derivano dalla conoscenza approfondita dell'opera ma proprio al contrario, da un certo spaesamento dell'intelletto di fronte allo sconosciuto, che permette l'attivarsi di altre forme propriamente estetiche di intelligenza – quella corporea, affettiva ed empatica – su cui in un

secondo momento potranno radicarsi le attività produttive della memoria e del discernimento intellettuale.

In prima battuta, l'ascolto musicale richiede un atto di presenza e di dislocamento, ancor prima che di comprensione; l'esperienza dell'ascolto è pregnante nella misura in cui essa abbia a che fare, in *primis*, con un'apertura, con un'«immedesimazione nell'altro al punto da passare in esso, da diventare realmente quell'altro», scrive Vizzardelli (2007).

Si tratta di un movimento ben diverso da quello di un soggetto che si muova in direzione di un oggetto per conoscerlo. Nel caso dell'ascolto musicale non vi è, in prima istanza, un movimento controllato e prudente ma piuttosto quello repentino e involontario di un rapimento, o di una chiamata. Così accade al personaggio proustiano, Swann, per il quale la *petite phrase* suonata dal violino di Morel in una serata mondana come tante altre a casa di Madame Verdurin – quel piccolo gesto musicale – assume i contorni di una rivelazione, di un richiamo potente a un'altra possibilità di essere, a un'altra forza e determinazione, di un «incanto sconosciuto» (Proust, 1913, p. 287).

Un altro corollario discusso da Small è l'assunzione della concezione classica della comunicazione basata sull'idea di un percorso lineare e unidirezionale che va da un emittente (il compositore) a un ricevente (l'ascoltatore) per mezzo della *performance* esecutiva. In quest'ottica, il compito dell'ascoltatore è di ricevere e comprendere il messaggio musicale, senza dover e poter contribuire in alcun modo al suo significato, già configurato alla fonte (Small, 1998, p. 6). Corrispettivo dell'opera, dunque, è la contemplazione estetica, che, per affermarsi come tale, deve essere disinteressata. La prima è affare esclusivo dell'artista; la seconda è appannaggio di chi gode del «bello» artistico. Questo modello comunicativo è connotato da una mancanza di relazione diretta sia tra artisti e fruitori, sia tra gli stessi ascoltatori. Lo si può notare frequentando qualunque sala da concerto di «musica classica», dove alla *performance* ciascuno assiste individualmente, e la sua attività (laddove ve ne sia) è tutta interiore, non condivisibile. La presenza degli altri ascoltatori – anche di quelli che, nella sala occupano posizioni contigue alle proprie – è considerata irrilevante, se non addirittura fastidiosa e d'ostacolo alla fruizione concentrata dell'opera (Small, 1998, p. 6).

Un ultimo corollario discusso da Small riguarda l'autonomia dell'opera musicale (*ibid.*, p. 7). L'essere e il valore di quest'ultima risiedono solo nella sua qualità musicale. Tale concezione si afferma di pari passo con la nascita, nel

Seicento, del concerto per un pubblico pagante, e poi (alla fine del Settecento) col processo di emancipazione del compositore dalle dipendenze di principi e arcivescovi, in seguito al quale egli diviene libero professionista. L'opera è ormai apprezzata come oggetto a sé stante, al di là di occasioni, rituali, manifestazioni politiche o religiose. È pur vero che essa non è di fatto mai sciolta da qualsiasi contesto (come potrebbe?), e quello del concerto è un vero e proprio rito moderno. Eppure, esso si rende trasparente nella percezione degli spettatori, nella misura in cui diviene – entro quel determinato dispositivo ideologico – un puro supporto della presentazione dell'opera che si offre a una pura e individuale contemplazione estetica. Small fa l'esempio della *Passione secondo Matteo* di Bach, oratorio originariamente concepito per le esequie del Venerdì Santo della Chiesa luterana. Ebbene, anche questa musica, così integrata, alla sua nascita, col rito religioso di una specifica comunità di fedeli – ed espressione, in quanto tale, di una determinata struttura e qualità di relazioni umane – è oggi eseguita nelle sale da concerto (ma anche nelle chiese) come un'opera d'arte a sé, di cui si può apprezzare la bellezza musicale a prescindere dalla funzione culturale e sociale che essa ha svolto in origine e che, forse, in alcune comunità luterane continua tuttora a svolgere (*ibid.*).

La supremazia dell'opera rispetto al contesto materiale, relazionale (umano e non umano) e interattivo della *performance* non è certo una condizione universale del musicale e neanche dell'artistico; bensì, un «prodotto culturale della modernità – come fa notare Serravezza – la cui genesi e la cui convivenza con altre modalità fruibili obbligano a tener conto di quanto si situa oltre i suoi confini» (Serravezza, 1993, p. 18).

2.2.2 Musica-relazione

Al 1959 risale la pubblicazione di un breve saggio di Heinrich Bessler (1959) – *L'ascolto musicale nell'età moderna* – in cui l'autore compie una sorta di «rivoluzione copernicana» nell'ambito della storiografia musicale. Tradizionalmente, gli storici e i teorici della musica occidentale si sono occupati della produzione musicale e dei suoi autori, focalizzandosi sulle tecniche compositive, gli stili, i generi. Parte dell'attenzione è anche talvolta riservata al problema della ricezione musicale, quindi alla diffusione e alle alterne fortune delle opere, all'evoluzione del gusto, a questioni sociologiche riguardanti categorizzazioni storico-tipologiche dell'ascolto – di cui *Sociologia della musica* di Theodor Adorno fornisce un esempio illustre. Al problema del costituirsi

dell'esperienza di ascolto, però, anche se contiguo al tema della ricezione, non è riservato un suo proprio spazio d'analisi storica. Verosimilmente, a motivo di ciò è il tacito presupposto che esso sia essenzialmente legato a strutture e funzioni percettive pressoché invariabili di carattere fisiologico, psicologico ed estetico (Serravezza, 1993, p. 9). Non è dunque la ricerca storica che se ne deve occupare ma appunto la fisiologia acustica, la psicologia, l'estetica musicale.

Bessler ribalta questa posizione, non solo storicizzando l'esperienza dell'ascolto ma anche, soprattutto, legando indissolubilmente insieme, in un unico percorso evolutivo, ascolto e produzione musicale (*ibid.*, p. 10). L'ascolto non è qui concepito come un correlato del prodotto, ma come espressione, assieme a quest'ultimo, di *forme-di-vita* entro cui si istaurano relazioni sempre cangianti e storicamente connotate tra gli esseri umani e la musica. Dal punto di vista adottato dal musicologo tedesco, la musica non consiste primariamente in un complesso di opere, ma è innanzitutto una rete di pratiche che fanno capo all'attributo fondamentale di ogni forma di vita, che è l'essere-in-relazione. Il richiamo di Bessler all'analitica esistenziale di *Essere e tempo* di Heidegger appare evidente, ed è d'altronde esplicitamente dichiarato (Bessler, 1959, p. 30). Come fa notare Serravezza, l'intento del saggio non è solo di scrivere una storia dell'ascolto; quest'ultima, infatti, appare funzionale a una liberazione del problema dell'ascolto dal modello unico – affermatosi nella modernità – che identifica la musica con l'opera musicale. Ciò che di fatto interessa più di tutto a Bessler è di relativizzare la concezione tradizionale (dichiarata o tacita) che intende l'ascolto in funzione dell'opera, mostrandone la matrice storica e al contempo la sua secondarietà rispetto a una realtà musicale originaria – da un punto di vista *non* cronologico, *bensì* fenomenologico-esistenziale –, ossia: «l'attiva relazione con la musica nell'ambito di una comunità» (*ibid.*). La primarietà di questa dimensione «quotidiana» del musicale è empiricamente confermata dal fatto che essa vige fuori dall'Europa nella maggior parte delle zone del mondo, e anche in Europa è stata dominante fino all'affermarsi, nell'Ottocento, dell'opera da concerto (*ibid.*). Se sul prototipo di quest'ultima si è affermata l'idea della «musica-rappresentazione» («*Darbietungsmusik*»), ad essa Bessler contrappone il concetto di «musica-relazione» («*Umgangsmusik*»). Col termine «musica-rappresentazione», l'autore di rifà a Hugo Riemann, il quale concepisce l'ascolto come attività intellettuale volta a cogliere i rapporti sonori rappresentati dall'opera musicale. Tale esperienza di ascolto è slegata dal contesto sensibile ed evenemenziale della *performance*, nella misura in cui essa consiste nel costruito interiore che riproduce la struttura logica della

musica come opera. Il correlato essenziale della musica come rappresentazione è allora l'atto di un ascoltatore dedito esclusivamente all'ascolto, solitario, concentrato. La musica «a misura della vita di relazione», al contrario, non è oggetto di contemplazione ma è innanzitutto azione e cooperazione all'interno di determinati contesti relazionali. È la musica dei quattro madrigalisti del Cinquecento, che si sedevano attorno a un tavolo con in mano lo spartito della propria parte vocale (*ibid.*, p. 45). Essi si riunivano per cantare, ma anche, cantavano per riunirsi e celebrare il loro stare insieme in nome del «gioco» della musica e dell'espressione degli affetti. La musica-relazione è, ancora, la musica che Schubert componeva e suonava in occasione delle «schubertiadi, serate dove l'ascolto musicale si intrecciava con altre forme di convivialità – la compagnia che si riuniva a casa di Schubert era soprannominata anche la «compagnia della salsiccia» (Sablich, 2002). È, in tempi più recenti, l'inno nazionale che si canta all'inizio di una gara sportiva, oppure, la canzone intonata tra amici con l'accompagnamento di un pianoforte o una chitarra; o ancora, il *rap* che un gruppo di ragazzi ascolta mentre cammina per la strada con lo *stereo* portato a spalla. Appare chiaro come in questo caso l'ascolto non sia un'attività contemplativa ma implica un prender parte attivamente, contribuendo – ciascuno a proprio modo e secondo proprie competenze – ad attualizzare il senso musicale, che non risiede in questo caso in un prodotto ma nella rete di relazioni e processi a cui la musica dà luogo. Laddove di opera si parla, appare chiaro in questa prospettiva, che non è la sua presentazione a giustificare la *performance*, ma è semmai quest'ultima a richiedere la composizione di un'opera (Small, 1998).

2.2.3 Il musicale come campo performativo

Col termine «*musicking*», Christopher Small intende riferirsi proprio a ciò che Bessler ha chiamato: «musica a misura della vita di relazione»; ossia, musica che è essenzialmente un *fare* collettivamente, prendendo parte a una

⁵ In «arte come esperienza», l'intento di Dewey è quello di colmare lo iato creatosi tra arte e vita organica degli uomini. Tale intenzione porta il filosofo americano, esattamente come Bessler e Small, a considerare primario, nel ragionamento sull'arte e l'esperienza estetica, il complesso di relazioni che ogni atto artistico istituisce. «[...] nel loro tempo e nel loro luogo specifico tali cose [utensili domestici, arredamenti di tende e case, tappeti, stuoie, vasi, pentole, archi, lance] servivano a dare enfasi agli eventi della vita quotidiana. Invece di essere innalzati e posti in una nicchia isolata, erano parte dei modi in cui si esibivano abilità, si manifestava l'appartenenza a un gruppo o a una tribù, si veneravano gli dei, banchettando e digiunando, lottando, cacciando, in tutti i momenti tipici che scandiscono ritmicamente il corso della vita» (Dewey, 1934, p. 34).

performance musicale, non se producendo o meno dei suoni. Torna qui utile la distinzione fenomenologica operata da Ingarden di «formazioni sonore» e «formazioni non sonore»: esse costituiscono assieme – come visto – l’unità dell’opera musicale. Proverò a estendere questa distinzione di Ingarden prendendo in considerazione, non solo l’opera, ma il fenomeno del musicale nella sua totalità. In questo caso, potremo dire che le «formazioni non sonore» saranno, oltre a quelle interne alle strutture musicali, anche quelle esterne dei gesti, delle posture, dei posizionamenti, delle composizioni psico-fisiche di esecutori e ascoltatori calati nella materialità di un ambiente specifico. Tutto ciò, insomma, che, se anche non produca suoni concreti, contribuisce a produrre *sensu* musicale. La produzione del campo performativo del musicale si basa sulla circolarità dei *feed-back* di tutti gli attanti del campo (Fischer-Lichte, 2004).

La *performance* musicale – scrive Small – è un affare più ricco e più complesso di quanto possano concedere coloro che concentrano tutta la loro attenzione sulla trasmissione di un prodotto dal compositore all’ascoltatore (Small, 1998, p. 8). La musica come campo performativo consiste in un *setting* interazionale e transazionale, e il suo senso si costituisce a livello collettivo e sistemico, trattandosi di relazione di processi.

La concezione che fa capo al neologismo inventato da Small, così come a quello di «musica-relazione» a cui ricorre - circa quarant’anni prima - Besseler, si rende disponibile nel momento in cui si guarda al fenomeno musicale con un approccio sistemico, in cui l’opera scritta (laddove vi sia)⁶ è uno degli elementi. Si può allora ipotizzare come essa sia parte di un’unità «autopoietica» di ordine superiore che si realizza grazie all’«accoppiamento strutturale» tra i suoi diversi componenti, che sono a loro volta delle unità autopoietiche.

Nell’ottica della musica come *performance*, si chiarisce qui meglio ciò che avevo ipotizzato sopra, e cioè che anche la «formazione musicale» dell’opera stessa possa essere vista come «unità autopoietica» all’interno di un’unità superiore. L’opera infatti non entra a far parte del «gioco» performativo come qualcosa di già dato e concluso nell’ordine rappresentato dalla sua partitura.

⁶ L’opera non è una condizione necessaria della *performance* musicale. Basti pensare ai concerti di *Jazz*, il cui nucleo non è dato da ciò che è scritto in partitura, bensì da ciò che è improvvisato sul momento. Anche nella tradizione della musica «classica» occidentale, in passato (fino a metà Ottocento e anche oltre) la presentazione di opere musicali costituiva solo una parte della *performance* concertistica; per il resto, infatti, l’interprete (quasi sempre era anche il compositore di alcune delle opere in programma) improvvisava su temi dati dal pubblico. Mozart, Beethoven, Chopin, Liszt, Clara Schumann, erano tutti considerati straordinari improvvisatori. Il successo dei loro concerti dipendeva molto dal momento dell’improvvisazione, che poteva mutare le sorti della serata.

Quest'ultima è solo la traccia – usando una metafora teatrale, si direbbe: il canovaccio – di ciò che si realizzerà a livello sonoro e grazie all'esecuzione che, a sua volta, è *parte* del dispositivo della *performance*. Poiché l'opera musicale – come quella teatrale – necessita di essere sempre di nuovo *attualizzata*, è chiaro come essa sia soggetta – al pari di tutti gli altri componenti del dispositivo – a continue modifiche ed adattamenti, in presenza di fonti molteplici di perturbazione, rappresentate dai *feedback* circolari tra i singoli ascoltatori ed esecutori, e persino dalle presenze non umane che compongono lo specifico contesto ambientale in cui la musica risuona⁷. Se si volesse rappresentare graficamente il sistema di comunicazione musicale sopra descritto non sarebbe sufficiente tracciare un'unica linea unidirezionale dall'opera all'ascoltatore; ma si dovrebbero introdurre tante linee bi-direzionali quante sono le azioni e *ri-azioni* che determinano perturbazioni reciproche e ricorsive tra i singoli agenti del campo performativo (tra i quali è da includersi l'opera come complesso semi-«vivente» di gesti sonori). Ognuna di queste azioni, secondo le sue proprie modalità concorre alla costituzione autopoietica ed *enattiva* dell'esperienza musicale. Di tale esperienza, così come si sta prospettando nel corso di questo capitolo, proverei ora a elencare una serie di fattori costitutivi del suo accadere: *presenza, esteticità, performatività, relazionalità, esteriorità/materialità*. Essi non sono qualità autonome ma aspetti intrecciati di un unico processo.

Per ora, basti notare che l'allargamento dello sguardo dalla musica *come* opera alla musica *come* dispositivo performativo permette di osservare sotto una diversa luce la tematica dell'espressività e della comprensione musicali. Da questa diversa ottica, la questione non risulta più essere se la musica sia o meno

⁷ A proposito del carattere *evenemenziale* dell'opera musicale, soggetta a continue riconfigurazioni nel corso del suo accadere nell'esecuzione, si legga quanto scrive Pareyson: «Né le persone degli esecutori né l'indipendenza dell'opera debbono esser concepite come realtà immobili e chiuse in sé stesse (...). La verità delle esecuzioni ha dunque il suo fondamento nella complessa natura tanto della persona dell'interprete quanto dell'opera da eseguire; e non è a dire che l'una cosa sia diversa o distinta dall'altra, perché in virtù della personalità dell'interpretazione, la mobilità della persona e l'infinità dell'opera convergono insieme nell'atto dell'esecuzione. Gli infiniti punti di vista degli interpreti e gli infiniti aspetti dell'opera si rispondono e si incontrano e si chiamano a vicenda, si che un determinato punto di vista riesce a rivelare l'opera intera solo se la coglie in quel suo determinatissimo aspetto, e un aspetto particolare dell'opera, che la sveli intera sotto una nuova luce, deve attendere il punto di vista capace di captarlo e prospettarlo [...]» (Pareyson, 1988, p. 227). Nella visione sistemica della *performance* musicale la cui ipotesi di lavoro stiamo qui costruendo, l'inter-azione tra esecutore e opera avviene all'interno di un complesso più ampio di relazioni che coinvolge anche, come detto, la pluralità degli ascoltatori (o, al limite, il singolo ascoltatore) e gli elementi del contesto materiale e immateriale del dispositivo di ascolto che rende possibile un determinato evento del «musicale».

un'arte espressiva, in che modo lo possa essere e come l'ascoltatore possa farla propria e comprenderla in quanto tale; bensì: quali siano le concrete relazioni di processi che un evento musicale produce, che tipo di relazioni ciascun ascoltatore instaurerà non solo con le «formazioni musicali» sonore, ma anche con quelle non sonore costituite dai fattori del contesto di cui si è detto prima, e che concorrono a definire un *setting* performativo.

Ciò che vado costruendo è una visione dell'esperienza d'ascolto non privata, non riguardante cioè il singolo e i suoi stati e movimenti interiori, bensì esteriore, come complesso sistemico di relazioni processuali e inter-azioni tra tutti i fattori agenti di quel campo. In quest'ottica, ascoltare non è da intendersi in prima istanza come un atto di comprensione, bensì di partecipazione attiva alla composizione di un senso musicale.

In questa prospettiva, per indagare sul fenomeno dell'ascolto ci sembra necessario infine porci sul livello «micro-empirico» degli studi di caso (è quel che faremo nella seconda parte della tesi) per descrivere quel complesso di processi che vengono messi in atto sempre e solo in specifiche condizioni e contesti, con *attuanti* (esecutori, ascoltatori) determinati, per scopi ogni volta diversi.

2.3 Caratteri di un ascolto musicale attuativo

- Presenza

Sembra ovvio che il primo requisito di qualsiasi esperienza estetica sia la co-presenza di fruitore e oggetto artistico. Con ciò però nulla è detto sulla *qualità* di questa presenza. Nell'ottica sistemica con cui vorremmo qui guardare all'esperienza dell'ascolto, esser presenti significa partecipare alla *performance* musicale, in qualità non di semplici spettatori di un evento che accadrebbe lì fuori, bensì di *attuanti* che, con il proprio fare, contribuiscono al compiersi della *performance* stessa. Ci sembra chiaro che la presenza vada pensata nei termini di un rendersi attivi e parti responsabili di un processo che si compie grazie al concorso di tutti i suoi partecipanti.

Se così è, il requisito della presenza appare allora meno scontato. Difatti, essa non è un *datum* bensì un processo che può realizzarsi (o meno) all'interno di quella realtà di ordine superiore che è l'evento performativo. Esser presenti vuol dire, in definitiva, *produr-si* in una presenza. La presenza è l'assunzione di un

punto di vista – ma si farebbe meglio a dire un «luogo» di vista, sottolineando così la concreta fisicità occupata da colui che guarda e che l'inesistenza del «punto» tenderebbe a nascondere – e il passaggio da un punto di vista all'altro. Ciò è però a sua volta reso possibile da un fare, teso all'istaurarsi di *un* rapporto materiale e affettivo dell'agente con sé e con l'altro da sé. Questo fare non è primariamente un'attività mentale di interpretazione, ma una mobilitazione corporea – ciò, in ogni evenienza, anche qualora si resti assorti in piedi o seduti su una sedia. Il fare è un movimento percipiente in cui ricezione e azione si intrecciano in maniera inscindibile e non determinabile (Dewey, 1934; Merleau-Ponty, 1945).

Si faccia il caso del visitatore di un museo che giunga al cospetto di un certo quadro astratto – mettiamo, «l'occhio» di Klee. Le sue configurazioni, i suoi colori, lo colpiscono e gli conferiscono un certo piacere estetico; egli, però, non capisce di primo acchito che cosa il quadro «gli voglia dire». Nonostante la presenza di figure – l'occhio, l'ovale del viso, il naso, la bocca – nella raffigurazione manca il riferimento ad un concreto oggetto reale (il caso della musica è simile a quello di un dipinto non raffigurativo nel senso mimetico). Il visitatore allora prova a rivolgersi alla didascalia apposta a fianco del quadro, recante, oltre al titolo dato dall'autore, un breve commento redatto da qualche critico. La risposta fornitagli dalla lettura del testo sembra momentaneamente rassicurarlo; «la connotazione derivata dal sapere – scrive Barthes (1982, p. 19) – è sempre una forza rassicurante: l'uomo ama i segni e li ama chiari». Quando però egli riporta nuovamente lo sguardo sul quadro, la sua capacità di comprensione subisce ancora una volta uno scacco: l'immagine continua a non «dirgli niente» se non, adesso, esteriormente, attraverso le parole di un altro. Il visitatore prova sì una certa soddisfazione nell'attribuire a quei tratti stilizzati il significato simbolico che la nota gli ha appena suggerito. Persiste però la consapevolezza della mancanza di un contatto profondo – di carattere affettivo – con quella raffigurazione. Quel tipo di contatto è condizione essenziale per un fare un'esperienza estetica⁸.

L'evento di questo contatto si situa a un livello di significazione che Barthes chiama «ottuso». A differenza del senso «ovvio» - che è quello che ci «viene incontro» più facilmente grazie all'ordine dei codici e dei simboli, ampiamente

⁸ In *Arte come esperienza* di Dewey, si legge: «L'esperienza è il risultato, il segno e la ricompensa di quella interazione tra organismo e ambiente che, quando raggiunge la pienezza, si trasforma in partecipazione e comunicazione [...] gli organi sensoriali, con il relativo apparato motorio che vi è connesso, sono i mezzi di questa partecipazione [...]» (Dewey, 1934, p. 49).

esplicabili in una critica dell'arte –, l'*ottuso* ha a che fare con un'esperienza strettamente personale, ed è «di troppo», come un resto che la mia intellesione non può riassorbire, ostinato e nello stesso tempo sfuggente, liscio e inafferrabile. Il senso ottuso sembra spiegarsi al di fuori della cultura, del sapere, dell'informazione (*ibid.*, p. 45).

Esso è «un significante senza significato» (*ibid.*, p. 55); un segno (un gesto?) che resta sempre aperto, disponibile (*ibid.*, p. 56) e incessantemente proliferante. Se di fronte alla raffigurazione ci si arresta al livello del simbolico (cioè, del senso *ovvio*) e del linguaggio proposizionale che ne esplicita il contenuto simbolizzato, il senso ottuso non si renderà presente (*ibid.*, p. 55).

Che cos'è questo *quid* della raffigurazione che non allude a nessun rappresentato e che dunque sfugge a qualsiasi atto ermeneutico; che si annida nella grana del quadro senza poter essere simbolizzato e dunque comunicato? Esso è qualcosa che cattura lo spettatore e «fa segno verso un reale (...)» (Bonazzi, 2015, p. 63), un reale irrapresentabile e intangibile, del quale egli però sente che ne va del suo essere. E ciò può accadere proprio nel momento in cui lo spettatore si dis-ponga corporalmente, affacciandosi, per così dire, al mistero della raffigurazione⁹. Il grande occhio di Klee, ora, lo guarda e pare convocarlo, interrogarlo. Chi guarda è dunque a sua volta guardato. Entrambi si rendono visibili, e questa relazione ambigua, biunivoca, di sguardi è la quint'essenza della relazione. Un incontro è accaduto e ora il visitatore vede il quadro in quanto «immagine vivente» – direbbe Wittgenstein (1922) –, e si sente fisicamente implicato nella vita di questa immagine, al livello formale della sua struttura, del suo ordine, del suo ritmo. Egli si muove con essa, non importa se solo virtualmente oppure concretamente, incorporando il movimento della raffigurazione, facendo propri la sua posa, la smorfia della bocca, la tensione muscolare dell'occhio. Il visitatore scopre poi che la vista frontale non è l'unica possibilità che gli è data: egli può giocare con la raffigurazione, sperimentando diverse forme di relazione e di interazione con essa; ed è allora come se anche il quadro si muovesse nello spazio-ambiente. Così lo spettatore sperimenterà diversi posizionamenti rispetto all'immagine; lascerà entrare nel suo campo

⁹ «Ciò che conta non è quello che vediamo, ma il fatto che in ogni immagine c'è un dettaglio che colpisce a un livello che non è padroneggiabile [...] Come pensare un'estetica, dunque, che riesca a render conto di un'esperienza come quella dell'inconscio? Per fare questo, dice Lacan, bisognerebbe provare a pensare a oggetti che non siano più "specularizzabili", cioè che appaiano allo specchio non come ciò che vediamo in immagine ma proprio come quello che lì, in immagine, non è specularizzabile, non è percepibile» (Bonazzi, 2015, p. 60).

visivo gli altri elementi del contesto, nel quale, assieme al quadro, si sente ora compreso: la disposizione dello spazio e le condizioni di luce della sala, il posizionamento del quadro, il movimento di altri visitatori che nel frattempo si sono anch'essi avvicinati all'opera e ora, come lui, guardano l'«occhio» e ne sono guardati.

Attraverso una mobilitazione olistica del corpo-mente, il fruitore ha la possibilità di entrare in contatto con l'opera grazie al prodursi di un «sentire» che appartiene primariamente all'ordine dell'emotivo e del cinestesico. Quest'ultimi non sono canali separati ma sono embricati l'uno all'altro; sono come due modalità di una medesima attitudine. «Non è esagerato dire – scrive Dewey (1934) – che l'emozione a cui mancano percorsi motori propri per operare essendo priva di direzione renderà la percezione confusa e distorta» (p. 114). Nel suo saggio sulle emozioni – che è anch'esso di quegli anni – Sartre commenta: «In breve, nell'emozione è il corpo che, diretto dalla coscienza, cambia i suoi rapporti col mondo affinché il mondo cambi le sue qualità» (1939, p. 189).

Sulla base della presenza senso-motorio-emotiva possono fiorire immaginazione e pensiero. Questi, che sono i correlati dei processi di *riflessività* e di riflessione, sono radicati dunque in un terreno performativo, riguardante atti e processi di produzione di stati non quotidiani (estetici) di presenza (Heron, 1996) caratterizzati da una condizione simpatetica di intonazione e ri-sonanza.

Il tono più prescrittivo che descrittivo di questo paragrafo può giustificarsi per il fatto che lo stato non quotidiano di presenza, di cui si è detto sopra, non è qualcosa che si produca spontaneamente nell'incontro di una persona (e di un gruppo di persone) con l'arte. Eppure, esso è ciò che *deve* prodursi perché accada *un'*esperienza estetica. La condizione di possibilità di tale evento può esser posto dunque come l'obiettivo di una cura e di un lavoro *pragmatico* da esercitarsi sui corpi intesi come sedi di conoscenza *estetica* (Shusterman, 2000, 2008). È quanto si intende meglio approfondire qui di seguito.

- Esteticità

Col termine «estetica» si intende, a partire dal Settecento, «la disciplina filosofica che si occupa del bello e dell'arte [bella]» (Givone, 1981) fornendone una teoria. In Baumgarten – che è stato il fondatore di questa disciplina – il termine è utilizzato in un senso che si attiene all'origine etimologica della parola, e lascia presagire un campo di ricerche molto più ampio rispetto a quello che poi si è di fatto andato definendo in seguito al suo trattato pionieristico – *Aesthetica*

– del 1750 (Shusterman, 2000). Il nome «estetica», con cui il filosofo tedesco istituisce un nuovo ambito di pensiero filosofico, deriva dall'aggettivo greco «*aisthetikós*», che si può tradurre: «che ha la facoltà di sentire, di percepire» (Rocci, 1943) – il quale, così come il sostantivo «*aísthesis*» («percezione sensibile») (*ibid.*), si forma a partire dal verbo «*aisthánomai*». Quest'ultimo significa «*percepisco coi sensi*», e anche: «*percepisco con l'intelligenza, scorgo; intendo; comprendo; m'accorgo; sento; so [...]*» (*ibid.*). Ripristinando tale originaria costellazione di significati, Baumgarten intendeva proporre, con la sua «estetica», una nuova scienza filosofica della conoscenza sensibile (Shusterman, 2000, p. 217), progetto ben più ampio della (e che include la) teoria del bello e delle belle arti. L'idea fondamentale è che la percezione sensoriale sia un'attuazione dell'intelligenza (e non un mero strumento di essa). L'*estetico* va allora studiato, al pari del *logico*, come sede potenziale di comprensione e conoscenza. I *sensi* – e il relativo *sentire* somatico – non sono ciò che ostacola la funzione della ragione, e neanche ciò che ne fornisce il materiale; bensì, essi stessi – e con loro, l'intero corpo – sono *agenti* di un'attività conoscitiva.

A tale originaria accezione estesa di «estetico» intendiamo qui riportare quello che è uno dei caratteri individuati dell'ascolto musicale incorporato attuativo (*enactive*). L'*esteticità* di quest'ultimo risiede non tanto nel fatto che esso si rivolga a un oggetto artistico (l'opera musicale), ma, primariamente, nella ragione che il corpo (oltre che l'udito) dell'ascoltatore, con la sua intelligenza attivo-percettiva, appare imprescindibile e centrale per un *sentire* musicale. D'altronde, la musica porta a riconoscere – a differenza di quanto possano fare le arti visive – la non definitezza dell'identità dell'opera: questa, infatti, non ha un supporto fisico (né la partitura, né la fonte sonora lo sono), tanto che nel voler affermare la sua identità ontologica bisogna, in un modo o nell'altro, finire per far riferimento all'oscura e concettualmente ineffabile realtà dell'immagine (musicale) interiore¹⁰. Credo, però, che non sia necessario andare alla ricerca di questa identità; il riconoscimento della sua assenza, anzi, permette più facilmente di spostare l'attenzione dal prodotto all'evento (o esperienza) del *musicale*, che si struttura a partire dal *sentire* dei sensi, l'*aísthesis*.

Il suono-musica è sempre diffuso (nonostante la sua provenienza da una fonte sonora), nella misura in cui, muovendosi, riempie tutto l'ambiente che lo accoglie; non solo, esso risuona al contempo dentro e fuori i corpi «intelligenti» degli ascoltatori. Parafrasando Lacan (1959-60), si direbbe che la musica sia

¹⁰ Sulla problematicità filosofica del concetto di «immagine interiore», cfr. Carlo Sini, 1989.

un'entità «estima» nella misura in cui sembra che risuoni al contempo dall'interno e dall'esterno. L'ascolto «incorporato» è allora definibile nei termini radicali di una *musicalità* del corpo, sollecitata e intonata alla musica di cui ci si dispone all'ascolto.

L'espressività musicale del corpo degli ascoltatori richiama una dimensione educativa dell'esperienza di ascolto. Difatti, il contatto che andiamo dicendo alla base dell'esperienza, non è qualcosa che si produca naturalmente, ed è per questo che è importante un'educazione all'ascolto. Al di là del sapere disciplinare, tale educazione è un esercizio che pone a tema il *sentire* musicale del corpo – un *sentire* che implica un *agire*, come si chiarirà meglio tra poco –, in modo che l'uno avvenga attraverso l'altro. L'esperienza musicale dell'ascolto non è un dato empirico da descrivere e da cui poter indurre una teoria generale, bensì un esito *evenemenziale* in vista del quale è bene pensare e valutare un *setting*, una pratica determinata, un percorso di formazione.

- Performatività

Nel paragrafo precedente abbiamo avanzato l'idea di concepire l'ascolto musicale come parte integrante di un processo di ordine superiore, di carattere performativo e inter-azionale, che realizza il *musicale*, ed è legato a un contesto, a degli agenti e a delle dinamiche processuali specifici. Anche l'ascolto, allora, – al pari dell'esecuzione, sebbene con forme e modalità differenti – può essere allora pensato come un'azione performativa.

«Performativo» è la traslazione italianizzata di «*performative*», neologismo ricavato da John Austin dal verbo *to perform* (*eseguire*), e da lui applicato nell'ambito della linguistica per qualificare un tipo particolare di enunciazioni che si rivelano essere dei veri e propri atti di parola. Affermazioni come «da oggi siete marito e moglie», oppure «giuro di dire la verità», non descrivono né constatano uno stato di fatto bensì lo producono, danno vita a un nuovo ordine del reale (Austin, 1962). In seguito, il termine è stato impiegato anche in altri ambiti, tra cui quello artistico. Arti *performative* sono il teatro, la danza, la musica – in cui l'opera può realizzarsi come fenomeno estetico per degli spettatori solo grazie ad un'esecuzione; diremmo in generale, a una messa in scena. L'azione artistico-*performativa* (ri)produce la realtà dell'opera di fronte a un pubblico (che può, al limite, essere rappresentato anche solamente da una persona). I due requisiti essenziali del *performativo* sono dunque: a) la produzione di un nuovo stato di cose; b) la valenza sociale.

Vediamo tre diverse connotazioni di senso che vengono attribuite al concetto di *performance* nell'attuale vita musicale (in occidente). Secondo la prima – che chiamo «debole» – la *performance* è concepita come un mero strumento attraverso cui l'opera del compositore può rendersi *acusticamente* manifesta al pubblico degli ascoltatori. L'azione dei *performers* viene apprezzata in riferimento all'opera compositiva, a seconda che questa sia restituita in un modo più o meno convincente, e più o meno fedele rispetto alle intenzioni dell'autore. Questo, in linea generale, è lo schema comunicativo che struttura l'odierno concerto «classico». Vero è che, in realtà, solo gli ascoltatori più «esperti» hanno sviluppato le competenze e le conoscenze necessarie per potersi riferire all'opera originaria e a un repertorio esecutivo sufficientemente ampio da contestualizzare e comparare ciò che ascoltano. Per il resto del pubblico, l'esperienza musicale è pienamente dettata dal momento performativo e dalle capacità e qualità dei musicisti che vi intervengono; questi sono spesso acclamati o criticati a prescindere dalla conoscenza che il pubblico può avere delle musiche eseguite.

Secondo un'accezione «forte» – l'arte musicale coincide – senza resti – con la sua messa in atto *performativa*. È il caso del concerto *jazz*, incentrato sull'improvvisazione ad opera dei musicisti di musiche che vengono create *hic et nunc*, senza possibilità di essere ripetute. Esse hanno dunque una natura *evenemenziale*; la loro vita è strettamente legata all'avvenimento concertistico. Nonostante esso si realizzi grazie *anche* alla partecipazione di un pubblico di ascoltatori, quest'ultimi non sono però considerati (e non si considerano) – né nel caso del concerto *jazz* «istituzionalizzato», né tanto meno in quello «classico» – parte integrante dell'evento *performativo*, ma solo suoi spettatori esterni.

Infine, secondo la terza accezione – a cui assegno la qualifica di «estesa» – la *performance* musicale è l'evento considerato nella sua globalità, alla cui *attualizzazione* concorrono attivamente tutti i partecipanti, ascoltatori ed esecutori. La *performance* come spettacolo-evento è vissuta, al giorno d'oggi, solo nell'ambito della *popular music*. Si pensi alle adunate di Woodstock negli anni '60, ai *raves*, ma anche a concerti *rock* meno sensazionali di Woodstock, dove il coinvolgimento e l'interazione col pubblico sono considerati un'abilità fondamentale della *pop star*, che si ritiene – prima ancora che un musicista – un *performer*. È dunque nell'ambito della cosiddetta «musica leggera» che appare ancora evidente come l'esperienza musicale «dal vivo» sia un accadimento essenzialmente sociale; un evento che si realizza come campo interazionale, e solo in modo derivato essa ha a che fare con gli stati interni del singolo ascoltatore.

Entro certi termini, si può affermare che non è la presenza o la natura dell'opera a determinare quale delle tre modalità di *performance* possa realizzarsi, bensì, il dispositivo materiale e ideologico entro cui opera e *performance* hanno luogo. La relatività storica del dispositivo di ascolto che struttura il *setting* e le modalità comunicative del concerto «classico» è ben mostrato a partire da Bessler, come visto, il quale sembra riportare stili e tecniche compositive da una parte, e attitudini di ascolto dall'altra, a una stessa matrice riguardante la concezione costitutiva del rapporto con il fenomeno *musica*, che è di ordine artistico e sociale. All'interno del dispositivo che egli chiama «musica-rappresentazione» – che si afferma definitivamente a partire dal Classicismo viennese –, secondo una metafora costitutiva (Lakoff, Johnson, 2003) l'ascolto è equiparato a un atto ermeneutico compiuto dal singolo ascoltatore. Esso si esercita nei confronti di un'opera che rappresenta un pensiero musicale, il quale consiste in una connessione logica e organica delle parti all'interno di una totalità dinamica, secondo il principio, ad un tempo tecnico ed estetico, della *variazione-sviluppo* (Schönberg, 1950). Il corrispettivo dell'opera come rappresentazione sarà allora un ascolto concepito come un'attività di carattere cognitivo e spirituale che lavora per ri-produrre un'immagine *interiore* del pensiero musicale rappresentato. La qualità dell'ascolto si riferisce al grado di corrispondenza tra immagine e opera.

Il dispositivo dell'ascolto *ermeneutico* struttura il *setting* del concerto di musica «classica», che si riproduce sempre uguale in tutte le sale da concerto del mondo. In tempi recenti, esso è stato oggetto di un'analisi genealogico-decostruttiva (Small, 1998; Biddle, 2011) volta a mettere in luce – foucaultianamente – l'ordinamento disciplinare del dispositivo nei confronti del corpo *ascoltante*. Quest'ultimo – vogliamo qui alludere letteralmente alla molteplicità dei corpi degli ascoltatori, con la loro concreta presenza, il loro *sentire* e *agire*, che forma la totalità del pubblico – viene privato della sua potenzialità espressiva, comunicativa e sociale. L'ascolto della musica come attività interna e solitaria è, in tal senso, un ascolto *dis-corporato*, e per questo, incapace di interagire e di prender parte all'evento del «musicale», sia esso, al contempo, la *performance* esecutiva e l'opera che in essa si *attualizza*.

Bisogna ora distinguere l'idea di «ascolto attivo» – che il dispositivo *ermeneutico* presuppone – dall'ascolto «performativo» che riconosciamo qui come attributo di un ascolto *incorporato*.

Attraverso la lente del costruttivismo cognitivista, l'ascolto musicale mostra una natura essenzialmente *procedurale* (Serafine, 1988; Fiske, 1992; Elliott, 1995; Morrison, 2009). Così scrive Elliott:

[...] the procedural essence of music listening consists in such covert, nonverbal acts as constructing coherent musical patterns, chaining musical patterns together, making same-different comparisons among and between patterns, and parsing musical patterns into different types of textures [...] The procedural dimension of listening includes four other processes Serafine calls closure, abstraction, transformation, and hierarchic structuring [...] (Elliott, 1995, p. 85)¹¹.

L'ascoltatore non si limita a recepire, ma deve ri-costruire un senso musicale attraverso delle operazioni cognitive complesse basate su regole logico-procedurali di associazione, comparazione, ordinamento, astrazione, trasformazione, e via dicendo. I medesimi processi cognitivi caratterizzano il fare dei musicisti che eseguono o improvvisano musica. Sulla constatazione di questa base comune – un'attività non verbale eppure di pensiero, che parafrasando Donald Schön, viene chiamata *thinking-in-action* (Schön, 1983) – Elliott può infine dichiarare che anche l'ascolto appartiene essenzialmente alla dimensione del fare, e che ascoltare e suonare sono i due rovesci della stessa medaglia (Elliott, 1995, p. 86). Egli però aggiunge poi che il fare musica è un'attività esteriore ed è performativa, mentre l'ascolto invece si svolge interiormente, e non appartiene quindi al novero delle azioni musicali alle quali l'autore si riferisce col termine «*musicizing*», che usa con lo stesso significato di «*performing*» (*ibid.*, p. 49). La confusione generata dal ragionamento di Elliott, attorno alla natura dell'ascolto musicale – che sarebbe sì un fare ma non propriamente nel senso del *making music* – può essere superata solo riconoscendo l'esistere di una realtà pubblica e condivisibile come prodotto dell'attività di ascolto. Il che significa attribuire a quest'ultimo appunto una qualità *performativa*.

Un ascolto musicale incorporato e performativo può realizzarsi all'interno di un dispositivo diverso rispetto a quello che struttura il concerto «classico».

¹¹ «L'essenza procedurale dell'ascolto musicale consiste in tali atti non verbali interni, quali: costruire *pattern* musicali coerenti, unirli assieme, paragonarli nella loro uguaglianza/differenza, separarli in tipi differenti di strutturazione [...] La dimensione procedurale dell'ascolto include quattro altri processi che Serafine chiama: chiusura, astrazione, trasformazione e strutturazione gerarchica [...]» (Trad. dell'A.).

Andiamo finalmente immaginando un dispositivo che renda concretamente possibile un'interazione tra tutti gli agenti che *attualizzano* un campo musicale specifico. Un'esperienza musicale si renderà allora concepibile come la «partitura» delle azioni e dei processi che si sviluppano tra tutti i partecipanti al livello di gesto corporeo, sonoro e degli atti di enunciazione. La *performatività* di queste azioni comprende un ambito molto vasto, che va dalle reciproche disposizioni di: spazi materiali, ascoltatori e strumentisti; all'espressione corporea coordinata con cui gli ascoltatori hanno la possibilità di «restituire» quanto ascoltato dando luogo a una vera e propria *performance*. L'esposizione di questa *performance* genera inedite direzioni di senso che potranno ulteriormente essere specificate e incorporate in nuove, ulteriori gestualità, sia dei musicisti che degli ascoltatori. L'esperienza musicale così intesa sarà allora quell'unità autopoietica di ordine superiore che evolve grazie alla circolarità ricorsiva dei *feed-back* che ciascun partecipante produce e riceve (Fischer-Lichte, 2004).

- Relazionalità

La relazione sociale ha a che fare in modo costitutivo con lo spazio, con uno spazio fisicamente strutturato. Non v'è relazione, a ben vedere, che non si dia nella concretezza della specifica conformazione e materialità di un luogo, dato che il primo requisito di una relazione è il reciproco rendersi presente l'uno all'altro, secondo l'idea di «presenza» che ho esposto sopra. Lo spazio fisico che ospita la relazione non è solo un contenitore neutro ma anzi esercita un'influenza costitutiva sulla relazione stessa, ed è, di converso, da quest'ultima (ri)configurato¹². L'organizzazione materiale del *setting* è dunque uno degli elementi, il più basilare, di un dispositivo. Ciò da cui quindi bisogna partire per render conto di come un dispositivo funzioni e come possa essere modificato.

¹² Molto interessante, a questo proposito, è il dibattito estetico che si è sviluppato in Germania negli ultimi anni attorno alla nozione di «atmosfera». Dalla lettura di *Filosofia della musica* di Vizzardelli (2007), apprendiamo che Gernot Böhme, protagonista di questo dibattito, con i suoi lavori *Asthetik* (2001) e *Architektur und Atmosphäre* (2006), lavora a «interpretare l'atmosfera come chiave di lettura privilegiata dell'esperienza estetica. «Le atmosfere – egli scrive – sono spazi sentiti o – per usare le parole di Hermann Schmitz – sentimenti effusi spazialmente, sentimenti quasi oggettivi. Le atmosfere sono qualcosa di spaziale e diventano esperibili nella isura in cui ci si può immergere in esse e il cui carattere può essere colto a partire dalla loro capacità di modificare la percezione di noi stessi, o almeno di impressionarci [...] l'atmosfera è ciò che media tra le qualità oggettive di un ambiente e il nostro sentirci presenti: il modo in cui noi ci percepiamo ci procura il sentimento dello spazio in cui di volta in volta sentiamo di essere» (Böhme, 2006 cit. in Vizzardelli, 2007, p. 154).

Ciò detto, si proverà a descrivere, sia pur per sommi capi, quale organizzazione spaziale faccia capo al dispositivo che ho soprannominato «ermeneutico», al fine di evidenziare per differenza la diversa valenza relazionale che può assumere l'esperienza dell'ascolto entro un'organizzazione alternativa dello spazio, che fa capo a un'idea differente del «musicale» e dell'ascolto stesso.

Il tradizionale *setting* del concerto «classico» appare così costituito: di fronte al palcoscenico, sopraelevato, lunghe file di posti a sedere sono incolonnate l'una dietro l'altra. Il livello del pavimento va gradualmente rialzandosi man mano che le file di sedie si allontanano dal palco, in modo da permettere a ciascun spettatore di indirizzare la sua attenzione a ciò che accade sulla scena, senza esser oltremodo disturbato dalla presenza della persona che occupa il posto davanti. *Performers* e pubblico sono nettamente separati non solo dalla dislocazione a sé stante del palco rispetto alla platea, ma anche dall'effetto dei riflettori che, puntati sulla scena, non permettono ai musicisti, nel corso della *performance*, di distinguere chiaramente i visi degli spettatori. Solo alla fine del concerto, nel momento degli applausi – o, al limite, in quel tempo «fuori tempo» dei *bis* –, quando si riaccendono anche le luci in sala, i *performers* hanno modo di instaurare un contatto almeno visivo con i loro pubblico.

L'organizzazione di questo particolare *setting* realizza la disciplina della comunicazione pretesa dal dispositivo «ermeneutico»: la presenza e l'azione degli esecutori è un tramite attraverso cui l'opera composta da un autore si comunica a degli ascoltatori. La fisicità dei musicisti si produce solo in funzione dell'opera da *attualizzare* e non interagisce con quella dei singoli fruitori. A questi, poi, è data la possibilità di entrare in un contatto solo visivo e uditivo con gli interpreti, sapendo di non poter/dover interagire fisicamente con essi per tutto il corso della *performance*. Quando ciò accade è considerato un elemento di disturbo. I responsabili di sala hanno il compito di vigilare sul rispetto delle regole di comportamento da adottare, volte ad assicurare lo stato di divisione tra coloro che fanno la musica e coloro che solo la recepiscono. Spostamenti, applausi a scena aperta, tossi, altri generi di rumore sono motivo di rimprovero non solo da parte delle «maschere» ma anche degli altri ascoltatori che si sentono così distolti dall'esercizio della loro attenzione uditiva. Oltre al silenzio, dunque, il dispositivo dell'ascolto *ermeneutico* esige un altro elemento importante: la «trasparenza» della corporeità dell'ascoltatore. Ad esso non è dato di interagire fisicamente né con coloro che fanno la musica, né con gli altri che condividono con lui l'esperienza dell'ascolto. In questo senso, il pubblico delle sale da

concerto non forma mai una comunità, ma consiste unicamente nella somma di individui che ascoltano, senza interagire l'un l'altro.

Il dispositivo incorporato e performativo che andiamo ipotizzando favorisce, invece, la socialità dei corpi/mente di tutti i partecipanti, che si sviluppa assieme allo strutturarsi di uno spazio comune. Ricordiamo come nella visione sistemica dell'esperienza di ascolto musicale da noi adottata, quest'ultima non è qualcosa che accada nell'interiorità dell'individuo, bensì ciò che si costituisce al livello dell'interazione corporeo/mentale non solo tra i presenti ma anche tra questi e gli elementi formali/materiali del luogo da essi abitato per il tempo di quell'esperienza. Più concretamente, in un'ottica laboratoriale, non vi saranno posti a sedere fissi e disposti frontalmente rispetto all'azione del musicista-*performer*. Lo spazio non sarà qualcosa di già prestabilito, bensì un prodotto dell'(inter)azione performativa. Nella nostra prospettiva, musica e ascolto musicale sono l'esito di un processo complesso, che si comprende sul piano del «loop di feedback autopoietico» (Fischer-Lichte, 2004), generato dalle azioni e dai comportamenti di tutti i partecipanti. Gli ascoltatori avranno allora la libertà di disporsi come vorranno durante l'esecuzione dal vivo da parte del *performer*/conduttore del laboratorio. Essi potranno sperimentare diversi punti di ascolto, sedendosi o restando in piedi, camminando; dando luogo anche a dei movimenti o sequenze di movimenti corporei; lavorando infine assieme alla realizzazione di una «partitura» (Cappa, 2016) di gesti fisici e di parola con cui essi «restituiranno» su un piano performativo un'esperienza di ascolto «trans-individuale» (Balibar; Morfino, 2014), cioè non più individuale né la somma delle esperienze individuali, bensì originariamente collettiva. In tale sistema performativo – in cui il conduttore/*performer* non si chiama fuori, ma anzi agisce e si comporta come *parte* del gruppo, non come esegeta o guida, dunque, ma come un ascoltatore anch'esso – l'esperienza di ascolto e la relativa produzione di senso musicale non sono qualcosa che si esprimono primariamente a parola e attraverso la produzione di spiegazioni. Il senso circola, si compone e si rende esteriormente condivisibile nei gesti e «partiture» di gesti, nel contatto sensoriale dei corpi che si dispongono, si esprimono e si relazionano, in modo eccentrico rispetto alla quotidianità, nell'ambito della quale tali corpi si limitano a svolgere per lo più un ruolo funzionale all'espressione di pensieri e stati d'animo (Cappa, 2016, p. 126). Nell'ottica del dispositivo di ascolto musicale incorporato e performativo non conviene parlare di relazione «intersoggettiva», ma piuttosto di relazione «inter-corporale» (*ibid.*, p. 81). Proprio quest'ultima esprime al

meglio infatti l'evento del *musicale* che l'organizzazione di un dispositivo e di un *setting* alternativi vorrebbero rendere possibili.

- Esteriorità/materialità

Le relazioni che si producono in un processo di ascolto incorporato e attuativo sono di carattere *esteriore*. Non nel senso della superficialità, ma della *superficie* senza profondità del complesso autopoietico di interazioni a cui l'ascolto musicale come *performance* dà luogo. Nell'ottica del performativo, l'espressione corporea non va pensata nei termini dell'esteriorizzazione di pensieri, emozioni, sensazioni, stati d'animo – così come il brano musicale non va inteso alla stregua di una traduzione sonora di contenuti affettivi. Piuttosto, pensieri, emozioni, sensazioni e stati d'animo accadono «in figura» di gesti corporei, posizionamenti reciproci, di interazioni ricorsive tra gli ascoltatori-*performers* (compreso, tra questi, il conduttore e la musica da lui eseguita, sempre cangiante perché dipendente dalla molteplicità dei modi di esecuzione che si produrranno nello spazio laboratoriale). Questo prodotto complesso dell'azione performativa si rende disponibile a una pratica grupale di *riflessività* (Formenti, 2017), che è una tappa importante ai fini di un processo di *interiorizzazione* soggettiva di un accadere del senso che è in prima istanza esteriore, e materiale. La materialità dell'evento di *un* senso musicale si produce nell'inter-corporalità – relazione che non si limita all'incontro dei corpi umani ma anche al venire in rapporto di quest'ultimi con la dimensione non umana dei suoni, degli oggetti presenti e resi disponibili (sedie, strumento musicale, oggetti che si possono utilizzare negli atti *performativi*), delle luci e delle fonti sonore, della conformazione fisica del luogo. Tale «commercio» pragmatico dell'umano col non-umano porta alla ri-configurazione dello spazio esistente che diviene così abitato, anch'esso presente e *agente* (Ferrante, 2016); spazio comune, musicale.

Solo nell'ambito di un «pensiero del fuori» – per dirla alla Foucault (1966) – il rapporto tra formazioni musicali ed espressioni corporee è correttamente concepito in un senso performativo, come produzione cioè di un'inedita realtà dell'esperienza di ascolto e del (senso) musicale (che accadono lì fuori nello spazio comune, prima ancora di esser fatti *propri*, di divenire *intimi*). Diversamente, il gesto (psico)fisico verrebbe a essere un mero tentativo di rappresentazione mimetica di quello sonoro. Si è già visto però come un gesto – esso si differenzia proprio in questo punto da un'azione qualunque – non possa essere tradotto ma solo proliferare in un altro gesto. La disseminazione di gesti

musicali e corporei può essere vista come un processo di liberazione del senso dall'attribuzione preordinata di significati. La «partitura» gestuale – in cui la musicalità dei suoni si intreccia con la musicalità dei corpi nell'agire entro uno spazio comune – esibisce un complesso di segni puri, cioè di *significanti* che, al di là (o al di qua) del loro rapporto ai significati, agiscono materialmente sui corpi, li «affettano», direbbe Lacan, giocando sull'ambiguità del termine che allude sia al taglio che all'affezione, cioè alla *sensibilizzazione* del corpo. La possibilità di un'esperienza dell'ascolto musicale come costruzione di una conoscenza «incorporata» (di cui si dirà approfonditamente più avanti) riguarda *in primis* questo sapere *dei* corpi degli ascoltatori; sapere che è *in-segnato* a partire dalla loro inter-azione con il corpo sonoro del gesto musicale, e che, in quanto tale, precede ogni forma di interiorizzazione conoscitiva nel senso dell'attribuzioni di significati e delle categorizzazioni concettuali.

Si vede, infine, come presenza, esteticità, performatività ed esteriorità stanno tutte dalla stessa parte; dalla parte cioè della musicalità del senso, intesa *pragmaticamente*, come il prender *corpo* del senso nel ritmo del fare, nell'avere a che fare, nell'imparare a saperci fare.

3 Profilo di un'analogia strutturale tra il gesto musicale e il gesto pedagogico

- Introduzione

Finché si resta all'interno di un pensiero *funzionalista* dell'educazione e della formazione – due entità concettuali, come si cercherà di mostrare, non equivalenti –, appare difficile poter parlare di comunità educativa. Gli *educandi*, infatti, restano ai margini del progetto educativo, nei cui confronti essi appaiono *soggetti a*, e non – come sarebbe in una vera concezione comunitaria – *soggetti di formazione*.

La definizione del processo educativo come un'avventura di soggettivazione – cioè, costruzione del sé in relazione all'altro (da sé) – ci sembra essere l'elemento discriminante dell'«educazione progressiva» che, ormai più di ottant'anni fa, è stata posta al centro della visione utopica del filosofo americano John Dewey. Partirò da lì per provare a rivedere le personali «prospettive di significato» (Mezirow, 1991) formate nel corso delle pratiche di insegnamento e apprendimento che hanno costituito la mia formazione. I due testi deweyani che prenderò particolarmente in considerazione sono: «Esperienza e educazione» (1938) e «Arte come esperienza» (1934).

3.1 Una concezione funzionalista dell'educazione nelle politiche europee dell'*Adult Education*

Ad oggi, il bisogno di fondare l'istruzione sull'esperienza è diffusamente invocato. Nell'ottica di una politica educativa, come quella europea, in cui l'educazione – nonostante l'umanesimo di facciata che è espresso attraverso i concetti di *lifelong learning*, «sviluppo delle potenzialità personali» e «cittadinanza attiva» – appare sostanzialmente messa al servizio del mercato del lavoro e delle esigenze del potere economico (Zarifis e Gravani, 2014), appare naturale che questa debba essere ripensata sulla base di un nuovo processo di radicamento del teorico nel pratico, del sapere disciplinare nelle reali, concrete,

esigenze lavorative e produttive. I concetti chiave di questa rifondazione dell'insegnamento e dell'apprendimento divengono allora le «abilità» e le «competenze», in funzione di cui sono poste le conoscenze da apprendere (Popović, 2014). Queste sono considerate alla stregua di «informazioni» che attendono di essere inverte in nell'acquisizione di un sapere pragmatico. L'educazione, così, si gioca – o si dovrebbe auspicabilmente giocare, secondo le indicazioni europee espresse in due documenti fondamentali, il *memorandum on Lifelong Learning* del 2000 e la Comunicazione su 'Making a European Area for Lifelong Learning a Reality' dell'anno successivo – al livello dell'esperienza pratica, dalla quale e *per* la quale ciò che è da apprendere non è tanto un sapere quanto un *saper fare*. A questo riguardo, l'abilità meramente esecutiva non è sufficiente; è necessario l'acquisto di competenze, che sono concepite come capacità autonoma e, entro certi limiti, creativa di adottare e mutuare le proprie abilità in base ai contesti e alle situazioni problematiche che di volta in volta si presentano e devono essere affrontate. L'autoapprendimento (l'abilità del «*learning to learn*») – quasi a immagine e somiglianza della realtà cibernetica dell'«intelligenza artificiale – sembra essere richiesta innanzitutto per divenire padroni delle procedure più corrette ed efficaci per la soluzione di una molteplicità di problemi, e infine, per potersi adattare, «riciclandosi», alle esigenze sempre diverse e sempre nuove, dettate dalle esigenze occupazionali che di volta in volta vengono avanzate dai poteri economici.

Anche le competenze, come le abilità, finiscono dunque per essere concepite come *strumenti* in vista di uno scopo, il quale solo secondariamente riguarda lo sviluppo del sé e il progetto di vita. In questo contesto di pensiero, apprendere dall'esperienza – che si afferma come un nuovo caposaldo delle politiche dell'educazione – rischia di ridursi al programma di un apprendistato – il curriculum degli istituti professionali diviene il curriculum *tout court* – finalizzato a rendere i soggetti sempre più *impiegabili* e *adattabili* alle realtà lavorative e sociali che si avvicendano con sempre più rapidità e imprevedibilità. Stando così le cose, non c'è da stupirsi allora che la promulgazione di un nuovo ordine epocale di pensiero e politica educativi promossi dal programma europeo dell'«apprendimento per tutta la vita» (*Lifelong learning*) – dove poi, di fatto, la centralità del *learning* viene accantonata, a favore del *teaching*, che ha lo scopo di sviluppare negli utenti conoscenze, abilità e competenze all'interno, come viene detto, di una prospettiva personale, civica, sociale e lavorativa – non poggi, come sarebbe lecito aspettarsi, su un profondo esame critico dei suoi fondamenti, capace di chiarire in che termini l'apprendere sia un processo di sviluppo delle

singole persone e della loro comunità; secondo quale modalità un programma educativo possa realizzare l'inclusione democratica e la condizione di cittadinanza attiva; che cosa sia un'esperienza educativa e come essa possa farsi espressione di un'esigenza vitale, personale e comunitaria.

3.2 L'attivismo educativo di John Dewey. Il modello dell'esperienza estetica

Per rispondere a simili questioni, Dewey avvertì l'urgenza di costruire una filosofia dell'educazione, nell'intento di fornire un fondamento al movimento progressivo di riforma dell'istruzione scolastica che era nato e si diffondeva in quegli anni (anni Trenta del Novecento) negli Stati Uniti. Essa doveva realizzarsi come filosofia dell'esperienza. Se infatti, il sistema tradizionale di istruzione aveva promosso un'imposizione dall'esterno (attraverso libri e maestri) di nozioni, metodi, e disciplina, il movimento della nuova educazione professava ora la centralità e la libertà del discente. Che significava concepire l'apprendimento non più come attività indotta forzatamente bensì come *esperienza* coltivata e portata a termine dall'educando e intimamente connessa all'evoluzione vitale della sua persona. Non si trattava – per il filosofo – di una mera contrapposizione di credo politici sull'educazione scolastica (la concezione liberale e democratica contro quella conservatrice ed elitaria), bensì di giungere a comprendere ed affermare l'educazione pura e semplice, ossia un'educazione come «mezzo senza fini» (Benjamin, 1921). In quanto tale, questa coincide, secondo Dewey, col potenziamento della vita del singolo così come della società. Fra il contesto formale educativo e la vita, non v'è frattura, bensì, raddoppiamento dell'uno nei confronti dell'altra, laddove una vera esperienza formativa conferisce profondità, coscienza e progettualità all'esperienza del quotidiano. Ma che cos'è un'esperienza?

3.2.1 Un'esperienza in un senso pregnante è un'esperienza estetica

«Ogni esperienza è il risultato dell'interazione tra una creatura vivente e qualche aspetto del mondo in cui essa vive [...] Il processo continua finché non emerge un mutuo adattamento tra il sé e l'oggetto di modo che quella particolare esperienza giunge a una conclusione» (Dewey, 1934, p. 68).

Con ciò, Dewey ha indicato il modello naturale di un'esperienza. A questo livello, essa non è ancora propriamente umana ma riguarda appunto ogni «creatura vivente» nella sua interazione col mondo circostante. E non è qualcosa che accade internamente all'essere vivente, bensì, è il processo di un mutuo adattamento organico (di una transazione) tra il vivente e il suo ambiente. In tal senso, l'esperienza ha una natura impersonale: è al tempo stesso il risultato e il decorso di un cambiamento complesso di stato. Si noti sin d'ora che essa non è mai solo un *patire* o un *agire*, ma l'armonica integrazione dei due. Quando, anzi, uno di essi si trova inibito a causa della prepotenza dell'altro, l'intera esperienza (la transazione) è inibita, non si realizza.

Su questa base elementare, naturale e organica, «si erge la sovrastruttura dell'esperienza mirabile che contraddistingue l'uomo» (ibid., p. 49). Di essa, l'elemento distintivo indicato da Dewey è «un'intenzione consapevole» (ibid., p. 61). Questa può emergere dal momento che l'uomo, a differenza dell'animale, è in grado di disattivare la reazione causale di stimolo e risposta che costituisce l'istinto irriflesso, creando così la condizione «trascendentale» per l'avvento di una progettualità, che comporta la nascita di una spazialità e di una temporalità soggettive (ibid., pp. 49-50).

Alla base dell'affermarsi dell'esperienza propriamente umana si trova, dunque, una negatività originaria, che la costituisce in quanto tale. Se «l'esperienza accade continuamente» (ibid., p. 61) – poiché l'interazione tra vivente e ambiente è il processo stesso della vita – il compiere un'esperienza è invece proprio dell'uomo e, per di più, è sempre un avvenimento non ordinario. Esso sorge infatti nel momento in cui la spontaneità della risposta a uno stimolo ambientale è disattivata. Lo stato di tensione e di conflitto allora si espande e si intensifica, il senso si acuisce, l'azione acquista una profondità intenzionale e una risonanza emotiva. Tale discrepanza amplificata e problematica tra la creatura vivente, con i suoi bisogni e i suoi impulsi, e l'ambiente, con la sua ottusità materiale, è l'alveo della riflessione e della consapevolezza. Solo allora:

un semplice urto diventa una sollecitazione; la resistenza diviene qualcosa da usare per modificare l'organizzazione materiale esistente; semplici abilità diventano mezzi per tradurre in pratica un'idea. In queste operazioni uno stimolo organico diviene latore di un significato e le risposte motorie sono trasformate in strumenti di espressione e comunicazione; non sono più puri mezzi di locomozione e di reazione diretta (ibid., p. 51).

A caratterizzare la visione olistica di Dewey è l'idea che azione e riflessione, senso e intelletto, emozione e ragionamento non siano funzioni distinte che si combinano assieme, bensì, qualità di un medesimo processo, che è il fare *un'esperienza*. Questa sorta – come dire – di archi-azione dà luogo alla possibilità d'espressione di tutte queste qualità umane; essa costituisce – così ci sembra – il nucleo del *pragmatismo deweyano*.

Ciò detto, dovendo pur utilizzare i termini così come ci sono consegnati dal linguaggio, si direbbe che è il senso – considerato secondo l'ampio spettro del «sensoriale, sensazionale, sensitivo, sensibile e sentimentale» e sensuale (*ibid.*, p. 48) – a coprire l'intera gamma di significati che può assumere il compiere *un'esperienza*. Se questa infatti è, basilariamente, una mutua-azione tra uomo in quanto creatura vivente e mondo-ambiente, allora è al livello di materialità del corpo e della carne che essa può attuarsi. Solo che, per quanto concerne l'uomo, il sentire (strutturalmente legato all'agire) è acuito da un'intenzionalità che si rende, in corso d'opera, consapevole; il che vuol dire, da un'intelligenza e da un'emotività. Azione percettiva, intelletto ed emozione costituiscono assieme l'essenza una e trina di ogni operazione umana di adattamento all'ambiente che non si compia in modo semplicemente istintivo e irriflesso, ma secondo una progettualità volontaria mirante a un potenziamento della vita. In tale ottica, *un'esperienza* «pregnante», ossia *propriamente* umana, è definita in modo efficace da Dewey come un'«esperienza-della-vita» (genitivo oggettivo) (*ibid.*, p. 50), che si staglia rispetto alle tante quotidiane e immemorabili esperienze *di* vita (genitivo soggettivo). A differenza di quest'ultime, la prima è *estetica*, in senso forte; ossia, non solo perché – come detto – ogni interazione col mondo-ambiente passa per gli organi sensoriali e il rispettivo apparato motorio, ma soprattutto in quanto essa è anche esperienza di un *appagamento* (*ibid.*, p. 52). Questo non è simile a un godimento procurato dall'esterno, per via di qualche stimolazione estemporanea e casuale, ma è piuttosto la sensazione *propriocettiva* e consapevole di un ampliamento della propria potenza di vita, che è sempre frutto di una transazione compiuta con l'ambiente. Qualcosa di non lontano – crediamo noi – dallo stato di «ebbrezza» di cui parla Nietzsche negli ultimi scritti, e molto prima di lui, in altri termini, Spinoza. Ecco, per Dewey – come è per Nietzsche – tra arte e vita, tra l'estetico e il biologico, v'è una continuità sostanziale, essendo l'un termine il perfezionamento dell'altro.

L'esistenza dell'arte [...] è la prova che l'uomo usa i materiali e le energie della natura con l'intenzione di espandere la propria vita, e che lo fa seguendo la

struttura del proprio organismo – cervello, organi di senso e sistema muscolare. L'arte è la prova vivente e concreta che l'uomo è capace di restaurare consapevolmente, e dunque a livello intenzionale, l'unione di senso, bisogno, istinto e azione che è caratteristica della creatura vivente. L'intervento della consapevolezza aggiunge ordine, selettività e riorganizzazione (Dewey, 1934, p. 51).

«Continuità» è indubbiamente la parola chiave della filosofia dell'esperienza deweyana. In essa si condensa, si potrebbe dire, la sua visione epistemologica. Alle distinzioni di genere il filosofo americano contrappone connessioni di modalità, di fasi e «accenti» di un unico, incessante movimento e di un'unica materia (Shusterman, 2000), che fanno capo all'«interazione della creatura vivente con il suo ambiente circostante» (Dewey, 1934, p. 42). Questo è il cuore del *monismo* di Dewey, che allude, più che a una sostanza, a un'unica interrelazione dinamica generale, generatrice di infinite forme di vita e figure di mondo in eterna trasformazione, che, a ciclo continuo, nascono, si evolvono, si dissolvono, trapassano.

La prima e più fondamentale qualità estetica che può emergere all'interno di questo vorticoso fluire del tutto è il *ritmo*, che ha a che fare con lo scorrere nella misura in cui ad esso è posto un limite, una misura, un ordine. C'è ritmo – dal greco *rhythmòs*, derivante dal verbo *réo* – in presenza di un movimento che, anziché essere cieco, si articola al suo interno, per cui si possono riconoscere alternanza di fasi – «sistole e diastole» (*ibid.*) –, preparazione tensiva (il *levare* in musica) e effettuazione (il *battere*), sospensione (le *pause*) e andamento, progressione e ricorsività. Un ordinamento ritmico si configura tanto nel tempo quanto nello spazio (*ibid.*), essendo generatore di armonia, che significa primariamente concatenazione unitaria di parti molteplici – in successione (come in una melodia) o in concomitanza (come in un costrutto polifonico). Per questo, si ravvisa altrettanto correttamente che c'è del *ritmo* in un brano di musica così come in un quadro, in una scultura, in un'architettura, in una prosa letteraria o anche in una dimostrazione matematica.

L'esperienza – diremmo noi – consiste, in prima istanza, nel fornire un certo ritmo al vortice dell'esistenza; in quanto tale, riguarda ogni creatura vivente. Nell'uomo, come detto, tale attribuzione acquista la possibilità di divenire un processo di coscienza. Ha luogo, in quel caso, un'esperienza «vissuta», che comporta il sorgere: a) di una certa tonalità emotiva – che è «il segno cosciente di una frattura, attuale o imminente» (*ibid.*, p. 41) –; b) di una riflessione, percorsa dall'intenzione di colmare tale frattura; c) di un'azione – nella quale,

l'emozione si muta in «interesse» (*ibid.*) per i mezzi materiali in quanto «condizioni per la realizzazione dell'armonia» (*ibid.*), e la potenzialità prodotta dalla riflessione si sprigiona in energia trasformatrice (*energia* viene dal greco *en-érgeia*, messa-in-opera). I tre termini – emozione, riflessione, azione – indicano, a seconda delle singole situazioni, fasi differenti o anche solo accenti diversi di quello che è comunque un unico processo. Ora, la qualità estetica è attribuibile unicamente a un'esperienza vissuta – gli animali non conoscono il sentimento estetico –, in quanto la prima è legata, sulla base del ragionamento di Dewey, al *piacere* («soddisfazione») che sopraggiunge con la coscienza di un'armonia ritrovata (o anche in corso di ritrovamento) del proprio organismo con l'ambiente. Quest'armonia – proprio come nella musica – non ha nulla di stabile, dato che è pur sempre un movimento; solo, esso appare ora scandito secondo un ritmo generatore di una forma armonica e in divenire. Il piacere estetico è provvisorio quanto l'ordine che si è raggiunto attraverso il lavoro di (mutuo) adattamento. Quest'equilibrio ri-trovato, infatti, – come una *cadenza* musicale che unisce, nel momento in cui la compie, una frase a quella successiva – è anch'esso solo *una fase* di un cambiamento incessante; come la cresta spumeggiante di un'onda che poco dopo si dissolverà nello sciabordio caotico del mare, da cui emergeranno poi altre nuove onde.

Questa nostra metafora marina non sembra però, per altri versi, adattarsi così bene al pensiero di Dewey, per il fatto che questi contempla l'idea, oltre che della continuità, anche di una *progressività* dell'esperienza umana. La vita, secondo il filosofo, è difatti sempre «vita in crescita», perciò «il ripristino non è mai il ritorno a uno stato precedente, poiché essa è arricchita dallo stato di sperequazione e resistenza attraverso il quale è dovuta passare con successo» (*ibid.*, p. 40). Nell'interazione con l'ambiente, l'organismo lavorerebbe dunque per ricercare contatti (mutui adattamenti) sempre più ampi. «Ciò che è organico, vitale» è «l'adattamento per espansione» (*ibid.*, p. 41).

Quanto dice Dewey non può essere preso come la descrizione empirica di ciò che avviene comunemente. Basti pensare che, nella vita comune delle persone, molto più frequentemente le forme di adattamento escogitate comportano piuttosto una contrazione, o esprimono comunque lo strenuo tentativo di un mantenimento dello *status quo* (altrimenti chiamato, «quieto vivere»). La valutazione del filosofo sembra, perciò, qui porsi a un livello, non ontico, bensì ontologico, nella misura in cui si afferma che la vita è per essenza un *incremento* di vita – come l'universo, secondo le teorie del *big bang*, è un universo in espansione. Ancora una volta, ci viene in mente un'analogia tra

questa ipotesi deweyana, di fatto (nonostante il suo credo pragmatista) metafisica, con l'ultimo pensiero nietzschiano della «volontà di potenza come vita» (Nietzsche, 1911). Lasciemo però questa libera associazione a un livello di personale suggestione, dato che non è questo il luogo di porre una comparazione articolata (e sicuramente problematica) tra i due pensieri. Ciò che invece ci interessa qui evidenziare è che nell'esperienza «estetica», secondo Dewey, si giunge ad avere sentore della vita «che è veramente vita». Convergenndo in essa, «tutte le cose si sovrappongono e si fondono» (Dewey, 1934, p. 44): i bisogni e i desideri dell'organismo con gli oggetti materiali dell'ambiente, nei quali si incorpora e si inverte il senso appena intravisto nella riflessione; l'azione e la ricezione; le esperienze passate e l'anticipazione di esperienze future. Con quest'ultimo punto si tocca la questione della temporalità dell'esperienza, che è, come vedremo più avanti, centrale nel pensiero deweyano dell'educazione. Anticipiamone allora qui almeno la struttura generale.

La qualità estetica di un'esperienza fa perno su un'emergenza che nel qui ed ora è in grado di unificare la nostra emozione, il nostro pensiero e la nostra azione. D'altronde, questa intensificazione di presenza non sarebbe possibile senza il concorso del materiale del passato. Questo non viene semplicemente messo a nostra disposizione così com'è dalla memoria, bensì è «organicamente assorbito» (*ibid.*, p.135), alterandosi, nell'esperienza in corso. La rende individuale (cioè, nostra), apprendola al contempo a esiti futuri (*ibid.*, p. 135). Ci vengono qui in aiuto i versi del poeta Eliot:

Time past and time future
Allow but a little consciousness.
To be conscious is not to be in time
But only in time can the moment in the rose-garden
The moment in the arbour where the rain beat,
The moment in the draughty church at smokefall
Be remembered; involved with past and future.
Only through time time is conquered.
(da T. Eliot, *Burnt Norton – Quattro quartetti*)

Passato e futuro
permettono solo una minima consapevolezza.
essere consci non equivale ad essere nel tempo
ma solo nel tempo può essere ricordato

il momento nel giardino di rose,
il momento sotto la pergola dove batteva la pioggia,
il momento nella chiesa colma di vento nell'ora che il fumo
ricade;
ravvolti nel passato e nel futuro.
Solo attraverso il tempo il tempo è conquistato.
(trad. it. di Roberto Sanesi)
(Eliot, 1941)

Finché siamo immersi nel flusso incessante del tempo (*rèo*), la nostra coscienza, distratta, non è in grado di vegliare sul momento presente (nei termini di Dewey, si direbbe che non c'è esperienza «in un senso pregnante»). I pensieri del passato e le apprensioni per il futuro, per altro, tendono a saturare il presente col loro carico di rammarico, di rimorsi, di preoccupazioni (Dewey, 1934, p. 45), come anche di abitudini che, non viste, rendono a loro volta invisibile ciò che altrimenti potrebbe essere colto nel qui ed ora come occasione di mutamento, di crescita. In questo senso, essere consapevoli – dice il Poeta – significa sbalzarsi fuori del tempo. La consapevolezza è, così, sempre un'esperienza di rottura, di discontinuità. D'altronde, è anche vero che solo nella misura in cui il momento esperito attualmente si inserisce nel *continuum* evolutivo che è la nostra vita, di modo che il passato e futuro si fanno entrambi presenti nell'esperienza ora vissuta; solo in questo caso, essa è *davvero* un'esperienza – ossia, un'esperienza estetica – e diventa parte della nostra memoria («...*can be remembered*...»), modificando i nostri abiti, le nostre pratiche. Al presente *vissuto* sembra dunque inerire questa struttura paradossale della temporalità.

Un'esperienza in senso pregnante non è mai ciò che meramente ci accade, bensì ciò che noi portiamo a compimento plasmando – proprio come degli artisti – il materiale grezzo dell'accadere. Si tratta cioè sempre di conferire una forma singolare e distinta agli episodi della nostra vita, di *timbrarli* trasferendo loro la «grana» della nostra voce. Si vedrà più avanti come questo non sia solo opera di una volontà del soggetto ma sia sempre il frutto di una concertazione tra il Sé e il contesto specifico. «[...] la forma emerge – scrive Dewey – quando materiali grezzi sono sistemati selettivamente con l'intento di rendere unificata un'esperienza nel movimento verso il suo intrinseco compimento» (*ibid.*, p. 155). Il tempo perduto è allora infine ritrovato, nel momento in cui diviene leggibile *après-coup*, in base all'assunzione di una determinata prospettiva che è l'esito di quello stesso processo evolutivo. Ecco perché, ad esempio, la *Recherche* di

Proust – in un grandioso cortocircuito – è sia il grande romanzo di formazione che alla fine di un lungo percorso il personaggio del Narratore si deciderà a scrivere, sia il percorso stesso che è stato necessario per giungere finalmente a prendere quella decisione – che è il contenuto dell'intera narrazione. L'esito è tutt'uno col processo.

Ancora una volta, Dewey mostra come sia l'affermarsi del principio di *continuità* a permettere il potenziamento della vita (e la relativa sensazione di piacere), le cui varie fasi – passata, presente, futura – si concatenano e si condensano, si completano e si vivificano a vicenda.

3.2.2 Il chiasmo tra estetica ed educazione

Veniamo, finalmente, all'esperienza formativa, che è il *focus* di questo capitolo. Come possiamo evincere sovrapponendo le due opere del '34 e del '38, se per parlare in maniera fondata di educazione serve una filosofia dell'esperienza in generale e questa si rende perspicua nell'analisi dell'esperienza estetica, allora – per il principio transitivo – l'educazione trova nell'esperienza estetica il suo modello esplicativo. Ma vale anche l'inverso: l'esperienza estetica – nella misura in cui si estenda il suo concetto oltre i limiti della fruizione dell'opera d'arte – rinviene il suo vero significato nell'idea di formazione, cioè, di interazione con l'ambiente attraverso il lavoro del simbolico che prelude a un'evoluzione ulteriore dell'essere umano.

Ciò che si profila, insomma, in quell'opera fondamentale del Novecento che è *Arte come esperienza*, è il chiasmo di estetica ed educazione. Entrambe sono poste da Dewey in continuità con la vita diffusa, di cui rappresentano un'intensificazione, un potenziamento (Dewey, 1934, p. 45). Ciò accade nella misura in cui vengano soddisfatti alcuni requisiti fondamentali: l'avvertimento consapevole di una situazione di «crisi» nel rapporto tra sé e un determinato ambiente – che «accorda» in una certa tonalità emotiva, generando un impulso verso una soluzione del conflitto –; la nascita, quindi, di un'intenzione cosciente, che orienta l'azione intensificando l'attenzione percettiva, e viceversa; la continuità esperienziale, che significa il rapporto di quanto si sta sperando con le proprie esperienze passate e con una disposizione verso le esperienze future; l'organizzazione, grazie a cui l'esperienza si struttura in una determinata forma unitaria entro cui ogni accadimento è concatenato con tutto il resto e trova il suo significato individuale soltanto come parte di questo tutto; la compiutezza, nel senso che solo se il processo esperienziale viene portato a termine e giunge a un

perfezionamento può essere inserito consapevolmente all'interno del flusso delle esperienze che costituisce una «vita in crescita»; infine, il soddisfacimento che accompagna il compimento di quell'esperienza. Si noti che questo genere di soddisfazione non è la stessa cosa di un piacere estemporaneo. Anzi, può benissimo accadere che ciò che esperiamo al momento sia piuttosto fonte di dispiacere o contrizione (il soggetto della rappresentazione artistica è spesso tragico, o perturbante; così come pure una situazione di apprendimento può procurare immediato fastidio, senso di difficoltà e persino di frustrazione), essendo pur tuttavia motivo di soddisfazione nel compiersi di *quell'*esperienza.

Ci appare chiaro come ciò che Dewey ha in mente con «esperienza estetica» non abbia a che fare col ruolo sostanzialmente passivo e inerme del fruitore d'arte che si aggira frastornato (da tanta bellezza) nelle innumerevoli sale del *Louvre* o degli *Uffizi*; o che siede, docile, nel posto assegnatigli di una sala da concerto o di un teatro di prosa. Un fruitore che, nella maggior parte dei casi, non può davvero *fruire* l'opera (assimilare a sé e assimilarsi ad essa, farne insomma un'esperienza propria) in quanto è già privato degli strumenti necessari per farlo. Questi non riguardano principalmente la sua istruzione e preparazione storica, tecnica, e via dicendo, nei confronti di un determinato settore artistico, quanto piuttosto, il suo fare e la sua fiducia creativi, il suo sentire d'artista di fronte all'opera che gli si para davanti. Si potrà pure sostenere – come fa la psicologia cognitivista della percezione estetica – che per comprendere un brano musicale o un dipinto bisogna certo esercitare una complessa attività in grado di ripercorrere a ritroso il tragitto che è stato compiuto per la loro produzione. Se però tale attività poi si riduce – come appare sostanzialmente nelle spiegazioni cognitive – alla riproduzione mentale delle relazioni strutturali oggettive presenti nel brano o nel quadro, allora essa è molto meno di una vera e propria attività *produttiva, artistica* dell'ascoltatore o dello spettatore. Questa non può che poggiare sulla libertà del fare e l'autonomia del *sentire*; non è rappresentativa, ma «presentazionale» (Heron, 1996; Formenti, 2017). Abbandonarsi pienamente all'opera significa, innanzitutto, *produr-si in una presenza*¹. Il che vuol dire restituire in atto e pensiero emotivo quelle che sono le percezioni sensoriali, i desideri, i piaceri e i dispiaceri del proprio corpo di fronte all'opera. In ciò, sì, ri-attivando (ma nella propria maniera) l'attitudine e il percorso creativo dell'autore, che si condensa nel suo *gesto* artistico – inteso qui

¹ Vedi par. 2.3.

in quanto «forma diveniente energetica e significativa che si dà in un processo temporale (Trad. dell’A.) (Hatten, 2004).

La form-azione compiuta dall’artista è, come è ovvio, di carattere psico-corporeo. Egli agisce sul (e col) materiale (sonoro, pittorico, scultoreo, ecc.) adattandolo al proprio bisogno e desiderio espressivi, e, nel far ciò, adattandosi a sua volta alle proprietà e alle resistenze che presenta quel materiale. È un approfondimento conoscitivo al contempo di sé e dell’oggetto-materia ciò che l’artista porta avanti nel corso stesso del suo lavoro produttivo, in un continuo passaggio dall’azione alla ricezione e viceversa; e questa conoscenza si risolve infine nel prodotto dell’opera. Questa segna l’avvenuta *transazione* tra soggetto e oggetto, uomo e contesto ambientale. Gli uni e gli altri – non ci sarebbe forse bisogno di dirlo – non sono attraversati solo da impulsi, bisogni, desideri, idee, immaginazione, e per altro verso, da attitudini, zone di resistenza, potenzialità verginale di senso. In essi sono già da sempre iscritti (*in-segnati*) i vettori-significanti che appartengono al livello *macro* (Formenti, 2017) del contesto di pratiche culturali, sociali, istituzionali entro cui inevitabilmente *un* artista e il suo materiale si trovano collocati prima ancora di ogni atto espressivo. Proprio a partire da tale originaria (costitutiva) condizione di appartenenza, il *gesto* è creativo nella misura in cui è l’emissione di un *timbro* con cui i *con-testi* vengono rimessi in gioco nei *testi*, cioè in quelle «scritture» della singolarità che sono i prodotti artistici (Cappa, 2016). L’appropriazione di un materiale – che, nelle parole di Dewey, è l’esito felice dell’avventura inter-azionale tra un organismo e il suo ambiente – è allora al tempo stesso la produzione di un oggetto e di un soggetto, del sé e dell’altro da sé. È chiaro come questo duplice e concomitante risultato sia però temporaneo. Ha realtà finché dura l’esperienza estetica, che è dell’artista che crea, e dello spettatore che pure ri-crea una nuova connessione complessa, produttrice a sua volta di *un* oggetto (l’opera così come viene fruita, restituita nel qui-e-ora) e di *un* soggetto (colui che si posiziona, si commuove o pensa, immagina, ricorda, progetta, fa qualcosa di ciò che vede o sente, *si* forma). Al gesto dell’artista corrisponde dunque il gesto del fruitore (di colui che *usufruisce* del lavoro dell’artista per farne un proprio lavoro); entrambi sono pubblici (avvengono sempre a partire da un fuori e *in un* fuori – un determinato contesto simbolico e materiale) e produttivi, dunque – secondo i requisiti che abbiamo rintracciato nel capitolo precedente – *performativi*.

Non è allora l’opera d’arte in sé – il suo valore intrinseco – a determinare un’esperienza estetica; bensì, il processo di form-azione che fa capo al gesto artistico e dà luogo a quel duplice prodotto, il sé e l’oggetto, di cui si è appena

detto. Se così è, l'esperienza estetica *non*, semplicemente, possiede valenza formativa, bensì, è formazione *tout-court*, e in ciò consiste il suo essere e il suo valore essenziale. Inoltre, la presenza dell'opera d'arte – nonostante essa rappresenti un detonatore potente – non è neanche necessaria al prodursi di un'esperienza estetica, come apprendiamo da Dewey, Questa, infatti, ha luogo ogni volta che si produce (è compiuta) un'esperienza «in senso pregnante», ossia: un'esperienza di formazione. Secondo la relazione a chiasmo istituita da Dewey, se è vero che l'esperienza estetica è un'esperienza formativa, questa, a sua volta, per realizzarsi davvero come tale deve possedere tutti i connotati di un'esperienza estetica.

3.2.3 Un epilogo. La corporeità dell'educativo

L'educativo come *analogon* dell'estetico permette innanzitutto di cogliere con chiarezza ciò che pare accantonato dalla pedagogia «trasmissiva», ossia: che non c'è vera educazione senza l'insorgere di un desiderio – Lacan aggiungerebbe, *erotico* – nei confronti sia dell'oggetto di apprendimento che del processo dell'apprendere. Quest'ultimo, infatti, può (deve) divenire il motivo di quella «soddisfazione» immediata che è propria dell'esperire esteticamente. In tal senso, si capisce come l'attività educativa non possa mai essere funzionale rispetto a qualche scopo esterno (prendi questo diploma, acquisisci queste competenze per poi inserirti con un certo ruolo nel mercato del lavoro), perché tutto ciò che è mero mezzo per un fine al di fuori di esso appare di per sé morto, asettico, privato della possibilità di essere *erotizzato* in quanto «oggetto pulsionale» (Bonazzi, 2015), e dunque della possibilità di essere appreso in un senso pregnante. Solo ciò a cui si mira desta interesse, scrive Dewey (Dewey, 1934). Se è una *vera* esperienza, il processo educativo trova giustificazione e fine, prima e al di là di tutto, in sé stesso.

Nella teoria e nella pratica di formazione *come* esperienza estetica, la *materialità* dell'educativo affiora come una filigrana in trasparenza. Con essa non si allude solo al commercio di educatori ed educandi con oggetti e strumenti fisici (i cosiddetti «mediatori didattici») che arredano e strutturano i diversi contesti formativi; e neanche all'organizzazione concreta dello spazio, in base alle varie possibilità di posizionamento (degli oggetti e dei soggetti tra di loro e rispetto ai primi) offerte dai singoli *setting*. Si intende anche – qui, soprattutto – riferirsi alla presenza viva dei corpi, con i loro respiri (più simbolicamente, i loro ritmi), i loro desideri, fastidi e godimenti, le loro iniziative e i loro gesti. Tutto

ciò, insomma, che si svolge a un livello pragmatico (noi diremmo pure, *performativo*) e che non può essere fedelmente registrato dalla parola rappresentativa (spiegazioni, informazioni, comunicazioni di stati emotivi e affettivi) in quanto ne costituisce l'orlo. La questione che si deve porre è allora come intercettare questa materialità. «Su ciò di cui non si può parlare si deve tacere»² (1922), scriveva Wittgenstein; ma si può *agire*, mobilitandolo e portandolo a «tema» attraverso varie pratiche di *riflessività*, che sono un passaggio ineludibile per il formarsi di una riflessione conoscitiva davvero consapevole e incorporata (Formenti, 2017). Se è vero che questo è il fine di un percorso educativo formale, vero è anche che esso può essere realmente raggiunto solo in quanto compimento (momentaneo) di un processo ricorsivo che avanza a spirale, cioè ricorrendo sempre di nuovo ai suoi presupposti corporei, che vengono esplicitati a stretto giro, con crescenti raffinatezza e distinzione. *Questo* mostra, a livello esemplare, l'esperienza estetica che si fa ascoltando un brano di musica (così come quando si guarda un dipinto). Si fa una vera esperienza nel momento in cui i suoni musicali ci coinvolgono fisicamente, ci attraversano, risuonando al contempo da fuori e da dentro. È per questo che partecipare a un'esecuzione dal vivo e ascoltare la musica dalle casse di un Hi-Fi (per non dire in cuffia), per quanto fedele esso possa essere, sono esperienze d'ascolto completamente diverse (non si dà qui un giudizio di valore), imparagonabili. Si tratta proprio di impatti materiali ed energetici differenti a cui siamo sottoposti e rispetto ai quali solamente, ci collochiamo. Soltanto ritornando costantemente con la memoria sensoriale a ciò che abbiamo udito e che il nostro corpo ha sentito, al senso al contempo di stasi e di attesa che ci dà una cadenza evitata; di ferocia e minaccia con cui può venirci incontro un accordo di diminuita; di vuoto inorganico conferiteci dalle ottave che spazzano improvvisamente via la vita che brulica a livello micro-polifonico nelle fasce sonore di Ligeti; di spaesamento ed eccitazione nelle isole di silenzio musicale di Cage; solo sentendo, ricordando, immaginando, pensando; e ancora di nuovo, ricordando ciò che si è appena sentito, sentendo quanto viene dopo, e via dicendo, si può fare una vera esperienza estetica di ascolto, essendo in grado, infine (ma anche, strada facendo), di attribuire un senso a quella musica, che è soggettivo (cioè appartiene a noi solo) ma rigoroso (perché frutto di una composizione organica), è nostro ma condivisibile (vedremo come).

² Il riferimento è alla celebre sentenza che chiude il *Tractatus logico-philosophicus* di Wittgenstein, con cui l'autore allude ermeticamente all'aspetto mistico del *logico*.

Ebbene, come si può pensare di portare a tema, di poter compiere questo sforzo di ripiegamento sulla corporeità (singolare e gruppale) di un'esperienza formativa senza dare respiro, ossia, *movimento*, ai corpi? Come sentire davvero la loro presenza nel momento in cui li si costringa in una posizione fissa e neutra, già assegnata e non frutto di un'auto-produzione?

La mobilitazione corporea non è fine a sé stessa, né è finalizzata allo svago e al disimpegno. Essa consiste piuttosto in un processo del sentire al livello estetico, performativo, propriocettivo, relazionale, il proprio posizionamento nei confronti di quello degli altri attori e del contesto mobile del campo di formazione. Nell'ottica di una epistemologia pedagogica estetica e olistica, il prodursi in una postura dinamica (Gamelli, 2006, 2016) diviene il punto focale di un esercizio della formazione, che si pone in contrasto con la visione di una epistemologia pedagogica dis-connessa secondo cui il formatore e i formandi assumono una funzione di mera testimonianza di un processo educativo trasmissivo e istruttivo.

Una volta che ci si ponga a livello di una formazione *en-attiva*, bisogna allora assumere uno sguardo «micro-pedagogico» (Demetrio, 1992), andare cioè a vedere e ad analizzare localmente *come* i corpi interagiscano nel concreto in un dato contesto, se non si voglia lasciare il tema dell'attivismo educativo a un livello astratto e generico. L'azione (in greco è *drama*, l'azione compiuta da un attore di fronte a un pubblico) non può essere qui intesa come qualcosa che si svolge internamente e che riguardi un mero «fare» della mente slegata dal corpo e dall'atto fisico. Rispetto a tale concezione, che appartiene al cognitivismo tradizionale, si può rivendicare, con Dewey, un'azione pragmatica e performativa, che è cioè materiale, poetica, trasformativa.

3.3 Sul gesto (per)formativo – parte prima

Quanto detto sopra ci porta a riflettere a proposito di formazione in questi termini: i gesti *formativi* si costituiscono a un altro livello rispetto a quello della comunicazione trasmissivo-istruttiva, che è circoscritto nel primo. Procediamo dunque col ricercare come si possa definire un gesto di formazione, provando a identificarne la qualità peculiare che lo pone su un altro piano rispetto all'insegnamento istruttivo da una parte, e le azioni della vita diffusa, dall'altra.

Si parta ancora una volta da un passaggio di *Arte come esperienza* di Dewey, in cui l'autore propone un'illuminante distinzione tra «asserzione» ed «espressione»:

il cartello indica la strada a qualcuno per andare in un luogo ad esempio una città. In nessun modo fornisce l'esperienza di quella città, nemmeno in modo vicario. Ciò che fa è mostrare alcune condizioni che devono essere soddisfatte per ottenere tale esperienza. Il contenuto di questo esempio si può generalizzare. Un'asserzione mostra le condizioni in base alle quali si può fare l'esperienza di un oggetto o di una situazione. È quindi buona, efficace, nella misura in cui queste condizioni sono asserite in modo tale da poter essere usate come *istruzioni* mediante le quali si può giungere all'esperienza [...] l'espressione in quanto distinta dall'asserzione, fa qualcosa di diverso dal condurre a un'esperienza. Ne costituisce una. Un viaggiatore che segue ciò che asserisce o indica un cartello si ritrova nella città che gli è stata segnalata. Allora può *avere* nella sua propria esperienza un po' del significato che possiede la città. [...] (Dewey, 1934, p. 103).

Dewey ci impone di riflettere, in qualità di educatori, sul fatto che ogni qualvolta si faccia uso della parola in senso assertivo (per illustrare, descrivere, spiegare pratiche e concetti) non stiamo con ciò mettendo i nostri educandi nella condizione di compiere *un'esperienza*. Semplicemente, forniamo loro – come scrive Dewey – delle indicazioni più o meno utili ed efficaci per raggiungere quel luogo dove poter fare un'esperienza. È certamente già qualcosa. Però, se si ripensa a quanto si è andato meditando nei paragrafi precedenti sulla scorta del pensiero deweyano, e cioè, che il momento propriamente educativo coincide con il compiere *un'esperienza*, allora non si potrà non riconoscere che nella misura in cui si concentri tutto il proprio impegno solo su una comunicazione a livello proposizionale, non si costruiscono con ciò le condizioni perché possa davvero accadere qualcosa di rilevante da un punto di vista formativo. Non si vuole con questo sostenere che alla comunicazione verbale e alla trasmissione di concetti siano da prediligere forme di comunicazione non verbale, o che all'istruttivo sia da contrapporre l'educativo (Massa, 1997). Con Dewey, ci si sta ponendo – a questo punto del discorso – prima ancora che sul piano della metodologia pratica educativa, su quello di un'epistemologia della formazione. Alla domanda che cosa sia educazione, Dewey risponde che essa consiste nel compimento di un'esperienza in un senso pregante – ossia, un'esperienza estetica – in cui si sperimenta un'intensificazione di presenza; in altri termini, si vive un potenziamento di vita. Tale esperienza, dunque, è di per sé trasformativa, nella

misura in cui attraverso di essa mutano quelle che Mezirow (1991) chiamerà le proprie «prospettive di significato». Stando così le cose, appare chiaro come un'esperienza educativa sia davvero tale se pone le condizioni per un'altra esperienza *a venire*, e poi un'altra ancora, e via dicendo. Ammettere questo principio deweyano progressivo e naturalistico dell'educazione – secondo cui questa non è un aspetto della vita e della crescita delle persone ma è *intrinseca* alla vita stessa, alla stessa crescita, come momento e struttura materiali e procedurali che riguardano la forma di scambio «transazionale» tra organismo e ambiente – porta a riconoscere come la questione pedagogica, sia che riguardi l'età adulta o quella evolutiva, si giochi in prima istanza, non tanto sull'organizzazione dei saperi disciplinari, sull'attività didattica, o sulle diverse alternative di organizzazione e arredamento degli spazi, sull'efficacia comunicativa o sulle relazioni affettive; bensì, sull'*evento* e l'allestimento di una scena educativa che renda possibile l'accadere di tale evento. Solo a partire da questo nucleo primario, ha senso impostare una riflessione su tutte le altre componenti sopra menzionate. Con «scena educativa» non si intende alludere alla ribalta di un palcoscenico e perciò a una teatralizzazione dell'atto formativo finalizzata a incrementare il suo livello di efficacia comunicativa. Escludiamo sin d'ora che i gesti della formazione siano identificabili con quelli degli attori che mettono in scena (rappresentano) un copione. La dimensione *attoriale* della pratica di apprendimento-insegnamento dovrà essere invece pensata in altri termini, che cercheremo di chiarire più avanti.

Con «scena educativa» si vuole alludere, per dirla con le parole di Massa (1997), a

un *setting* [...] capace di regolare un campo di esperienza concretamente agita e di rielaborazione culturale distinta dalla vita diffusa [...] un *setting* pedagogico in cui contenuti e relazione sono ricompresi strutturalmente» (*ibid.*, p. 86).

I gesti della formazione saranno allora i gesti *istitutivi* di questa «scena» intesa come *setting*, cioè appunto come struttura e regolazione di un campo aperto di esperienza. In ciò essi si distinguono dall'essere elementi di un'azione didattica, per il fatto che non agiscono direttamente come comunicazione simbolica di contenuti ma in modo trascendentale (costitutivo), come disposizione strutturale entro cui si possono dare processi esperienziali. Dei gesti, per ciò che attiene alla loro valenza formativa, si prende, insomma, in

considerazione il loro aspetto formale anziché contenutistico. Il loro fine non è di *comunicare* un'esperienza bensì, di renderla possibile.

3.4 Intermezzo. Formazione, educazione, istruzione.

Giunti a questo punto, e per poter proseguire con la nostra riflessione, ci pare indispensabile farci un'idea chiara della distinzione e della relazione tra *formazione, educazione e istruzione* – i tre termini chiave della pedagogia, che vengono spesso e volentieri utilizzati in modo interscambiabile, oppure divengono le bandiere di contrapposizioni ideologiche, perdendo, sia nell'uno che nell'altro caso, l'opportunità di cogliere le suggestioni che nascono dal porre in sinergia gli uni con gli altri; suggestioni atte a stimolare indirizzi pratici di pensiero verso la costruzione di dispositivi pedagogici alternativi a quello incarnato dalla scuola tradizionale. È solo nell'interconnessione della riflessione epistemologica con organizzazioni concrete – che incorporano tale epistemologia in sistemi materiali, simbolici, procedurali specifici – che è possibile far luce e ordine su concezioni altrimenti destinate a restare vuote idee continuamente in balia delle prese di campo ideologiche e delle irrisolvibili contraddizioni concettuali che esse inevitabilmente producono.

Il termine «formazione» – scrive Massa (1997) –, apparentemente neutrale, sembra porsi al di là del «dilemma ideologico» tra educazionisti ed istruzionisti (*ibid.*, pp. 23-24), anche se poi di fatto essa viene fatta coincidere ora educazione ora con istruzione, a seconda delle circostanze. Il concetto di formazione «potrebbe apportare elementi teorici importanti come quello di forma, di genesi e mutamento, di sistema e organizzazione» (*ibid.*, p. 115). Esso può essere analizzato a tre livelli: *micro, meso e macro* (Formenti, 2017). Al primo livello, il termine rimanda primariamente al costituirsi di una forma, di una *nuova* forma, in cui una determinata modalità interazionale tra organismo e ambiente si stabilizza provvisoriamente in un *habitus*. Tale formazione avviene a un livello individuale (essendo, potremmo dir così, un *principium individuationis*), ma riguarda pur sempre la relazione tra (anzi, il costituirsi *di*) un dentro e un fuori³. È dunque al contempo un fatto individuale e «trans-individuale».

³ Scrive Dewey (1938): «L'esperienza non si compie semplicemente nell'interno della persona. Essa si svolge lì poiché influenza la formazione di attitudini, di desideri e di propositi. Ma non è ancora tutto. Ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza» (*ibid.*, p. 26).

Nel processo formativo – come si è visto con Dewey – convergono le formazioni già acquisite del passato e le anticipazioni di formazioni a venire, secondo una struttura dinamico-continuativa che nella sua forma generale sembra richiamare quella che Husserl (1893-1917) descrive a livello della costituzione fenomenologica della coscienza interna del tempo, basata sull'orizzonte «ritenzionale» e «protenzionale». Si tratta della sfida vitale per eccellenza, quella del mutamento e dell'evoluzione del sé che, se pur processi autonomi – «autopoietici», secondo l'epistemologia biologica di Maturana e Varela (1980) – , si compiono sempre in concomitanza con altri processi da cui sono influenzati e che essi stessi influenzano. Pensiamo qui in particolare al fenomeno dell'«accoppiamento comportamentale» descritto dagli autori sopra citati, per cui la formazione come acquisizione di un nuovo assetto e quindi di cambiamento da parte degli organismi «autopoietici» non può che essere concepita anche a un secondo livello («meso»), in termini di sistema complesso, riguardante l'inter-relazione tra processi molteplici. Nell'ambito specifico dell'apprendimento-insegnamento, da questo punto osservativo, la *formazione* non è riducibile a qualcosa che si dà (da parte dell'educatore) e che si riceve (da parte dell'educando). Essa nomina, piuttosto, l'ampio orizzonte di un processo sistemico che, se formalizzato, si sviluppa a partire dalle regole e i codici disposti da un'organizzazione – Massa (1997), rifacendosi alla lezione foucaultiana, la chiama «dispositivo» (*ibid.*, p. 130) – di carattere materiale, simbolico, procedurale. Si sottolinea qui il fatto che trattandosi di un sistema processuale complesso, regole e codici non possono predeterminarne l'esito, ma possono conferirgli un ordine, un'organizzazione, appunto. Infine, a un terzo livello – «macro» – la formazione è collocata nei contesti più ampi di carattere sociale, istituzionale, culturale, politico, storico (Formenti, 2017, p. 26).

All'interno del campo di formazione come sistema inter-relazionale di processi, appare chiaro come tutti i partecipanti siano al tempo stesso *formandi* e *formatori*, nella misura in cui ciascuno è messo nella condizione di compiere una propria esperienza formativa nel mentre contribuisce al compiersi di quella degli altri. Il passaggio di paradigma concettuale dall'inter-soggettività alla «trans-individualità» (Balibar, Morfino, 2014) indica che il soggetto individuale è un esito, non un dato *a priori*; che viene prima la relazione, i suoi meccanismi e le sue direzioni imprevedibili ma strutturabili, e poi i singoli processi di soggettivazione all'interno di quel determinato contesto e decorso. Ciò significa che anche i ruoli non sono veramente definibili in partenza, ma anzi, perché la formazione si realizzi effettivamente come sistema dinamico, è bene che siano

fluttuanti e si mantengano aperti a una continua riconfigurazione in corso d'opera.

Il concetto di «formazione», nella sua generalità, allude al fine dei percorsi educativi, cioè quello di (tras)formarsi, di evolvere nel proprio percorso di vita attraverso delle esperienze «pregnanti», in cui la vita diffusa appare doppiata, riattraversata, oggetto di un processo di concentrazione e raffinamento nel contesto protetto e organizzato del *setting*. Il concetto di «educazione» sembra alludere invece al metodo con cui la formazione può essere perseguita. Se dal punto di vista generale della formazione, come visto, non è corretto separare nettamente chi forma da chi è formato, essendo più giusto parlare di una comunità formativa, è nell'ottica particolare del modo con cui tale comunità può costituirsi e perseguire il suo scopo, che bisogna introdurre la distinzione tra educatori ed educandi. Ai primi, infatti, spetta il compito di disporre *un* campo d'esperienza, e ai secondi, di entrarvi.

L'immediata e diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. L'individuo, che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. È l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere a un certo punto regolato dall'educatore (Dewey, 1938, p. 32).

L'educatore può agire direttamente sulla «situazione» – noi diremmo, sul «*setting*» educativo – e solo *indirettamente* sugli educandi. L'oggetto principale della sua cura riguarda le «condizioni oggettive» – espressione con cui Dewey intende «quel che è fatto e il modo in cui è fatto» (*ibid.*). Ritroviamo a questo livello i gesti educativi, che strutturano in modo trascendentale *un* campo d'esperienza; non tanto essi donano, trasmettono un'esperienza, quanto ne predispongono le condizioni di possibilità. Ma cosa si può dire sulla qualità di questi gesti?

Il termine «educare» – nota Massa (1997, pp. 25-26) – comprende una doppia matrice di senso. Esso deriva dal latino «*educāre*» – *nutrire, allevare* –, verbo intensivo di «educere», che significa *trarre fuori, estrarre*; ma anche: *condurre fuori, condurre via* (Castiglioni, Mariotti, 1966). Anche in questo caso, le origini etimologiche della parola aiutano a restituirle quella profondità di significato che appare coperta, nell'odierno utilizzo del termine, schiacciato sul dato di fatto di pratiche educative che, nel loro carattere funzionalista, pongono l'accento sugli scopi esterni a cui tendono – educazione *alla* cittadinanza, educazione *dell'*arte, e via dicendo – piuttosto che sugli stessi processi di

apprendimento e sulla consequenzialità dei loro risultati. Si tratta – dice Massa – di ritrovare nel concetto di «educazione» una connessione intima tra la *cura* e il *condurre fuori* (1997). Se è vero che per poter «condurre fuori» bisogna prima allevare e nutrire il bambino, vero è anche che a un certo momento proprio lo spazio «aperto» in cui si riesca a condurlo rappresenta la possibilità di sviluppare questo percorso di cura. Solo nella «radura» di uno spazio non familiare⁴, estraneo, si rende possibile per il bambino provare, provarsi, fare dei tentativi – è la costellazione di significati che attiene al sostantivo greco «*empeiria*», esperienza – trovare una via, una soluzione per risolvere la situazione di incertezza e di spaesamento che lo minaccia. L'insegnante lo assiste nei suoi esperimenti, si prende cura di lui contenendone l'angoscia quando questa supera un certo limite e rischia di divenire contro-produttiva. Ma d'altronde è lui stesso che prima l'ha condotto lì fuori, l'ha sviato dal sentiero tracciato (*ibid.*), esercitando su di lui una seduzione che sarà poi in grado (se è un educatore esperto) di deviare verso gli oggetti di sapere. Questa relazione tra «sviamento» e cura è a maggior ragione significativa per l'adulto, che può divenire oggetto di cura pedagogica solo nella misura in cui sia portato al di là delle sue «zone di *comfort*», in cui pre-domina l'«Abitudine» – con la A maiuscola, come la indicava Proust – e con essa, quella «coazione a ripetere» che satura il tempo del presente e lo spazio della presenza, impedendo che qualcosa di nuovo accada⁵, ossia: il compiersi di *un'esperienza* formativa.

I gesti educativi sono allora quegli atti «pregnanti», da un punto di vista materiale e simbolico (azioni fisiche, parole «sceniche», silenzi), in grado di catalizzare il desiderio degli educandi che sono così sospinti, condotti nel campo aperto. Massa cita a questo proposito, la «radura dell'essere» di cui parla Heidegger, in cui *possono* portare a compimento *un'esperienza*.

⁴ «Non familiare» in tedesco si dice «*unheimliche*». Questo medesimo termine è utilizzato da Freud nella forma dell'aggettivo sostantivato per esprimere il «perturbante», ossia, quel qualcosa non familiare e spaesante che si cela nelle cose familiari, e che, date certe circostanze affiora inquietantemente in superficie.

⁵ Pensando alle quattro modalità medievali, l'esperienza formativa appartiene naturalmente a quella della *possibilità* – che Lacan indica suggestivamente come «ciò che cessa di non scriversi» (Lacan, Seminario XX). Invece, i nostri abiti acquisiti, nella misura in cui sono da noi messi in atto in modo irriflesso, e non hanno possibilità perciò di mutare, appartengono alla necessità, secondo Lacan, «ciò che non cessa di non scriversi», ossia, di non darsi. Queste definizioni di Lacan hanno in questo contesto una risonanza particolarmente suggestiva, per via di quella relazione da lui istituita tra evento e scrittura, per cui qualcosa e-viene nel momento in cui si *iscrive* in noi come segno (siamo così *in-segnati*) e ci «affetta» (altro bel gioco di significanti usato da Lacan per alludere al tempo stesso all'articolazione di *un* soggetto con il quale esso è reso *affettivo*).

Il termine «educazione» illumina dunque quello più generale di «formazione», indicando quale sia la condizione di possibilità perché una formazione e una comunità formativa possano costituirsi. Resta da chiarire quand'è che degli atti si trasformino in veri e propri *gesti* educativi. Si è detto, infatti, che gesto e atto non sono coincidenti, nel senso che ogni gesto è un atto ma non ogni atto ha di per sé la rilevanza espressiva e performativa di un gesto.

Veniamo infine all'ultimo della rosa dei termini pedagogici fondamentali: «istruzione» («*instruere*») che significa originariamente: congiungere assieme, costruire, disporre, ordinare, allestire, immettere in una struttura (Castiglioni, Mariotti, 1966). Non v'è, dunque, in origine, nessun riferimento alla *trasmissione* di un sapere – come da un contenitore all'altro – che è stato poi adottato, invece, come la sua direzione primaria di senso in ambito educativo. In quello giuridico, ad esempio, permane l'idea della costruzione preliminare di una struttura entro cui può poi essere giocata la «partita» della verità: si dice infatti, «istruire un processo», oppure «attività istruttoria», che è appunto la prima fase processuale. Ebbene, possiamo adottare un significato simile anche nel campo educativo. A quel punto, «istruire dei formandi» è da considerarsi una forma ellittica, che può essere esplicitata in questo modo: immettere dei formandi all'interno di un dispositivo entro cui essi possano apprendere dall'esperienza, cioè, compiendo *un'esperienza*. Potremmo allora parlare anche di gesti *istruttivi*, cioè a dire, quei gesti che assumono rilevanza educativa perché connessi tra loro a costituire un'istruttoria formativa.

3.5 Sul gesto (per)formativo – parte seconda

Riprendiamo il ragionamento sul gesto formativo dal punto in cui ci eravamo interrotti. Dicevamo che il gesto formativo è connotato dal fatto di *produrre* una strutturazione, di *disporre* uno spazio, un tempo, una determinata possibilità di relazione. In questo senso esso è un atto performativo radicale (alla radice); potremmo dire anche: un gesto-*soglia*, il cui attraversamento permette di immergersi in un certo *setting* di formazione.

Crediamo di chiarire meglio questo concetto ricorrendo all'esempio noto del «*setting*» psicoanalitico. Sappiamo come a istituirlo siano alcuni gesti-*soglia*, quali, ad esempio: il silenzio con cui l'analista aspetta che a prendere la parola sia sempre l'analizzante (una sorta di rito di inizio), l'invito rivolto al paziente di stendersi sul lettino, il posizionarsi alle sue spalle; la scelta oculata delle parole e

delle pause; non meno importante, il pagamento della cifra di denaro inizialmente pattuita – anch'essa assume un senso simbolico e rituale. Qualunque azione può assumere la valenza di gesto e di gesto-*soglia*: atti fisici non verbali (come l'invitare a sdraiarsi, o anche il restare in silenzio); atti di parola (laddove questa non sia utilizzata in senso rappresentativo, cioè per esprimere concetti, spiegazioni e via dicendo, bensì in senso performativo); persino posizionamenti di oggetti materiali (il lettino posto in un certo modo all'interno della stanza, ad esempio). Quest'ultimi sono come dei gesti rappresi, cristallizzatisi in oggetti materiali. Qual è la prerogativa dei gesti-*soglia*? Di non essere comunicativi – nel senso che non trasmettono dei contenuti di senso – e di essere espressivi ma in un senso formale e strutturale: è solo come parti di una ritualità unitaria che essi assumono capacità espressiva riuscendo a far presa sul soggetto, da un punto di vista materiale e simbolico. Il silenzio dell'analista non è il significante per un significato, bensì piuttosto un *atto* significante, al contempo assoluto (nel significato di «sciolto» dal contenuto di significato) e relativo; che componendosi, cioè, con altri atti permette un certo tipo di ascolto e di esperienza a cui altrimenti analizzante e analista non potrebbero avere accesso. Tali gesti-*soglia*, dunque, sono espressivi senza essere comunicativi, agiscono sui soggetti *corporalmente* al di là della mediazione del pensiero concettuale; sono materiali quanto tutti gli altri gesti che vengono compiuti all'interno di un determinato *setting* ma al contempo svolgono una funzione trascendentale in quanto istituiscono materialmente, simbolicamente e proceduralmente quel *setting*, ossia, quella struttura processuale *significante* che predispose la composizione trans-individuale e quindi poi la soggettivazione individuale a livello cognitivo, affettivo e corporeo.

È interessante comprendere come il corpo vissuto, le emozioni, i pensieri dei singoli (e dunque, il loro apprendimento) possano essere convocati non da un atto di comunicazione (compiuto da un insegnante) bensì da un ordine *significante* – materiale, simbolico e procedurale –, istituito e *agito* a livello di comunità educativa. La comunicazione diviene allora una comune-*azione*; che si *attualizza* attraverso una circolazione di *feed-back* tra i partecipa(ttua)nti in relazione ad un sistema che è – potremmo dire con Lacan – l'istituirsi di una certa «catena di significanti» (Recalcati, 2012; Bonazzi, 2015).

Si assiste così a uno sviamento dallo schema canonico della comunicazione – emittente, messaggio, ricevente –, nella misura in cui la significazione di contenuti si costruisce *a posteriori* e nello spazio aperto del *setting* con l'apporto di tutti. Ciò che viene comunicato – cioè, *agito in comune* – non sono in prima

istanza contenuti di significato ma *gesti* performativi. Essi si distinguono da semplici atti in quanto *producono* una nuova realtà pubblica, agendo direttamente sui corpi, emozioni, pensieri di tutti coloro che rientrano nella rete di relazioni tessuta da cotesti gesti. Si noti inoltre che il *setting*, che è appunto un sistema di relazioni e di relazioni di processi, è sì progettato e favorito dall'iniziativa degli educatori, ma è poi realizzato solo con la comune-azione dei tutti. Solo nella ri-azione dei singoli e nel circolo di *feed-back* che si attiva, ad alcuni gesti si può riconoscere una valenza (per)formativa di *gesti-soglia*, aprendo un campo d'esperienza per il costituirsi di *formazioni* significative riguardanti i corpi, i movimenti, gli atti, le percezioni, immagini, affezioni, cognizioni.

Uno dei ricordi più nitidi di scuola riguarda il mio professore di filosofia del liceo – il prof. Nacci – colto nel momento in cui entra in classe per far lezione. Non si dirige subito verso la cattedra, non manifesta fretta di iniziare la lezione. Si avvia piuttosto verso le nostre postazioni. Si ferma di fronte al banco di ognuno. Con alcuni (ma non sono sempre gli stessi) si trattiene di più che con altri. Guarda in silenzio negli occhi, oppure semplicemente si interessa ai materiali che sono sul banco (libri, occhiali, oggetti d'uso personale), prendendoli in mano, osservandoli, riponendoli poi al loro posto. Non risponde – se non enigmaticamente con un'espressione del viso o una battuta – alle parole che qualcuno di noi gli rivolge con l'intento di comprendere il significato del suo fare, temendo forse il suo giudizio. Sono domande di senso, le nostre, che restano in apparenza evase, o convertite in altre domande che egli rivolge a noi. L'attenzione di ciascun studente non solo è diretta al prof., ma si appunta sulla dinamica relazionale che si instaura tra N. e il compagno che in quel momento è reso oggetto principale di attenzione. Scambi di occhiate, di sorrisi, di sguardi interrogativi tra noi. La classe appare al contempo disarticolata nelle singole individualità e così ricomposta a un livello inter-soggettivo e dinamico, attraverso atti senza parole e l'attraversamento di quel limite che segnava fino a un momento prima lo spazio sicuro quanto noioso della routine, degli abiti di risposta, del complesso di aspettative e prospettive entro cui si ri-costituisce canonicamente la quotidianità scolastica della nostra classe. Finalmente, dopo quest'azione che può durare anche quindici-venti minuti, il prof. N. raggiunge la cattedra, e «inizia» ufficialmente la lezione.

Questo ricordo personale, che è qui, quasi spontaneamente, sopraggiunto, sembra offrirci un esempio concreto di che cosa sia un gesto (per)formativo

nell'ambito di una comunità educante. L'azione del prof. Nacci, apparentemente marginale, dà luogo ad una riorganizzazione e *ritualizzazione* della «scena», predisponendo l'organizzarsi di un diverso *setting*, che può innestarsi su, e così modificare, quello precedente. Non bastano però gli atti del professore. Un nuovo *setting* si instaura come un nuovo concatenamento di azioni e ri-azioni – con i suoi riposizionamenti reciproci e processi psico-fisici – che arriva a riconfigurare l'intera struttura dinamica del gruppo-classe.

Se le inedite azioni del prof. Nacci non fossero state oggetto di turbamento per l'intero organismo collettivo generando un «accoppiamento strutturale autopoietico» (Maturana, Varela, 1980), sarebbero rimaste a livello di atti isolati e allora sì, marginali; non avrebbero assunto la valenza di gesti (per)formativi, rituali, ma sarebbero risultati semplici azioni complementari all'attività didattica, puri mezzi, o disimpegni, o diversivi. Ciò vuol dire che la performatività del gesto non appartiene, come sua qualità intrinseca, al gesto compiuto dal singolo ma è attribuita, per dir così, sempre pubblicamente e retrospettivamente dalla catena di ri-azioni da esso sollecitate.

Su questo punto si basa la differenza tra la concezione pedagogica tradizionale dell'azione educativa e l'idea di gesto (per)formativo che qui andiamo discutendo. La prima sottende il primato della deliberazione del soggetto educante, che progetta in autonomia la sua azione sulla scorta degli scopi che si è posto, per poi in un secondo momento realizzare concretamente il suo progetto. Si tratta dello schema canonico dell'azione deliberata, secondo cui il tempo della riflessione e della scelta è nettamente separato e anteriore rispetto al tempo dell'attuazione pratica. Quest'ultima è un'esecuzione e, in quanto tale, mantiene un rapporto di dipendenza dalla prima. Ciò che si oppone al progetto è da considerarsi, a seconda della sua entità, un ostacolo occasionale o un problema che richiede di essere risolto attraverso una revisione critica del progetto stesso. A tal fine, si rende necessaria un'attività riflessiva dell'educatore in uscita, che calibra e vaglia i mezzi in vista dei fini.

Nel secondo caso, il rapporto tra intenzione e atto, tra mezzi e fini, è molto differente. Il gesto (per)formativo infatti non riceve la sua significatività in relazione a un progetto da realizzare, bensì – come visto – retrospettivamente, da ciò che esso è in grado di pre-figurare a livello di «campo di esperienza», attraverso il processo di concatenazione di gesti e di processi che esso mette in movimento. L'intenzione appartiene al gesto, e il gesto al suo campo d'azione. La sua valenza formativa non può essere anticipata dal suo autore. Vi è, anzi, un fenomeno di retroazione dei gesti (per)formativi su chi li compie; quest'ultimo

viene convocato da coloro ai quali il gesto si rivolge, in un comune e inedito spazio di atti e di parole. Nella visione radicale qui adottata, il gesto (per)formativo eccede dunque necessariamente il progetto di un'azione educativa, per il fatto che il suo senso (il suo effetto) è deciso a partire dal momento in cui esso è compiuto. In un rovesciamento dello schema classico della comunicazione – emittente-messaggio-ricevente –, sono i destinatari (i loro *feedback*) ad attribuire significato al gesto a loro rivolto. Nell'esempio del prof. Nacci, il suo gesto inaugurale non può essere dunque visto come strumento in funzione dell'attività didattica da lui progettata; perché la lezione di storia o filosofia vera e propria sarebbe seguita secondo dinamiche relazionali di apprendimento-insegnamento del tutto inedite rispetto a quanto egli stesso potesse immaginare prima: professore e studenti – per via di quel «loop autopoietico di *feedback*» (Fischer-Lichte, 2004) messo in atto, coma da una scintilla, dal gesto inaugurale del prof. – avevano attraversato una soglia, entrando in una dimensione in cui parole e azioni avrebbero assunto un senso e un carattere evenemenziale che prima non avrebbero potuto avere.

«Non preesiste (come nel teatro) nessun senso all'azione educativa – scrivono Antonacci e Cappa (2003, pp. 78-82) –, è la relazione educativa che istituisce il senso [...]». La lezione, in verità, era già iniziata a partire dall'entrata in classe del professore. La *lectio* – che nell'origine latina medievale era il momento della *lettura* e del commento dei grandi testi della tradizione filosofica e «scientifica» – poteva così diventare parte della «*scriptura*», in cui i corpi (con i loro atti, sensazioni, desideri, immaginari e pensieri) si *in-scrivevano* entro un particolare ordito formativo.

Il gesto (per)formativo chiama in causa la materialità umana dell'esperienza educativa, a cui esso appartiene in quanto azione, effetto, interazione dei corpi – il gesto avvia sempre una catena di *ri-azioni* altrettanto fisiche –, percezione sensoriale. Questi sono elementi pre-concettuali, luoghi di costruzione del pensiero riflessivo. L'idea di una conoscenza e di un'azione «intelligenti» (Formenti, 2017) come co-costruzione, anzi, composizione collettiva delle diverse funzioni e atti del corpo-mente tra loro, degli organismi e i loro ambienti umani e non-umani, non può non avere alla base tale primario livello *attuativo* («*enactive*»).

Una molteplicità di voci autorevoli del pensiero filosofico, biologico, linguistico, e delle scienze cognitive del Novecento – tra cui quelle di Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, James, Dewey, e più recentemente, Bateson, Maturana, Varela, Johnson, Lakoff – si è sollevata ad affermare che nell'azione

pragmatica e non nella categorizzazione concettuale sta l'origine di ogni relazione transazionale tra il vivente umano e il suo mondo; e che da lì dunque si deve necessariamente partire volendo tentare una genealogia del pensiero proposizionale, della conoscenza, dell'apprendimento.

3.6 Meta-fora

3.6.1 Il «come se» al cuore dell'esperienza formativa

La forma essenziale del gioco infantile – potremmo dire – è quella del «come se». Attraverso il giocare a «fare come se», i bambini doppiano la vita diffusa (la propria e quella dei «grandi»), «trasportandola» entro una cornice protetta entro cui possano fare liberamente esperienza di essa: delle sue situazioni, azioni e reazioni, emozioni, pericoli, successi e insuccessi. La *finzione* del gioco – che diverrà poi la finzione delle arti performative (non a caso la performance teatrale e musicale sono indicate in molte lingue con verbi, come *to play*, *spielen*, *joue*, che significano giocare) – oltre che mirare alla realizzazione di un godimento, ha il senso di un approfondimento e una comprensione della vita; è il modo per eccellenza in cui una verità viene posta in essere, viene, appunto, giocata. Il gioco – parafrasando Lacan – è allora una «*jouis-sens*» (neologismo costituito da «*jouissance*»: godimento e «*sens*»: senso) (Cavallo, 2014). Il suo aspetto *finzionale* si basa su un processo di trasferimento di una situazione – da intendersi qui come relazione di accadimenti – in un'altra. Anche se quest'ultima è ri-creata immaginariamente, non per questo è meno concreta. Si sa come per i bambini il gioco sia sempre una cosa (anzi, la cosa più) «seria», essendo la strutturazione simbolica del loro desiderio. Per i bambini, a differenza che per gli adulti, l'immedesimazione in ciò che ri-creano è senza resto.

Tale gioco dell'immaginazione, a ben vedere, è alla base tanto dei giochi infantili quanto di qualunque attività umana di apprendimento, di comprensione, di conoscenza. Quest'ultime – come esposto sopra – consistono nel portare a compimento una nuova esperienza, ossia – secondo il principio deweyano della continuità –, nell'integrare ciò che si esperisce nel presente con quanto si è già esperito nel passato, trasformando al tempo stesso le proprie «prospettive di significato» e aprendo così il campo a ulteriori future esperienze. Tale contemporaneità complessa, in cui il già vissuto e ciò che sarà vissuto *a venire* vengono convocati nel qui ed ora (ri)forgiandosi l'uno con l'altro – secondo una

temporalità flessibile e ricorsiva che, all'interno del discorso psicoanalitico lacaniano, è detta dell'*après-coup* e dell'*avant-coup* (Recalcati, 2012, Bonazzi, 2015, Cavallo, 2014) –, è propria di un processo di tras-ferimento, di tra-duzione, di tras-formazione che potremmo chiamare *metaforico* (in greco *metaphéro* significa «portare oltre», «trasferire»). La sua direzione è biunivoca, nel senso che ciò che è trasferito e ciò in cui esso è trasferito sono entrambi esiti finali del processo.

Attraverso un'azione *metaforica* può compiersi un'esperienza formativa che si può vedere come una triplice formazione: è il vissuto attuale che prende forma organizzandosi e ordinandosi sulla base del bagaglio di esperienze passate che ogni persona porta con sé; ma è anche questo bagaglio stesso che, nel momento in cui viene riaperto, si modifica e si ri-conforma. Ciò porta, nel migliore dei casi, a una evoluzione generale della persona-organismo, i cui abiti percettivi, intellettivi e pragmatici sono ora modificati, riformati e pronti quindi ad accogliere e compiere inedite esperienze.

Per arrivare a indicare col termine *metafora* il cuore del processo che sta alla base di ogni avventura di formazione – il che comporta l'affermazione di un'unità sostanziale di immaginazione, pensiero rigoroso razionale, piacere estetico e creatività, sia astratta che pragmatica – bisogna svincolare il relativo concetto dal campo a cui appare ancora comunemente relegato, cioè quello della retorica e del linguaggio poetico. Alla voce «metafora» del vocabolario italiano *Treccani*, così, infatti, si legge:

Processo linguistico espressivo, e figura della retorica tradizionale, basato su una similitudine sottintesa, ossia su un rapporto analogico, per cui un vocabolo o una locuzione sono usati per esprimere un concetto diverso da quello che normalmente esprimono.

Secondo la sua definizione canonica, la metafora – operazione meramente linguistica – si rende possibile sulla base del riconoscimento preventivo di una somiglianza tra due campi concettuali. Inoltre, l'adozione di un termine in un ambito concettuale diverso da quello originario implica il passaggio da un uso proprio (letterale) del termine a un uso «improprio» (metaforico). Ci si permette una *licenza* poetica. Ad esempio, nell'espressione «ondeggiar delle spighe», l'*ondeggiare* che si riferisce propriamente alle onde marine, viene eccezionalmente trasposto in un contesto anomalo, dando così luogo ad una descrizione, per così dire, scorretta – è infatti attribuita a un soggetto (le spighe)

una proprietà (l'ondeggiare) che non gli appartiene – ma al tempo stesso ricca ed economica (non ridondante) dal punto di vista dell'espressività e del senso. Tale descrizione risulterà dunque adeguata in una composizione letteraria ma, per via della sua ambigua imprecisione, non in un contesto di ricerca scientifica. Anche nei modi di dire di uso comune si esprime il fatto che il «parlar per metafore» si contrapponga al «parlare fuor di metafora», nella misura in cui l'uso di parole oscure e ambigue contrasta radicalmente con l'adozione di parole che si riferiscono invece in modo chiaro e diretto a ciò che vogliono dire.

Il modello epistemologico a cui fa capo il concetto diffuso di «metafora» – inteso come espediente alternativo di un uso immaginifico e creativo del linguaggio – è quello «realistico», cioè del rapporto di rispecchiamento della (o adeguamento alla) realtà da parte delle proposizioni linguistiche, in grado, se regolate entro un sistema di leggi logico-grammaticali, di descrivere precisamente uno stato di cose (o di fatti) del mondo. Le metafore – così come le metonimie, e le altre figure retoriche – sono escluse da questo sistema perché mostrano di non adeguarsi alla realtà ma piuttosto di ri-crearla, secondo modalità che sembrano incompatibili con il pensiero conoscitivo in quanto non sono riducibili alle leggi della logica formale e né al principio empirico della verifica.

3.6.2 «Le metafore non sono argomenti». La metafora secondo Max Black

«Le metafore non sono argomenti, mia cara fanciulla» – è il motto tratto da un romanzo di Walter Scott («*The fortunes of Nigel*») che il filosofo Max Black ha posto come esergo del suo celebre saggio intitolato «Metaphor» (1955). Questo è da considerarsi uno scritto seminale, nella misura in cui ha aperto un varco alla possibilità di concepire la metafora non più come un mero espediente linguistico-letterario bensì come un'operazione costitutiva del pensiero e della conoscenza umani.

Se gli argomenti hanno una funzione dimostrativa, le metafore sembrerebbero avere invece una funzione meramente estetica, come degli ornamenti atti a rendere il discorso più bello, più pregnante, più efficace. Ciò è quanto si ammette comunemente, sostiene Black. Questa concezione ornamentale della metafora – elaborata già a partire dai pensatori antichi che si

sono occupati della poetica e della retorica⁶, come Aristotele e Cicerone (*ibid.*, p. 281) – presuppone, nota Black, che ciò a cui essa allude potrebbe essere anche espresso in un modo diretto, letterale, da un termine o sintagma capace di riferirsi in modo univoco e preciso all’oggetto significato. Il ricorso alla metafora sarebbe dunque un diversivo, una deviazione da quello che è l’uso normale del linguaggio; una «sostituzione» (*ibid.*, 279). Comprendere un’espressione metaforica sarebbe allora come decifrare un codice, o risolvere un *rebus* (*ibid.*).

Una sottospecie particolare della concezione della metafora come «sostituzione» è la visione «comparativa» della metafora, secondo la quale l’associazione di due termini appartenenti ad ambiti tra loro differenti – come nel caso di «Richard è un leone» (*ibid.*, p. 283) – viene istituita sulla base della constatazione preventiva di una loro somiglianza fondata su certi tratti comuni. Da questo punto di vista, l’espressione metaforica sarebbe una condensazione ellittica di una similitudine: «Richard è un leone» sottintenderebbe «Richard è *come* un leone (nel suo essere coraggioso)» (*ibid.*), considerata equivalente alla prima, e dunque ad essa sostituibile. La differenza tra metafora e similitudine sarebbe, così, solo *formale*, nella misura in cui la prima esprime implicitamente ciò che la seconda invece afferma apertamente.

A ben vedere – argomenta Black – questa concezione poggia su un giudizio discutibile, ossia che sulla validità del termine di paragone su cui è costruita la similitudine – soggiacente alla metafora – ci si possa pronunciare in modo oggettivo. Se così fosse, le formazioni metaforiche potrebbero essere governate da leggi altrettanto stabili che quelle che governano le affermazioni nel campo della Fisica (*ibid.*, p. 284). Ma non è così. Il concetto di somiglianza ammette, per sua stessa costituzione, infatti, un principio di gradualità, per cui non è in nessun modo possibile riconoscere un’equiparazione assoluta, ad esempio, tra l’uomo «Richard» e il leone. Sotto alcuni aspetti, risulterà infatti che qualche altro animale (o un soggetto di qualsiasi altro genere) sia più simile a Richard di quanto lo sia il leone, e così via. Tutto dipende dalla *selezione* dei caratteri dell’uno e dell’altro termine che sempre una metafora opera. A un lettore (o ascoltatore) sufficientemente avvertito, l’espressione metaforica «Richard è un leone» comunicherà che, tra le varie possibili, la qualità principale di Richard è il coraggio, dato che tale qualità è anche ciò con cui *comunemente* è associato il

⁶ Richards, il pioniere degli studi che concepiscono la metafora come un’operazione cognitiva, fa risalire ad Aristotele il pregiudizio secondo cui la metafora sarebbe «qualcosa di speciale e di eccezionale nell’uso del linguaggio, una deviazione dal suo funzionamento normale, invece di essere l’onnipresente principio di ogni suo spontaneo atteggiarsi» (Richards, 1936).

leone. L'uso della metafora dunque produce contemporaneamente due effetti: quello di *illuminare* il soggetto principale (nell'esempio dato, «Richard») proiettandogli un ristretto «fascio di luce», e quello di rievocare un sistema di luoghi comuni associati al «focus» – come lo chiama Black – dell'espressione metaforica (nell'esempio in esame, il «leone»). La selezione presupposta dall'istituzione della metafora riguarda dunque non solo il soggetto principale, ma entrambi: nell'esempio sopra citato, «Richard» è presentato attraverso la serie di riferimenti *comuni* evocati dalla figura del leone; viceversa, quest'ultimo è introdotto nel contesto della metafora solo in relazione alla costellazione di concetti che afferisce all'idea di uomo, e in particolare, dell'uomo di nome Richard. Non si tratta solo di *selezione* – sostiene l'autore – ma di *trasformazione*. La metafora è, insomma, un *filtro* che *produce* – non semplicemente comunica – una connessione tra due termini.

Più che come «sostituzione» o come «comparazione», è quindi corretto – a giudizio di Black – considerare la metafora come un'*interazione*. Inoltre, come si può vedere – è un altro punto importante su cui il filosofo richiama l'attenzione – ad interagire non sono due termini individuali (secondo l'esempio, *un* uomo e *un* animale), bensì due sistemi di relazioni concettuali che a quei termini fanno rispettivamente capo, e che proprio attraverso l'azione metaforica vengono riorganizzati in un determinato modo. Essi assumono così – anche in questo caso diremmo *après coup* – una specifica fisionomia.

Come già anticipato, l'argomentazione di Black è volta a mostrare come la metafora non sia semplicemente un espediente stilistico usato in sostituzione di un modo letterale di esprimersi, ma, in prima istanza, un'operazione cognitiva autonoma (*ibid.*, p. 293), che *crea* pensiero (conoscenza, apprendimento) procurando un'interazione – più precisamente, una *transazione* – tra campi originariamente separati. In un passaggio del suo testo, Black associa in modo analogico tale operazione alla procedura – che appartiene originariamente all'ambito matematico – della «proiezione». Nella metafora – si potrebbe vederla così, scrive il filosofo – il soggetto principale viene *proiettato* sul campo del soggetto sussidiario. In tal caso, la «legge di proiezione» coincide con il sistema di implicazioni dell'espressione *focale* – cioè, del soggetto secondario – (*ibid.*, 288). Se ciò è vero, la metafora è, essenzialmente, un'operazione cognitiva di proiezione del senso («*meaning*») da un ambito all'altro, la cui legge di proiezione non è data dall'esterno, bensì è incorporata nell'atto stesso di proiezione.

Ciò risulterà forse più chiaro riprendendo un altro esempio introdotto da Black nel suo testo: quello di una battaglia descritta verbalmente nei termini di una partita a scacchi. Qui, il soggetto primario (la battaglia) è proiettato sullo spazio concettuale del gioco degli scacchi, secondo una «regola di proiezione» che è data dal sistema di implicazioni attinenti a quest'ultimo. Elementi del sistema sono tanto le regole del gioco (anche genericamente considerate) quanto l'immaginario collettivo da questo evocato (una partita «di posizione», a lungo meditata, giocata su un piano estremamente razionale, dove dunque a contare sono strategia e tattica, mentre l'impulsività è il punto debole di un giocatore, e via dicendo). Così, attraverso la metafora scacchistica, della battaglia saranno messi in luce alcuni aspetti e altri saranno tralasciati. La battaglia, innanzitutto, sarà *vista come* un gioco, dove si vince o si perde, in cui l'abilità degli strateghi balza in primo piano rispetto alle emozioni dei combattenti, visti qui come pedine da muovere.

Ciò detto, alla domanda se l'istituzione di questa metafora riposi su una somiglianza oggettiva e pregressa tra la battaglia e gli scacchi, la risposta sarà certamente negativa. Una metafora è l'adozione di *una* prospettiva, e di *un* relativo metodo di proiezione che è proprio dell'operazione metaforica che si compie. La metafora *non* rappresenta, bensì *presenta* (pone) una somiglianza, ossia: *una* verità dell'oggetto non è meramente rilevata (o notata) attraverso la metafora, ma prende forma inedita *all'interno* dell'operazione che la costituisce. Vero è che la liceità di una metafora dipende – come sostiene Black – dal fatto che il sistema di implicazioni comportato dal soggetto secondario (il *focus* della metafora) sia un complesso di saperi e di credenze generalmente condiviso («*commonplaces*»). Bisogna considerare però che: a) tale sistema non è un repertorio semantico così definito e dai confini precisamente determinati, in quanto è a sua volta il frutto di una serie innumerevole e incontrollabile di operazioni metaforiche che, rispetto alla metafora principale entro cui esse vengono indirettamente adottate – scrive Black – sono come gli armonici di un suono fondamentale (*ibid.*, p. 290), che risuonano con esso pur non essendo l'oggetto principale dell'audizione; b) tale sistema non è una struttura statica, infatti esso è soggetto a una trasformazione e riconfigurazione nel momento stesso in cui viene immesso nel contesto del soggetto primario; c) il *focus* della metafora può essere anche scelto in modo che esso contraddica il sistema di implicazioni comunemente riconosciute. Si tratta, in questo caso, di ciò che Paul Ricoeur chiamerà – proprio assumendo una posizione critica rispetto a Black – «metafora impertinente», che non connota solamente un uso poetico della

metafora, ma in generale una possibilità cognitiva inerente all'accrescimento di conoscenza, cioè all'apprendimento. Questo è il nucleo principale della critica che Ricouer rivolge alla teoria sopra citata di Black, laddove essa riduca il sistema di implicazioni metaforiche esclusivamente in riferimento a un sapere già costituito («*commonplaces*»).

Da quanto detto sopra, emerge che la metafora è un'espressione irriducibilmente poli-semantica ed ha una natura singolare – non può essere sostituita in alcun modo da un'altra espressione senza che muti radicalmente il senso. Tale singolarità dell'operazione metaforica rimanda alla creatività, all'espressività e all'enigmaticità del gesto – in questo caso, di un gesto che prende forma nel linguaggio verbale. Il gesto, a sua volta, rimanda all'agente, ai singoli agenti; i quali agiscono o recepiscono il gesto metaforico all'interno di un orizzonte di senso dato da un intreccio di pratiche determinate, quale è quello dei modi d'uso del linguaggio, dei concetti, dei corpi. L'iniziativa inedita dell'agente, dunque, si intreccia sempre con la ri-presentazione di un abito acquisito che segna l'appartenenza a una comunità di agenti e a una *grammatica* gestuale condivisa.

Concepire la metafora *come* gesto vuol dire metterne in luce l'aspetto *performativo*. Nel momento in cui vedo qualcosa *come* qualcos'altro – metto in sinergia due ambiti di pensiero e di vita separati – compio un atto che *produce* una nuova realtà, pubblicamente condivisibile attraverso l'istituzione di nuove metafore. Il punto che ci interessa ora esaminare è: come accade che si veda qualcosa *come* qualcos'altro, in che modo tale avvenimento possa considerarsi cruciale dal punto di vista dell'apprendimento, e – in ultimo, ma non meno importante – se non sia che tale operazione metaforica affondi le sue radici nell'esperienza vissuta del corpo, essendo così espressione dell'unità esperienziale dell'organismo corpo–mente. In questo, ancora una volta il pensiero di Wittgenstein può aiutarci a segnare la via.

3.6.3 Il «vedere-pensare». La metafora secondo Wittgenstein

Nella seconda parte di *Ricerche filosofiche* (1953), l'autore medita attorno al problema del «vedere» e del «vedere come». In che cosa essi si distinguono? Il *vedere una cosa come un'altra* implica il fatto che prima si interpreti (atto meramente cognitivo) e poi si veda (atto fisico) secondo quanto si è interpretato? (*ibid.*, p. 256) A questo riguardo, Wittgenstein introduce la figura – presa a prestito dallo psicologo statunitense Joseph Jastrow – che egli chiama «testa L-

A». Si tratta di un disegno stilizzato che può essere visto tanto come una testa di lepre quanto come una testa d'anatra (vedi fig. 1).

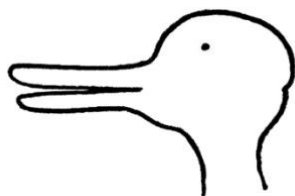


Fig. 1

La figura dell'anatra-lepre in Wittgenstein, *Ricerche filosofiche* (1953)

Di fronte a questa figura (fig.1) si possono avere due tipi di esperienze visive: la prima è quella comune del *vedere* – io vedo la testa di un'anatra (oppure, io vedo la testa di una lepre) e se qualcuno mi chiedesse cosa vedo, io risponderei descrivendo la mia percezione; la seconda è quella straordinaria del passaggio percettivo improvviso da una figura all'altra – prima vedevo una testa d'anatra, ora improvvisamente vedo la testa di una lepre. In questo caso, alla medesima domanda risponderei: «ora vi vedo una testa di lepre!». Questa non è più una descrizione della mia percezione – fa notare il filosofo –, bensì, un'esclamazione, con cui esprimo lo stupore per il «balenare improvviso dell'aspetto» (*ibid.*, p. 260) nuovo che mi è – per così dire – balzato all'occhio. Solo in questo secondo caso si è avuta un'«esperienza vissuta» (*ibid.*, pp. 260-61) del *vedere*.

L'esperienza vissuta del vedere – in linea con quanto pensa Dewey⁷ – non implica soltanto percezione ma anche pensiero riflessivo. Per il fatto che ho colto l'oggetto di visione nel suo *insorgere*, mi si è aperta la possibilità di compiere un'esperienza del *vedere* che è anche un *pensare* all'oggetto visto. Il vedere ha subito una trasformazione; da mero *stato* è divenuto un *atto*, il quale è un «groviglio di pensiero, linguaggio e immaginazione» (Carmagnola, 1996, p. 57).

In questa esperienza cruciale del *vedere-pensare* (*ibid.*, p. 56) – che sembra svincolarsi dalla presa del concetto e a cui Wittgenstein guarda da più lati attraverso i numerosi esperimenti gestaltici introdotti nel testo – appare a noi, sotto mutate spoglie, la questione deweyana dell'inscindibile unità «corpomente» dell'organismo umano. Il *vedere-pensare* si differenzia dal comune

⁷ Si direbbe che il *vedere-come* sta al *vedere*, in Wittgenstein, così come «un'esperienza pregnante» sta a una esperienza della vita diffusa in Dewey.

guardare (in cui spesso non si vede ciò che pure si sta guardando⁸), consistendo piuttosto nel «vedere-come» (*seeing-as*), in cui si fa esperienza di uno sbalzo percettivo – ossia, nel «balenare improvviso» del nuovo aspetto colgo, per così dire, l'*evento* della sua formazione –. Solo allora si può assurgere alla consapevolezza di come una forma nota possa essere anche vista *come* qualcos'altro. Si fa, insomma, esperienza di una libertà di visione (di immaginazione, di pensiero, di linguaggio e, come vedremo a breve, di un sentire corporeo), che si ritaglia uno spazio all'interno del campo di figure consuete, preformate in quel complesso intreccio di sguardi e di pratiche che Wittgenstein chiama «gioco linguistico»⁹.

Riconosciamo nel *vedere-come* wittgensteiniano quell'idea estesa di metafora¹⁰ che si è intravista nel saggio di Black. Ora, però, quell'idea si riconfigura diversamente ai nostri occhi; mostrando di non appartenere ad un ambito meramente cognitivo. Il *vedere-come* a cui fa riferimento Wittgenstein è, come detto, un tutt'uno di percezione e pensiero, di recezione e azione; aggiungeremmo, di sensorialità corporea e comprensione. Questa aggiunta ci è suggerita dal testo del filosofo austriaco, anche se in esso non si fa direttamente riferimento ai corpi. Ciò nonostante, da alcuni passi in particolare apprendiamo come nel *vedere*, inteso in senso pregnante, sia per Wittgenstein implicata una reazione fisica (oltre che intellettuale; ma qui, di nuovo, le due cose non sono separabili) all'aspetto che si è riconosciuto.

«In un dipinto un triangolo può effettivamente *stare in piedi*, in un altro essere appeso, in un terzo rappresentare una cosa caduta a terra. – In modo, cioè, che vedendolo io non dica: “Può anche rappresentare qualcosa che è caduto a

⁸ Si pensi a ciò che capita quando ci si pone al cospetto di un dipinto astratto senza riuscire a vedervi se non un ammasso caotico di linee e di colori; oppure – passando dalla modalità della visione a quella dell'audizione – quando si ode un brano di musica «contemporanea» senza poter sentire distintamente un'organizzazione musicale, ma solo suoni che paiono susseguirsi a caso. Quest'esperienza di disorientamento percettivo può verificarsi in maniera esemplare con l'arte moderna (per via della mancanza di ancoraggio al figurativo – si può parlare, in un certo senso, anche di un figurativo musicale); pur tuttavia, la medesima esperienza può essere fatta anche di fronte a qualsiasi opera artistica del passato.

⁹ In termini lacaniani, si direbbe che l'esperienza del *vedere-come* è un'esperienza di soggettivazione all'interno del «discorso dell'Altro» a cui si è inevitabilmente già-da-sempre-soggetti. In questo senso, il *vedere-come* sarebbe l'atto di una presa di parola, di una de(ricon)formazione del linguaggio da cui al contempo si è anche «parlati» (Recalcati, 2012; Bonazzi, 2015).

¹⁰ il trattino che in mezzo alla parola è appunto un espediente grafico qui adottato per alludere a tale estensione rispetto al significato canonico di «metafora».

terra”, ma: “il bicchiere è caduto ed è in pezzi”. Così reagiamo all’immagine» (Wittgenstein, 1953, p. 265).

Il vedere è anche un comprendere, il comprendere è, in prima istanza, un reagire psico-corporeo, e il *vedere-come* (il passaggio metaforico) è quella soglia dell’attenzione determinata dall’accadere di *una* comprensione.

Nel *vedere-come*, per via dell’improvviso sbalzare di una nuova forma (*Gestalt*) dallo sfondo degli abiti percettivi consolidati, l’attenzione focalizzata sull’«oggetto-immagine» e la presenza a sé subiscono un’intensificazione vivificante. In questo senso, si potrà allora indicare l’attività meta-forica (intesa in quanto processo organico, di cui si dirà meglio a breve) come il nucleo germinale dell’esperienza formativa e il principio di ogni concezione e pratica attiviste dell’educazione. Riguardo a quest’ultimo punto, si deve notare come la meta-fora sia un’operazione essenzialmente *auto-poietica*. Essa si produce infatti dall’interno dell’organismo dell’agente (secondo leggi di proiezione che sono iscritte nell’atto stesso) ed è una ri-conformazione al contempo dell’oggetto e del soggetto.

La soddisfazione che un pianista prova nel momento in cui, suonando e risuonando al pianoforte un passaggio o un intero brano, sente finalmente di aver trovato la chiave giusta per accedervi, non è qualcosa che riguardi il capire, ma è l’espressione di un mutuo adattamento tra lui e il brano musicale che è giunto ad un esito felice. Questa sensazione coinvolge la dimensione corporea (il pianista si sente bene, a proprio agio, tutt’uno – come si dice – col suo strumento) ed emotiva (prova una sensazione di vitalità); riguarda l’ascolto e l’intellezione (afferra le relazioni tra i suoni e il decorso formale del brano con estrema lucidità), i quali si rivolgono al contempo verso l’esterno (la musica suonata che gli appare ora finalmente viva) e verso l’interno (il proprio agire, nel senso talvolta letterale del vedersi suonare, in una ritrovata fluidità che può avere l’aspetto di qualcosa di magico e di impersonale).

L’esperienza vissuta del *vedere-come* è fragile e precaria come solo può essere l’evento del comprendere. Non può essere fissata né è eterodiretta. Il giorno successivo – o anche, a volte, solo qualche momento dopo – segnerà per il nostro pianista un nuovo inizio.

Quando ad Arthur Rubinstein – che, ultraottantenne, amava ancora suonare per il pubblico e condurre la bella vita – domandarono come avesse fatto a

mantenersi così giovane, egli rispose che il motivo stava probabilmente nel fatto di aver dovuto, per tutta la sua esistenza, ricominciare ogni giorno tutto da capo¹¹.

Se la comprensione come evento meta-forico psico-corporeo è il taglio verticale senza tempo che giunge, imprevedibile, a recidere in qualche punto la continuità cronologica del tempo di apprendimento, la preparazione a tale evento è possibile, anzi necessaria. È un lavoro che implica una temporalità più regolare, ma che non può consistere però nella ripetizione rassicurante. Esso, infatti deve creare il «campo di esperienza» entro cui un evento di formazione *può* accadere ma non è determinabile (Carmagnola, 1996); e tale campo deve essere «un ambiente turbolento, dove sia possibile e lecito rimettere continuamente in discussione i *frames* che presiedono alla nostra esperienza» (*ibid.*, p. 67). Per usare una metafora, diremmo che si tratta di creare un ambiente marino, in cui il «mare [è] fatto bordo della terra»¹². L'educatore ha dunque la funzione di allestire questo ambiente; la comunità dei *formandi* (tra i quali è compreso anche l'educatore stesso), essendo progressivamente educata al *vedere-come*, si espone all'esperienza formativa da cui solo potrà davvero apprendere e ri-comporre un sapere proprio, una conoscenza *singolare*, cioè a dire, *incorporata*.

3.7 Analogia strutturale tra un campo di ascolto musicale attuativo e un campo d'esperienza formativa

L'«oggetto musicale» non è propriamente un oggetto, bensì, un flusso; che sembra scorrere, soprattutto quando lo ascoltiamo per la prima volta, come l'acqua di un fiume tra le mani, viva e inafferrabile, «ineffabile» – scriveva Jankélévitch (1961). Ha la capacità di generare in noi sensazioni, emozioni, immaginazioni e pensieri in modo talvolta potente, ma caotico, senza che siamo per lo più in grado – di primo acchito – di ordinare questo materiale, di farlo nostro organizzandolo in un'esperienza compiuta. Questo flusso, come si sa, non è fatto di parole e di concetti ma di formazioni sonore che divengono per noi *musicali* solo nel momento in cui ne riconosciamo un senso. Ma di che natura è

¹¹ Abbiamo appreso questo aneddoto dal pianista e direttore d'orchestra Daniel Barenboim, intervistato dal giornalista e conduttore televisivo Fabio Fazio il 23-11-2014 in occasione del programma rai “*Che tempo che fa*”.

¹² È questo un verso del primo dei cinque componimenti di cui si compone *The dry Salvages*, dai *Quattro Quartetti* di T. S. Eliot.

questo senso musicale? In che consiste – è un altro modo di porre la stessa domanda – questo potere generativo di sensazioni, emozioni, immagini, affetti e pensieri che siamo propensi a riconoscere alla musica?

Nel corso del primo capitolo abbiamo provato a dare una risposta a questo centrale quesito, giungendo a pensare che il senso musicale abbia a che fare più con una dimensione formale che contenutistica. Non, però, secondo quanto hanno creduto i «formalisti» da Hanslick in poi.

Sulla scia di Hatten (2004), abbiamo affermato che le espressioni musicali possono essere considerate alla stregua degli altri gesti umani. In modo diverso da quest'ultimi, però, quelli musicali non fanno riferimento – se non in casi speciali – a significati definiti, ma piuttosto a un certo movimento intenzionale. È grazie a questo che la musica può rivolgersi ai suoi ascoltatori, invitandoli a muoversi assieme con essa, su di essa (Scruton, 2009). Questo invito musicale si rende possibile nella misura in cui la musica intercetta qualcosa dell'ascoltatore: forse, – diremmo in termini lacaniani – la struttura dinamica del suo desiderio (Cavallo, 2014). Così il brano, pur non lasciandosi comprendere dall'inizio in modo definito, può divenire sin da subito oggetto di «godimento» (*ibid.*), e in quanto tale, esercitare una seduzione, catturando nelle trame del suo «discorso» e, così, dis-locando – questo è, come visto, uno dei possibili significati etimologici del termine «educare» (Massa, 1997) – dall'asse del sentire e fare consueti. Quanto detto indica un primo livello fondamentale del senso musicale¹³: parafrasando ancora Lacan, diremmo la musica come «*jouis-sens*» (Cavallo, 2017).

Proprio a partire dall'individuazione di questo nucleo originario di «godimento», possiamo immaginare come l'esecuzione di un brano musicale costituisca, entro un determinato contesto, un gesto che proprio nel suo carattere performativo è pedagogico, nel senso del «gesto-soglia» di cui si è detto sopra. L'esecuzione musicale assume la valenza di gesto pedagogico nel momento in cui è in grado di aprire un «campo di esperienza» entro cui possano darsi dei processi formativi. La natura di questo gesto educativo-generativo riposa nella natura stessa del gesto musicale, che è pragmatico e performativo, espressivo ma non denotativo, costituentesi secondo un ordine sintattico ma non statico – dato che il movimento incessante e evolutivo è il principio essenziale che lo governa –, emozionale in sé più che veicolo di emozioni, non strumentale ma neanche

¹³ Sulla relazione tra piacere e senso vedi anche R. Barthes (1973).

fine a sé stesso, poiché esso segna un'apertura che darà luogo a esiti relazionali, trasformativi e conoscitivi.

Quello che ora tenteremo di mettere a fuoco, proprio a partire dalla qualità specifica esibita dall'esecuzione musicale, è un dispositivo pedagogico incentrato sul gesto performativo-musicale, all'interno del quale le avventure di formazione accadono o non accadono a prescindere dal ruolo della rappresentazione, comunicazione (trasmissione) e ricezione del sapere che struttura le relazioni canoniche tra educatori ed educandi.

Nel modello che andiamo immaginando, l'educatore – al pari dell'interprete strumentista – è in prima istanza, parafrasando Grotowsky (1984-1998), un «*attuante*». Egli si disporrà secondo il ruolo che giustifica la sua presenza, cioè, sostanzialmente, quello di eseguire un «gesto-soglia»; questo si definisce in base alla capacità di coinvolgere nel suo movimento e nella sua struttura dinamica i gesti degli educandi, dando così luogo a un campo gestuale transazionale e autopoietico in cui i diversi processi di formazione si co-costituiscono reciprocamente e sono governati da leggi musicali interne, quali quelle del ritmo, del tempo, dello spazio, del timbro, della melodia, dell'armonia e della conduzione polifonica. Alla luce di quanto detto, appare chiaro che le condizioni di possibilità di questo «campo di esperienza» sono in definitiva date da tre elementi: il movimento intenzionale – ossia, l'azione gestual-musicale –, i corpi che ne sono gli agenti, e le interrelazioni complesse che si generano tra tali azioni e tali agenti.

In definitiva, l'oggetto della nostra ricerca – il laboratorio di ascolto musicale attuativo come formazione di formatori – si basa sul riconoscimento di una analogia strutturale tra il «gesto musicale» (che abbiamo discusso nel primo capitolo) e il «gesto pedagogico» (come siamo andati definendolo nel corso dei paragrafi precedenti). Proviamo qui di seguito a raccogliere alcune idee costitutive di questa nostra ipotesi di lavoro.

Il «gesto musicale», secondo la definizione che ne dà il musicologo Hatten (2004) è una formazione in divenire energetica e significante che si sviluppa e si compie nel tempo secondo un'intenzionalità (*ibid.*, p. 95). Quest'ultima è immanente al gesto e non si distingue dal suo specifico strutturarsi dinamico secondo un ordine gerarchico delle qualità (melodiche, armoniche, timbriche, ritmiche) che lo costituiscono. Al contempo, l'intenzionalità, dunque l'espressione, del gesto musicale si realizza solo nella misura in cui è compresa e ri-agita presso degli ascoltatori.

Analogamente, anche il gesto educativo è una struttura dinamica, ossia, un'organizzazione temporale di qualità di movimento (ritmico-melodiche) e di postura (timbrico-armoniche), la cui espressività (intenzionalità) è attribuibile retroattivamente a partire dalla catena di gesti formativi a cui esso dà avvio, la quale coinvolge educatori ed educandi in un sistema di inter-azioni «autopoietico» (Maturana, Varela, 1980, Fischer-Lichte, 2004).

Il gesto musicale segna una discontinuità, stagliandosi rispetto alla dimensione meramente sonora. Il sonoro è la materia che il gesto musicale articola e organizza in un sistema di relazioni (di durate, frequenze, intensità, timbri), arrivando a conferirle qualità – come quelle temporali, spaziali, formali ed emozionali – che originariamente non le appartengono¹⁴ (Ingarden, 1966). Nell'intreccio di queste qualità fenomeniche risiede, come visto (cap. 1) – sia nell'ambito della composizione che dell'ascolto e dell'attuazione – la possibilità di attribuire *un* senso musicale. Ancora una volta, è nella prosa poetica di Proust che troviamo una breve ma precisa genealogia fenomenologica del senso musicale, che si forma nel passaggio dalla materia del suono alla forma incorporata della musica:

[...] Dapprima aveva gustato soltanto la qualità materiale dei suoni emessi dagli strumenti. E questo era già stato un grande piacere quando, sotto la gracile linea del violino, esile, resistente, densa e direttrice, aveva visto d'un tratto innalzarsi in uno sciabordio liquido, la massa della parte per pianoforte, multiforme, indivisa, piana e fragorosa come la violacea turbolenza delle onde che il chiaro di luna rende incantevole e attenua. [...] Forse le note che sentiamo in quel momento tendono già, secondo l'altezza e la quantità, a ricoprire dinanzi ai nostri occhi superfici di varia dimensione, a tracciare arabeschi, a darci sensazioni di larghezza, di leggerezza, di stabilità e di capriccio. Ma le note svaniscono prima che queste sensazioni si siano abbastanza formate in noi per non essere sommerse da quelle che già risvegliano le note seguenti o addirittura simultanee. E questa impressione continuerebbe ad avvolgere con la sua liquidità, con il suo «liquefatto» i motivi che a tratti ne emergono, appena discernibili, per riimmersi subito e svanire, conosciuti solo per il piacere particolare che suscitano, impossibili da descrivere, da rievocare, da definire,

¹⁴ In realtà, la «materia sonora» da cui emerge un gesto musicale non si dà così com'è, ma è già a sua volta un prodotto artistico-culturale, frutto di operazioni selettive e organizzative. Si pensi anche solo all'ordine preconstituito delle scale di suoni occidentali, ordinate in diversi modi e sulla base di un determinato temperamento di relazioni intervallari proprie degli armonici naturali. Esiste, di fatto, solamente un materiale sonoro «già lavorato», già articolato in una grammatica al di là dei sistemi (tonalità, a-tonalità, dodecafonìa, ecc.) e degli stili adottati dai musicisti e compositori (Elliott, 1995; Kivy, 1980.)

ineffabili – se la memoria, come un operaio che lavora a costruire fondamenta durevoli in mezzo alle onde, fabbricando per noi dei fac-simile di quelle frasi fugaci, non ci permettesse di paragonarle alle successive e differenziarle. Così, appena svanita la sensazione deliziosa che Swann aveva provato, la sua memoria seduta stante gliene aveva fornita una trascrizione sommaria e provvisoria ma sulla quale aveva puntato con tanta intensità l'attenzione, mentre il pezzo continuava, che, quando la stessa impressione era d'un tratto ritornata, non era già più inafferrabile. Swann se ne rappresentava l'estensione, i raggruppamenti simmetrici, la grafia, il valore espressivo; aveva dinanzi a sé quella cosa che non è più musica pura, ma disegno, architettura, pensiero e che permette di ricordare la musica (Proust, 1913, pp. 253-54).

Già a livello della percezione puramente sensoriale della «materia» sonora, come ci suggerisce Proust, si attiva nell'ascolto un processo di costruzione del senso – grazie fondamentalmente al movimento che si articola attraverso i suoni, il quale risveglia le nostre impressioni senso-motorie, spaziali e riguardanti persino pose e attitudini comportamentali (come il «capriccio»). È però solo nel momento in cui riesce ad imporre degli argini a questa sostanza liquida dei suoni, apparentemente indomita, che l'ascoltatore può superare il mero godimento momentaneo che gli forniscono le impressioni sonore e accedere a un piacere più profondo e compiuto che è a tutti gli effetti un'esperienza formativa, resa possibile dalla dinamica relazionale di una struttura («disegno, architettura, pensiero»); cioè – diremmo – della propria struttura di organismo vivente che risuona «simpaticamente» con quella musicale. L'attribuzione di senso alla formazione musicale, come nel caso della «*petite phrase*» proustiana, nasce *non* da una capacità rappresentativo-cognitiva neutra – come sono indotti, per lo più, a pensare gli psicologi cognitivisti della musica (Sloboda, 1985) –, *bensì* da un'intensificazione dell'attenzione; la quale, prodotta a partire da un desiderio, un interesse e un piacere vitali, attiva a sua volta una memoria profonda.

In modo simile, il gesto educativo consiste nell'istituzione di un campo di «esperienza-della-vita» (Dewey, 1934, p. 50) – resa possibile sulla base di una focalizzazione e di una presenza a sé e all'altro da sé eccezionalmente intensificate – che si distingue per ciò stesso dalla vita diffusa, pur mantenendo un rapporto di forte contiguità con essa. Nella struttura musicale a cui il gesto pedagogico dà luogo, caratterizzata dalla messa in relazione di tempi, ritmi,

frequenze, timbri, intensità diverse¹⁵, il *continuum* della vita può venire articolato e ri-presentato in esperienze vissute (o «preganti», come scrive Dewey). Nel processo esperienziale *istruito* dal gesto pedagogico, dunque, la vita è riattraversata, doppiata, riordinata, colta nelle sue «figure di verità» (Sini, 2014) e fatta propria attraverso una memoria produttiva e trasformativa, che lavora «a costruire fondamenta durevoli in mezzo alle onde» (Proust, 1913, pp. 253-54). È grazie a questo lavoro della memoria che il flusso della vita può a tratti rapprendersi e articolarsi in formazioni, e che le «cose» della vita, così, ci vengono insegnate, o meglio, si *in-segnano* in noi.

In quanto gesto, l'espressione musicale è «incorporata» («*embodied*»), nella misura in cui non v'è un'entità separabile dalla materialità degli elementi che la costituiscono. Così, la sua comprensione sarà altrettanto incorporata, avverrà cioè attraverso l'intero corpo (non solo le orecchie) degli ascoltatori e il relativo senso cinestesico che riguarda la propriocezione (Cox, 2001, 2006). Come in quello musicale, così anche nel gesto pedagogico la primarietà è assegnata al movimento e all'azione materiale con cui esso, diremmo con Lacan, «affetta» i corpi – nel duplice senso di rompere la loro coriacea integrità – articolandoli e ristrutturandoli – e di renderli in questo modo affettivi. Come per la musica, la comunicazione pedagogica avviene innanzitutto al livello del corporeo, delle sue sensazioni e inter-azioni coi corpi degli altri.

Sia il gesto musicale che il gesto pedagogico non trasmettono un senso, un sapere, una conoscenza; piuttosto, permettono ad essi di accadere, attraverso la ri-composizione psico-fisica ad opera degli ascoltatori e dei formandi. Il principio fondamentale su cui entrambi i gesti si basano è quello dell'azione, di un agire inteso come *en-èrgeia*, cioè, come messa-in-opera di una riflessività, di un sapere, di un apprendimento e di una conoscenza. Tale attuazione non è un affare privato, interiore, ma è intrinsecamente pubblico, sociale. Esso avviene in uno spazio e in un tempo condivisi; crea, anzi, *uno* spazio e *un* tempo che accomunano. L'ascolto musicale, come la formazione, sono processi *performativi*. Prendendo parte a una *performance* collettiva, i partecipanti possono compiere un percorso che li porterà ad essere da soggetti *a* a soggetti *di* una musica, di una formazione.

¹⁵ Tali parametri musicali appartengono ai corpi-mente intercettati dalla struttura pedagogica; nella loro infinita possibilità combinatoria sta la singolarità degli individui.

«L'uomo di conoscenza dispone del *doing*, del fare e non di idee o di teorie. Cosa fa per l'apprendista il vero *teacher*? Dice: *fa questo*. L'apprendista lotta per comprendere, per ridurre lo sconosciuto a conosciuto, per evitare di farlo. Per il fatto stesso di voler capire oppone resistenza. Può capire solo se fa. Fa o non fa. La conoscenza è questione di fare (Grotowski, 1968-1998, p. 54).

Un «campo di esperienza» si apre, forse, proprio a partire da questa doppia resistenza di cui parla il grande maestro e innovatore del teatro moderno: da una parte, la resistenza opposta dal gesto musicale – come dal gesto pedagogico – alla significazione (nessuno dei due infatti è traducibile in significati concettuali); dall'altra, la resistenza che i formandi oppongono al *fare*, al loro doversi «dar da fare» – «corpo e anima», come si dice – per ricomporre un senso, che non è un'entità trasmissibile e rappresentabile, ma è un evento incerto che può accadere nel fare assieme, nell'inter-azione dei corpi-mente attraverso il «*loop di feedback* autopoietico» (Fischer-Lichte, 2004).

Crediamo di aver posto fin qui premesse sufficienti per comprendere per quale motivo e con quale modalità un laboratorio di ascolto musicale attuativo possa divenire un luogo di formazione per formatori. Al suo interno, oltre l'oggetto musicale si prospetta il vero oggetto del lavoro pedagogico: il gesto (per)formativo. Quel gesto al contempo musicale e formativo che può essere fatto proprio, agito e coltivato al di là dell'ambito strettamente sonoro. Il laboratorio di ascolto musicale *attuativo* per professionisti della formazione – di cui siamo andati ponendo fin qui le basi teoriche – mostra un'intrinseca natura *trans-disciplinare*.

Affinché questa metafora del *musicale* nel *pedagogico* possa realizzarsi come effettiva pragmatica meta-forica, si rende necessaria la costruzione di un dispositivo pedagogico-musicale, in cui la musicalità delle composizioni sonore possa, per così dire, essere intercettata e traslata nella musicalità dei corpi-mente degli ascoltatori. Nell'ottica dell'ascolto attuativo, l'opera musicale contribuisce alla creazione di un *framework* per la sperimentazione attiva del gesto musicale e formativo di cui gli ascoltatori potranno gradualmente divenire i soggetti. Diremmo che il punto non è *capire* la musica, ma *comprender-si* in essa (nelle sue strutture), fino a che l'agire del gruppo divenga, nel dialogo e nell'esposizione all'opera sonora, esso stesso espressione musicale.

Parte seconda. I laboratori di ascolto musicale attuativo

4 Progettazione e realizzazione di due laboratori di ascolto musicale attuativo per formatori

4.1 Un riferimento centrale per la progettazione dei miei laboratori: l'«espressione corporea» di Susanne Martinet. Premessa in forma di racconto

Per la progettazione delle attività corporee, che costituiscono uno dei cardini dei miei laboratori, ho tratto molti spunti dalla pratica di «espressione corporea» che Susanne Martinet insegna da decenni tenendo numerosi corsi e seminari. Al di là di alcune sue idee di attività che ho riadattato al mio lavoro, si tratta soprattutto dello spirito di ricerca nei confronti del movimento, da cui questa donna - anziana e pur così straordinariamente vivace, energica e agile – è animata e che trasmette a sua volta agli allievi dei suoi corsi. Ho potuto prender parte a uno di essi nell'estate del 2017 a Aix-en-Provence, dove lei risiede per gran parte dell'anno. Durante la settimana del seminario, nel quale ero impegnato per molte ore al giorno assieme ad altre diciotto persone (molte delle quali frequentano da diversi anni il suo insegnamento), ho avuto la possibilità di intervistare Susanne, che mi ha generosamente ospitato per l'occasione nella sua bella casa di campagna, poco fuori Aix.

Sapevo che si era diplomata da giovane presso l'istituto di musica e ritmica *Jaques-Dalcroze* di Ginevra, e che aveva insegnato *ritmica* in Svizzera e in Francia per cinque anni, ma poi vi aveva rinunciato.

Ho smesso di insegnare *ritmica* – mi ha spiegato – perché avevo la sensazione che non sarei potuta evolvere e provavo un disagio corporeo. La *ritmica* in sé non mi interessava più, mi stava stretta, ma mi interessavano invece enormemente le idee di Jaques-Dalcroze. Ho sentito il bisogno di tornare alle radici del suo pensiero, e per questo mi sono immersa per mesi nello studio dei suoi scritti. Alla base della mia ricerca c'era l'esigenza di colmare una lacuna fisica. Mi sentivo infatti impacciata col mio corpo, rigida. Non riuscivo a sentirlo in quegli esercizi esteriori sul ritmo a cui ero stata addestrata e che io stessa nei primi anni avevo proposto ai miei allievi. Dopo quei mesi di studio

solitario sono tornata all'insegnamento, mia passione di sempre, con l'unico scopo di offrire dei mezzi per entrare in contatto col proprio corpo e per acquisirne la padronanza espressiva. Non ho più insegnato *ritmica*, bensì *tecnica corporea*, e solo dopo molti anni sono arrivata all'*espressione corporea*. Sono convinta di essere vicina a Jaques-Dalcroze anche se con un mio metodo che prende le distanze dalla *ritmica* tradizionale come viene insegnata oggi negli istituti dalcroziani. Lo scopo di Dalcroze era soprattutto musicale. Anche il mio, ma in un altro modo, poiché io non ho di mira l'educazione ritmica, bensì la musicalità del movimento.

Nel seminario a cui ho preso parte non si è quasi mai lavorato con brani musicali. La musica era il convitato di pietra, un fantasma che aleggiava tra noi, mentre praticavamo tutta una serie di attività che avevano per oggetto, come ci avvertiva la conduttrice, non tanto i movimenti del corpo quanto piuttosto le sensazioni che ci potevano dare quei movimenti. Quando, ad esempio, ci veniva richiesto di portare i palmi delle mani l'uno di fronte all'altro, davanti al torace, per sperimentarne il movimento di avvicinamento e allontanamento, se fatta senza partecipazione questa pratica risultava insensata, lunga e anche noiosa. Spesso lavoravamo con un materiale: bastoni, palline, elastici, bende, e bastoncini di bambù. Ad esempio, distribuendo a ciascuno di noi una pallina la conduttrice ci dava la consegna di prenderla in mano e muoverla roteando il polso in direzioni disparate. Ci suggeriva di immaginare consistenze diverse di questo oggetto reagendo di conseguenza. Ci invitava ad assecondare il movimento locale della mano e del polso con tutto il corpo, spostandoci nello spazio della sala come fosse la pallina a guidarci. La stessa presa poteva variare: si poteva infatti tenere il materiale solo con una lieve pressione della punta delle dita (se stavamo immaginando di avere in mano qualcosa di leggero e fragile), oppure stringerlo forte nel palmo della mano, resistendo con tutto il braccio al grande peso di una palla di piombo. Tra le poche indicazioni forniteci mentre proseguivamo in queste esplorazioni silenziose per decine di minuti, v'era quella di sfrondare i movimenti superflui per concentrarci su quelli che davvero scaturissero da un'esigenza interna e da un'intenzione espressiva. Ci incitava poi a ricercare una musicalità nei nostri gesti. Ci diceva che in quello che facevamo avremmo dovuto trovare un piacere nel farlo, un desiderio di sondare sempre nuove possibilità di movimento che la pallina, ad esempio, ci forniva.

Esprimersi non è accumulare gesti o movimenti – mi raccontava Susanne porgendomi la tazzina di caffè che mi aveva così gentilmente preparato – bensì, approfondirli. Più si ha la possibilità di sfruttare una situazione data, più si avverte la propria creatività divenire inesauribile. Sentire che se anche riprendo cento volte lo stesso tema, ne verrà fuori sempre qualcosa di diverso, ciò è per me molto gratificante. Ma perché questo avvenga, il corpo deve essere prima preparato, deve divenire un corpo sensibile. L'improvvisazione è qualcosa che necessita di molto rigore; è libertà, ma non significa affatto fare ciò che viene spontaneo, perché quello che viene spontaneo di fare senza un corpo sensibilizzato è molto limitato e limitante. Dal punto di vista pedagogico, l'improvvisazione praticata come prima spontaneità non porta a nulla.

La lezione iniziava, ogni mattina, con dei movimenti a terra che Susanne ci aveva detto chiamarsi eutonici. Il loro fine, infatti, era di cercare il giusto tono, per così dire, dei movimenti. Il nostro modello – diceva la conduttrice – sono i movimenti degli animali, dei gatti ad esempio, che quando si muovono ci sembrano così belli, pieni di grazia e regalità, proprio per via del movimento di tutte le parti del corpo, organico, fluido, armonioso, perfettamente sincronizzato.

Gli esercizi consistevano nell'eseguire una serie di movimenti lentamente ed economizzando al massimo l'energia. La conduttrice indicava volta per volta il punto di partenza del movimento, che poteva essere ora nelle braccia, ora nelle ginocchia, in un piede o in una spalla, oppure anche nel torace o nel bacino. A partire da quell'impulso, che avrebbe mosso l'arto interessato in una certa direzione, l'intero corpo avrebbe assecondato senza tensioni e volontarismi il movimento, ad esempio spostandosi gradualmente da una posizione supina a una in cui esso è piegato e raccolto su un fianco. Anche in questo caso, il centro del nostro interesse doveva essere la sensazione, di piacere soprattutto, per movimenti eseguiti scivolando e secondo un accordo armonico tra loro che elimina il senso di tensione. Mentre ero a terra ad eseguire, come tutti gli altri miei compagni, questi esercizi, piacevoli sì, però a volte anche terribilmente lunghi, continuavo a chiedermi dove si annidasse il motivo profondo del titolo che Susanne aveva dato al suo corso: "la musica del corpo". Titolo che, ammetto, mi aveva fatto immaginare un rapporto con la musica più tangibile e concreto di quello che potevo percepire in quegli esercizi.

«Anche per te, Susanne, – le chiedo a un certo punto esplicitamente – come per Jaques-Dalcroze, la musica rappresenta l'orizzonte e la finalità di questo tuo insegnamento?». «Oui! – mi risponde nella sua lingua, manifestando un'urgenza quasi istintiva – beh, certamente! Però, ripeto, la ritmica

dalcroziana come me l'avevano presentata mi stava troppo stretta. Non c'era spazio per un lavoro di ricerca, di approfondimento. Mancava la visione ampia di Dalcroze; non si menzionava, ad esempio, mai nessun legame con le altre arti. Per non parlare del movimento: dopo tre anni di addestramento non sapevo muovermi. Quando vedevo una ragazzina di tredici anni, che si muoveva meglio di me perché magari aveva fatto un po' di danza, io mi sentivo terribilmente impacciata. Insomma, in questo addestramento mi sembrava che a mancare fosse proprio la musica: non mi riferisco a quella esterna a cui i movimenti ritmici dovevano faticosamente adeguarsi (le proposte della *ritmica* erano sempre così complicate, si insisteva molto sulla poliritmia, sulla dissociazione degli arti), ma a quella *interna* ai movimenti stessi. Ho impiegato un bel po' di tempo, dopo, per arrivare ad essa. Per fortuna, a un certo momento – *puff* – ho sentito il mio corpo. È stata un'illuminazione che mi ha riempito di gioia. Da quel momento, sempre di più provavo una tale gioia a esprimermi col mio corpo che pensavo: “devo trasmetterla anche agli altri, devo aiutare anche loro a sentire il proprio corpo da dentro, sentirlo vivo, vibrante; a raggiungere questo benessere totale nel movimento”.

Mi sono chiesta tante volte da dove mi provenga questa felicità profonda nel muovermi e questo desiderio di dividerla con gli altri. Penso che sia la conseguenza di aver ritrovato un'unità, di non sentirti più divisa. Sto insistendo molto in questi giorni con voi sulla percezione della risonanza dei movimenti che fate. Una volta che si raggiunga questa capacità di ascolto è fantastico, perché qualsiasi cosa che fai la senti in tutto il corpo. Ci vuole un po' per arrivarci, certo, ma questo non importa. Ne vale la pena.

Nel mio insegnamento io non utilizzo quasi mai musiche. Il motivo sta nell'essenza stessa dell'“espressione corporea”. Infatti, come si può andare alla ricerca del proprio ritmo, delle proprie melodie interne, fraseggi, accenti, silenzi, e via dicendo, quando è la musica a imporci i suoi? Jaques-Dalcroze diceva: “quando la musica sarà entrata profondamente nel corpo dell'uomo e sarà tutt'uno con lui, probabilmente sarà possibile danzare senza accompagnare le danze con suoni. Basterà il corpo da solo per esprimere gioie e dolori dell'umanità”. Questo io lo sperimento costantemente nei miei corsi. Mi basta guardare una sequenza di movimenti che respirano nel loro lungo fraseggio, e di cui avverto una vera necessità interna, un'azione dove un movimento si concatena all'altro in modo fluido e naturale, senza volontarismo... mi basta questo per sapere di stare ascoltando musica.

Cercando la musica del movimento, ci si arricchisce nella propria sensibilità, si può imparare a esprimersi in un modo molto più sottile e sensibile. Difficile però mettersi in questa strada di ricerca quando il corpo non è ancora disponibile. In tal caso, esso non ha esigenze musicali, gli manca la sensibilità. E non sto parlando tanto di questioni tecniche bensì di una certa attitudine. Mi sono trovata spesso molto in difficoltà lavorando, ad esempio, con ballerini. Perché essi hanno già sviluppato un vocabolario tecnico di passi e di gesti che

faticano ad abbandonare, e per questo il loro corpo si renderà più difficilmente disponibile verso il lavoro di espressione e di ascolto dall'interno dei movimenti.

Nel corso delle nostre improvvisazioni, capitava che Susanne focalizzasse la sua attenzione sui movimenti di uno di noi. Vi leggeva, per qualche ragione, una difficoltà, non tanto da un punto di vista tecnico quanto del sentire. Si metteva allora alla ricerca di una soluzione, di qualcosa che ella potesse fare per sciogliere quel nodo. Suggeriva all'allieva o allievo di provare a fare quel movimento in un'altra maniera, di immaginare un altro contesto, e non si dava pace finché non le sembrava che l'allievo avesse trovato una chiave per sentire da dentro quel movimento che stava compiendo.

Altre volte, partendo da un certo tema, ad esempio quello della densità – che avevamo iniziato ad esplorare avvicinando e allontanando tra loro i palmi delle mani rivolti l'uno verso l'altro – la conduttrice chiedeva a noi come proseguire nella ricerca sulla sensazione. Allora, a turno, alcuni del gruppo avanzavano delle proposte su come variare l'attività. Lei le accoglieva, spesso sovrapponendole e combinandole assieme, di modo che ne veniva fuori una nuova idea che non era propriamente di nessuno pur essendo nata col concorso di tutti. Lo sviluppo e l'esecuzione di queste variazioni sul tema poteva comportare intere ore, e noi – a un certo punto esausti – dovevamo interrompere Susanne e pregarla di concederci una pausa. Lei, allora, sia pure stupita di questa nostra richiesta, ce l'accordava.

La polifonia ritmica delle cicale si faceva in alcuni momenti più intensa, e io allora avvicinavo maggiormente il registratore alle labbra di Susanne, per assicurarmi che l'apparecchio non perdesse le sue parole.

«In questo lavoro ti devi dare completamente. Io do tutto quello che posso, mettendomi in un ascolto diffuso delle esigenze del gruppo. D'altronde, si fa tutto al momento. Nonostante vi sia da parte mia un intenso lavoro preliminare di progettazione, non ho però degli schemi rigidi da far eseguire. Mi basta ascoltare e guardare, e siete voi poi che mi suggerite di volta in volta la direzione da prendere. Soprattutto, il mio ascolto mira a trovare l'elemento che permette di evolvere. Mi sembra questa la cosa più interessante di un lavoro pedagogico».

Nel quinto giorno, penultimo del seminario, ho sentito accadere in me qualcosa di inedito. Per la prima volta, infatti, dall'inizio dello Stage non solo

ho avvertito una presenza nei movimenti e nelle attività che facevo, ma sono stato in grado di mantenere questo stato di concentrazione per quasi tutte le ore di quella sessione di lavoro. Allora non ho provato stanchezza, né noia. Percepivo anzi un'espansione dell'energia che si diffondeva e vitalizzava le varie parti del mio corpo. Poiché sentivo i miei gesti, movimenti e azioni dal di dentro ero in grado di sottrarli allo sguardo e al giudizio esterni. Grazie a ciò, mi potevo abbandonare a me stesso e al contempo essere vigile e lucido nelle mie intenzioni.

Il giorno dopo mi è sembrato di tornare all'inizio, faticando nel ricucire ogni volta da capo il filo della concentrazione che si spezzava a ogni piè sospinto. Già alla fine della mattinata mi sentivo spossato, aspiravo al momento della pausa. Non ritrovavo più quell'entusiasmo, quella mancanza del senso di sforzo e quella sensazione di fluidità nella comunicazione con gli altri che avevano reso preziose le ore del giorno precedente.

Quante volte mi è capitato di avvertire gli effetti terribilmente pratici di questa intermittenza del sentire nella mia esperienza di pianista. «Il vedere – diceva Wittgenstein in Ricerche filosofiche – non è uno stato». Così pure l'estetico non lo è. È piuttosto un'energia, un'ebbrezza – come la chiamerebbe Nietzsche –, che si producono quando si verifica una contingenza favorevole di certe condizioni, difficili da individuare e da nominare, ma in vista delle quali si può pur sempre lavorare, esercitarsi. Se la volontà – almeno a livello del percepire e dell'agire estetici – è incorporata (l'altro tipo di volontà, quello che appartiene solo alla mente, è volontarismo ed è del tutto controproducente nell'azione espressiva e artistica), allora non si può che addestrarla con un esercizio corporeo. Se il termine «addestramento» può richiamare subito il campo militare e i discorsi foucaultiani sui corpi docili, in questo caso, invece, si tratta di addestrarsi alla libertà dell'espressione, attraverso uno straordinario rigore e una puntuale metodicità. Che poi è l'amore e la vita di un pianista.

Shusterman (2000, 2008, 2012, 2018) parla a questo proposito di «somaestetica», un termine da lui introdotto per alludere appunto a questa via pragmatica dell'educazione estetica. Egli cita un passaggio di Dewey dove l'autore parla, riguardo alla questione della spontaneità espressiva, della necessità di un'azione inibitoria affianco a una più positiva:

«True spontaneity is henceforth not a birth-right but the last term, the consummated conquest, of an art – the art of conscious control», an art

involving «the unconditional necessity of inhibition of customary acts, and the tremendous mental difficulty found in not ‘doing’ something as soon as an habitual act is suggested»¹. (Dewey cit. in Shusterman, 2008, p. 196).

Come mi diceva Susanne Martinet, la prima spontaneità deve essere il porto da cui bisogna uscire per intraprendere il viaggio dell’espressione corporea. Quella spontaneità di partenza è in realtà – come si legge in Dewey – un coacervo di atti abituali che ciascuno di noi, ciascuno a modo proprio, ha sistematizzato e continua a ripetere senza consapevolezza. La vera spontaneità, quella qualità musicale del movimento che conferisce gioia e benessere permettendo di comunicarlo anche agli altri, ha invece a che fare, esattamente al contrario, con un’intensificazione della presenza e con una consapevolezza che appartiene, direi così, a una coscienza diffusa, una coscienza incorporata. L’espressività e la musicalità del movimento corporeo – che uno suoni o cammini – è un punto di approdo che, a differenza del porto che si è lasciato, è instabile, mutevole. Se l’esperienza dell’arrivare è sempre precaria e diversa, il metodo però per imparare a partire è qualcosa di certamente più stabile e può esser fatto oggetto di un’azione pedagogica.

4.2 Tempi, spazi, durata, e luogo di svolgimento dei laboratori

I due laboratori sono stati realizzati rispettivamente nel settembre 2018 e nel febbraio 2019. Ciascuno di essi si è articolato in cinque incontri esperienziali di tre ore l’uno – svoltisi in modo intensivo, nell’arco breve di dieci giorni – e in un momento di riflessione collettiva sull’esperienza del processo. I rispettivi incontri finali hanno avuto luogo, il primo, a distanza di due settimane dai precedenti, il secondo, a distanza di un mese circa.

Tranne i due momenti di riflessione conclusivi – per i quali ci siamo dati appuntamento in un’aula dell’Università Milano Bicocca (al secondo hanno aderito le partecipanti di entrambi i laboratori) – tutti gli altri incontri si sono svolti nella sede della mia associazione musicale “Officina della musica di

¹ «La vera spontaneità è da ora in poi non un diritto di nascita ma lo stadio finale, la perfetta conquista, di un’arte – l’arte del controllo di coscienza», un’arte che implica «la necessità incondizionata dell’inibizione degli atti comuni, e la tremenda difficoltà mentale che risiede nel non fare qualcosa non appena ci venga suggerito un atto abituale» (trad. dell’Autore).

Milano”, che ha una sala relativamente spaziosa e sgombra, dotata di un pianoforte a mezza coda.

Il fatto che la parte esperienziale dei laboratori si sia svolta al di fuori delle mura scolastiche e accademiche può aver rappresentato un vantaggio nell’ottica di provare a costruire un campo formativo su cui non pesasse troppo l’ipoteca del *setting* educativo istituzionale. Come in teatro, ogni luogo è già emozionalmente connotato e dispone – in quanto anch’esso, in un certo senso, *attore* del processo – verso un nucleo determinato di percezioni-azioni. Nel momento in cui si renda necessaria un’operazione decostruttiva nei confronti delle trame materiali e simboliche comportate da un luogo istituzionale il lavoro si fa due volte più difficile.

Prima di condurre i due laboratori che poi ho scelto come studi di caso, ne avevo tenuti altri tre. Il primo aveva la funzione di un corso di aggiornamento certificato MIUR per insegnanti di Scuola primaria e si è svolto nell’auditorium della scuola dove essi prestavano servizio. In quell’auditorium si svolgevano solitamente i consigli dei docenti. Gli altri si sono svolti nel contesto delle attività didattiche integrative del corso di Musica e Didattica della Musica in Università Milano Bicocca, e hanno avuto fisicamente luogo sul palco di un’aula molto grande. Gli spazi degli incontri laboratoriali erano dunque connotati sin dall’inizio, per i rispettivi gruppi di partecipanti, con un timbro ben definito. Per i primi, lo spazio incorporava nella sua materialità noiose ed estenuanti riunioni, in cui l’unico movimento-relazione collettivamente riconosciuto come significativo era quello di alzarsi in piedi per prendere la parola, e riabbassarsi a sedere a intervento terminato. Conosco bene l’atmosfera verbosa e vagamente depressiva di queste occasioni (sono un insegnante) in cui a parole si aggiungono parole e parole, a formare costruzioni spesso sghembe e inconcludenti. Alla fine di queste riunioni ho sempre provato un senso di spossatezza mentale-corporea che non riuscivo mai razionalmente a spiegarmi. Quanto al secondo spazio, esso ri-presentava nella sua struttura dualistica (da una parte gli ordini di sedie degradanti, dall’altro il palco con la cattedra al centro), al posto della riunione, la lezione frontale. Qui, se possibile, lo stato di annoiata passività è ancora più marcato. I corpi sono costretti per ore in posizioni costipate, tra le sedie di legno rigide e i banconi, stretti gli uni vicino agli altri. Gli unici movimenti espressivi sono spesso involontari, come quelli di girarsi col dito le ciocche dei capelli mentre si guarda nel vuoto. Per il resto il

corpo è immobile, reso docile (per dirla alla Foucault) e funzionale all'atto parziale dello scrivere velocemente prendendo appunti.

I momenti che precedono e concludono gli incontri appartenenti a queste due tipologie sono di solito rumorosissimi, segnati dalla cacofonia delle chiacchiere che sono la modalità privilegiata con cui i colleghi o gli studenti, in quelle circostanze, entrano in contatto tra loro.

Ebbene, le istanze di questi ambienti fantasmatici si sono ripresentate nei laboratori da me tenuti, pre-articolando gli spazi e scandendone i tempi. Difficilissimo è stato per me – conduttore alle prime armi – lavorare con queste potenti proiezioni immaginarie, dislocandole e facilitando così l'apertura di una radura dove si rendesse innanzitutto possibile l'incontro, e la costruzione di un Noi. Mi ricordo la fatica di portare i ragazzi (per non dire le insegnanti) a camminare semplicemente nello spazio in modo libero secondo proprie direzioni. Questo che in apparenza può sembrare un atto innocente e semplice da fare, strideva con l'abitudine a star seduti in quelle aule, prestando così all'insegnante (o al Preside) le orecchie, eventualmente lo sguardo, ma mai esponendosi integralmente con i propri corpi in azione.

Avevo immaginato che lo spazio della mia associazione fosse sufficientemente grande per ospitare l'attività corporea di un piccolo gruppo di persone. Nel corso del lavoro laboratoriale, però, ho dovuto ricredermi. Le sue dimensioni limitate influivano in maniera considerevole sullo sviluppo e sulla qualità dei movimenti delle partecipanti; soprattutto nel primo laboratorio in cui il gruppo era più numeroso. Avevo notato ad esempio che quest'ultimo aveva una tendenza maggiore, rispetto a quello del secondo laboratorio, a ripetere un movimento circolare, lungo il perimetro della stanza. Se è vero che il fatto di muoversi in circolo – come anche il *disporsi* in circolo – è una modalità quasi istintiva nell'instaurare una relazione di gruppo (di cui si possono ricercare le motivazioni ancora una volta attinenti al costituirsi di un *setting* di corpi-in-relazione) è pur vero che il limite delle pareti non disponeva i corpi a «immaginare» una spazialità aperta, dove potersi anche muovere e disperdere liberamente in tutte le direzioni.

Lo spazio, come il tempo, non è una dimensione statica bensì dinamica, e nella sua costruzione si intrecciano il materiale e il simbolico.

Un'analisi dello sviluppo e delle qualità espressive dei movimenti, delle azioni e delle interrelazioni fisiche deve prendere in considerazione l'istaurarsi

di un'interazione strutturale tra lo spazio fisico e i corpi che lo abitano modificandolo.

Il limite più problematico di questi laboratori ha riguardato però il fattore «durata». Dal momento in cui non si trattava di trasmettere/ricevere informazioni, bensì di apprendere «per scoperta» attraverso il movimento corporeo e l'azione, mi è apparso sin da subito chiaro che un percorso di quindici ore non avrebbe potuto che costituire un tratto di processo, forse un inizio. L'apprendimento *del* (genitivo soggettivo) corpo non è un fenomeno lineare ma complesso, e in quanto tale ha tempi molto lunghi, anzi, per lo più non determinabili. Il corpo impara disimparando le «posture dinamiche» (Gamelli, 2016) acquisite, e solo così si rende disponibile ad accogliere schemi corporei² e percettivi inediti. È un lavoro a lungo termine, al contempo graduale ed evenemenziale, come ho potuto io stesso sperimentare nel corso del mio apprendistato pianistico³. Il particolare contesto temporale dei miei studi di caso sarà preso in considerazione in sede di analisi come condizione-limite della possibilità di rilevare, per così dire, «in presa diretta» degli elementi (tras)formativi (Formenti, 2017) all'interno delle unità fenomeniche prese in considerazione.

4.3 Gli attori in campo

4.3.1 I gruppi delle partecipanti

Ai laboratori hanno aderito, su base volontaria, rispettivamente due gruppi di studentesse universitarie. Nove di loro frequentavano l'ultimo anno del corso di Laurea Magistrale di Scienze Pedagogiche della Bicocca, e due soltanto stavano concludendo il corso di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico, afferente al medesimo Dipartimento. I due laboratori hanno visto dunque in totale la partecipazione di 11 persone, di cui sette hanno formato il primo gruppo e le restanti quattro, il secondo.

Le nove studentesse di Scienze Pedagogiche erano anche coinvolte – in qualità di conduttrici tirocinanti – nel progetto LAB'O, che consiste nell'organizzazione di laboratori esperienziali destinati agli studenti degli ultimi

² Per l'analisi delle differenze concettuali tra «immagine corporea» e «schema corporeo» vedi Gallagher, 1995, 2005.

³ Vedi Premessa autobiografica e Introduzione.

anni delle superiori e mirati all'orientamento in ingresso all'università⁴. Le studentesse sono venute a conoscenza della mia proposta tramite la coordinatrice del progetto, alla quale avevo consegnato una locandina in cui era brevemente articolata la mia proposta, con preghiera di diffonderla. Le due studentesse dell'altro corso, che già conoscevo per alcune attività didattiche che avevo precedentemente svolto in Università, sono state invece invitate da me personalmente.

Da qui in poi chiamerò le partecipanti con nomi fittizi di mia invenzione: Rotaria, Giovanna, Milena, Siriana, Tania, Matruska, Fabrizia (per il primo laboratorio, quello di settembre); Dani, Claretta, Anita e Alexia, per il secondo, di febbraio).



Primo laboratorio (settembre '18)



Secondo laboratorio (febbraio '19)

Da quanto appreso nel giro iniziale di presentazioni, quattro partecipanti non avevano avuto fino a quel momento alcuna esperienza formativa nell'ambito delle pratiche corporee (dove il corpo è impiegato a fini espressivi) e/o musicali. Le altre, invece, hanno svolto nel loro percorso di formazione (e qualcuna continua tuttora a svolgere) delle attività che riguardino la musica o l'espressione e il movimento corporei.

⁴ LAB'O, acronimo di «Laboratorio dell'Ateneo Bicocca per l'Orientamento», è un servizio offerto dall'Ateneo, nato nel 2009 dal gruppo di ricerca «Frogs» (Formazione e Ricerca in Orientamento per Gruppi e Sistemi), sotto la direzione scientifica della Prof.ssa Laura Formenti. I laboratori sono stati pensati per essere un luogo di riflessione e confronto per studenti del 4° e 5° anno della scuola secondaria sulla scelta futura e, prima ancora, sul momento al contempo critico e prezioso che tale scelta comporta. Questi percorsi di orientamento riflessivo e formativo si avvalgono della mediazione di linguaggi estetici e artistici (principalmente visivi e narrativi) per facilitare l'accesso all'inconscio e al non detto, da parte dei ragazzi che vi partecipano, e favorire una riflessività fondata sulle prospettive di senso, sogni, aspettative e vincoli.

Tre di loro hanno studiato per un lasso di tempo mediamente lungo uno strumento musicale. Rotaria ha iniziato da piccola lo studio del violino, proseguendo poi lo studio in Conservatorio per cinque anni. Alexia ha studiato il pianoforte alla scuola media ad indirizzo musicale. Ha poi lasciato il piano e attualmente frequenta un corso di arti circensi. Anita ha iniziato anche lei lo studio del pianoforte all'età di quattro anni, continuando a suonare per tutto il periodo delle elementari, medie e scuola superiore. Le piaceva molto suonare pur senza mai aver dedicato a questa attività troppo tempo. La sua vera passione è il teatro. Essa frequenta da quasi nove anni un laboratorio teatrale in seno a cui si è costituita una compagnia amatoriale di cui fa parte.

Giovanna aveva seguito l'anno precedente in Università il corso monografico trimestrale di Musica tenuto dal dott. Emanuele Ferrari. Da ragazzina ha cantato nel coro parrocchiale fino a quindici anni. Ha fatto poi diversi corsi di ascolto del corpo a livello psicologico. Siriana ha fatto per 6 anni, fino al liceo, danza moderna e pop, mentre Dani è da ormai parecchio tempo (quasi 9 anni) che frequenta un corso di danze africane.

Riguardo alla pratica dell'ascolto musicale, molte di loro si sono definite «ignoranti», nella misura in cui ascoltavano sì la musica nella vita di tutti i giorni, ma un po' casualmente, ad esempio quella che trasmettevano di volta in volta in radio – dalla musica commerciale, all'*Indie*, ai cantautori italiani, vecchi e nuovi – senza sentire il bisogno di approfondire la conoscenza di un genere e/o di un autore particolari. Per qualcuna la musica rappresentava uno svago, per qualcuna, un rifugio, per un'altra un'espressione artistica con cui sentiva da sempre un forte legame, per un'altra ancora anche uno strumento di lavoro con i bambini a scuola.

Le undici studentesse hanno aderito alla mia proposta laboratoriale come professioniste in formazione, interessate – secondo quanto da loro stesse inizialmente dichiarato – ad approfondire la relazione tra educazione, corporeità e dimensione estetica.

La *volontarietà* delle partecipanti è da considerarsi un tratto distintivo del contesto dei miei studi di caso. Il fatto che esse abbiano aderito ai laboratori in modo disinteressato rispetto a obiettivi e finalità concreti di breve termine ha costituito una condizione di partenza favorevole per l'instaurarsi di uno spazio aperto di ricerca collaborativa.

4.3.2 Il conduttore

In occasione di una presentazione al collegio di dottorato dello stato dell'arte della mia ricerca mi è stata avanzata una critica, che ricostruisco qui di seguito con le mie parole: «nei tuoi laboratori, un fulcro del lavoro che proponi – come tu hai illustrato – è l'azione psico-corporea dei partecipanti, attraverso cui essi restituirebbero l'esperienza di ascolto in termini di movimenti e gesti espressivi. A tal proposito parli di grammatica di espressione corporea come di una fase propedeutica del laboratorio, nella quale tu condurresti i partecipanti verso una presa di consapevolezza del musicale a livello sensoriale e cinestesico. Tu però – in base a quanto dichiarato – non sei esperto in questo ambito. Hai un background professionale da pianista, ma non sei un trainer di espressione corporea».

In quel momento mi sono sentito mancare la terra sotto i piedi. La sensazione di franare sembra inevitabile nel momento in cui ti rivolgono l'accusa di sempre, rinnovandoti quel senso di colpa kafkiano che è una marca che il dispositivo produttivo dal quale siamo orientati assegna al nostro immaginario e al nostro desiderio. «Abilità e competenza» è il mantra pedagogico che si impara a ripetere; ciò per cui sei valutato e che impari a tua volta a tradurre, in qualità di insegnante, come parametro di valutazione dei tuoi allievi. Il corrispettivo di «abilità e competenza» è, logicamente, «specializzazione». Più è specifica e ristretta l'area di cui ti occupi, più puoi divenirne, ma soprattutto puoi esserne riconosciuto, competente (ossia, produttore efficace). La pratica del crossover gioca a sfavore del professionista, nella misura in cui causa il ribassamento in borsa dei suoi titoli professionali. In un certo senso, a ragione. Dato che l'approccio tecnologico della formazione è in grado di produrre dei professionisti di altissimo profilo con cui è impossibile confrontarsi e dialogare serenamente nel momento in cui ci si azzardi ad attraversare i confini dell'ambito al quale si è stati formati per esplorare ciò che c'è subito al di là. Ma cosa succede quando un professionista assume una postura di ricercatore?

L'esigenza che mi ha portato a intraprendere il percorso del dottorato nasce in seno alle mie pratiche professionali di musicista e di insegnante. Vorrei qui di seguito esporre le istanze di ricerca che provengono da tali miei rispettivi posizionamenti e con cui sono entrato come attore nel campo laboratoriale. Nel corso dei paragrafi successivi, dove esporrò le fasi rispettive di articolazione dei

due laboratori, avrò modo anche di descrivere e discutere le posture e i ruoli che in esse, di volta in volta, ho concretamente assunto.

Come pianista, coltivare un rapporto col pubblico degli ascoltatori mi è sempre parso di vitale importanza. Mettermi in relazione con essi al di là del *setting* del *Recital* pianistico, ha significato per me in questi anni approfondire la conoscenza delle loro aspettative, interessi e modalità di comprensione che adottano nei confronti di ciò che ascoltano. A tal fine, mi sono fatto (e mi faccio tuttora) promotore – parallelamente all’attività di insegnamento nella scuola media statale ad indirizzo musicale – di numerosi laboratori di ascolto interattivo, in cui ho modo e tempo di dialogare con gli ascoltatori, ricostruendo assieme a loro un senso delle opere prese in esame e suonate al pianoforte.

Conducendo questi laboratori, negli anni è cresciuta in me la consapevolezza del fatto che la mia possibilità di incontro con gli ascoltatori ha un limite strutturale nella mancanza di un terreno comune, rappresentato a mio avviso dalla percezione senso-motoria della musica. Suonando, traduco le strutture sonoro-musicali in gesti corporei che compio nell’esecuzione del brano. Come scrive Roland Barthes (1982), in questo caso è il corpo che interpreta. Mentre li compio, i gesti divengono visibili a me stesso e a chi mi ascolta; essi divengono il fulcro di un campo relazionale performativo. Questo comprende i «gesti» che anche gli ascoltatori virtualmente (e per lo più, inconsapevolmente) compiono⁵ (Cox, 2006, 2011, 2016) mentre ascoltano, ma che non hanno modo di esplicitare se non traducendoli in narrazioni metaforiche. Della concreta corporeità di tali gesti, allora, gli ascoltatori difficilmente possono appropriarsi. Il nucleo costitutivo delle metafore di senso (Lakoff, Johnson, 1980; Johnson, 1987) con cui essi comprendono la musica sembra dover restare sommerso, lasciando però di sé delle tracce nelle immagini personali delle esperienze di ascolto.

Quanto sopra esposto non è, naturalmente, se non un’ipotesi che nel corso degli anni ho elaborato riguardo alla problematica dell’ascolto, della

⁵ A questo proposito, vedi la ricerca di Arnie Cox (2001, 2011, 2016), sviluppata nell’ambito della *Embodied Music Cognition*. Essa si basa sull’ipotesi di un’azione mimetica nei confronti dei gesti dei *performers* che l’ascoltatore condurrebbe a livello reale (*Mimetic Motor Action*) o immaginario (*Mimetic Motor Imaginery*), incorporando così la comprensione musicale. Il limite di questa teoria del mimetismo – che poggia sulla scoperta neuro-scientifica dei «neuroni a specchio» (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006, 2019) e sugli studi condotti in particolare da Gallagher sugli schemi motori (1995, 2005) – è, a mio avviso, costituito dall’accezione ristretta che la studiosa attribuisce al concetto di «gesto musicale». Quest’ultimo, in realtà, – come discusso nella prima parte di questo lavoro – ha sia la valenza esteriore dei gesti performativi con cui la musica viene prodotta, che la valenza strutturale dei gesti intrinseci con cui un discorso musicale si organizza (Hatten, 2004).

comprensione musicale, della triangolazione tra ascoltatori, opera, interprete. A partire da questa ipotesi, ho portato nella progettazione e nella conduzione dei miei laboratori la seguente domanda di ricerca: con quale modalità può realizzarsi la pratica di un ascolto «incorporato» (*embodied*)? Può, tale pratica, tradurre su un altro piano attuativo⁶ dinamiche di comprensione delle strutture musicali simili a quelle che si generano nell'esperienza del musicista che esegue la musica? Come si costruisce un *setting* di ascolto che faciliti la messa in comune tra il musicista esecutore e l'ascoltatore di questo sapere del corpo che, secondo l'ipotesi⁷ di partenza, è così importante nella cognizione musicale?

Come insegnante, ripenso di frequente al senso della mia attività assieme a quanto Alfred Cortot diceva del ruolo del maestro di musica. Il suo motto recita: «il maestro deve guadagnare l'allievo alla causa della musica». Nel cercare di perseguire questo obiettivo, torno sempre di nuovo a confrontarmi con la natura intangibile del sapere musicale. Addestro quotidianamente a leggere e a riprodurre con agilità uno spartito, e/o a comprendere la grammatica, la sintassi e le strutture musicali. Questi sono elementi necessari, ma non sufficienti. Come in ogni altro sapere artistico, c'è quel «non so che», in cui consiste per il poeta Leopardi consiste la «grazia» (Leopardi, 1898), che è al contempo il limite e la condizione della possibilità che l'allievo impari a “fare davvero bene” tutte le cose che cerco di insegnargli. Questo «non so che» – che è in fondo l'elemento più importante di tutti – è destinato a essere tagliato fuori dall'ambito degli obiettivi di insegnamento, oppure – mi chiedo - può diventare in qualche modo anch'esso un oggetto pedagogico? E se sì, quali possono essere i metodi per definirlo e perseguirlo come obiettivo? Posso facilmente aprire la scatola magica di un'opera per mostrarne all'allievo il meccanismo interno, posso persino insegnargli a eseguirla più o meno correttamente, ma dopo aver fatto questo, sia l'opera che l'esecuzione dell'allievo sembrerebbero conformarsi a un semplice

⁶ Ho scelto di tradurre così in italiano il termine «*enactive*», che non si trova nei vocabolari inglesi, se non come un derivato di raro utilizzo del verbo *to enact* (Oxford Dictionary of English). Quest'ultimo è utilizzato principalmente in campo giuridico col significato di «promulgare una legge». Il suo secondo significato è «mettere in pratica» o, nel contesto delle arti performative, «mettere in scena». Il prefisso «*en*» deriva direttamente dalla omonima preposizione del greco antico. Il corrispettivo verbale sostantivato dell'aggettivo «attuativo» che mi sembra più adeguato è quello di «messa-in-atto», che infatti utilizzo in alternativa ad «attuativo» sempre con riferimento a un ascolto musicale che si svolge attraverso l'azione psico-corporea.

⁷ Questa ipotesi di fondo, nata a livello intuitivo prima di intraprendere questo percorso di ricerca, orienta l'intera costruzione teorica della prima parte della tesi. Vedi capitolo primo, secondo e terzo.

meccanismo. Tuttavia, non è nella natura del vivente funzionare come una macchina perfetta.

Giacendo nella *comfort zone* rappresentata da questo modello di insegnamento si rischia di non arrivare mai a sfiorare quel limite, quel «non so che» che conferisce *charme* (Jankelevitch, 1961) al sapere artistico. Come spostarsi da quella zona, verso quale direzione? Jaques-Dalcroze scriveva:

Il motto dell'educatore deve essere "cominciare dall'inizio". Dapprima il risveglio dei sensi, poi quello del sentimento, solo poi le analisi, i ragionamenti e le teorie. (Jaques-Dalcroze, 1945).

Bisogna dunque cominciare dalla base per sperare di far volgere all'allievo lo sguardo verso quel limite, che – come detto sopra – è anche un necessario punto di inizio? Avverto, infatti, una relazione intrinseca di corrispondenza tra il livello del *plus ultra* e quello, per dir così, del *plus intra*. Dentro al corpo, nel suo sistema nervoso e muscolare, nella fucina delle sue pulsioni, nella rete delle sue sensazioni che non sono ancora divenute emozioni e sentimenti, lì forse si ritrova la base dell'entusiasmo, che in greco significa «essere in dio» (*enthousiasmòs*, da *en theòs*). L'entusiasmo è uno stato di ebbrezza al contempo fisico e spirituale. L'unità duale di questo stato dell'organismo umano è a mio avviso la perla più preziosa che custodisce il sapere musicale, che è innanzitutto un sapere della vita (Dewey parla di «esperienza-della-vita», 1934, p.50) dello stare in vita in un modo organico, come corpo-mente. Nella musica e nel *far* musica l'entusiasmo si manifesta e si trasmette come una forza fisico-corporea che ha il suo fulcro nel movimento e nelle sue qualità. Allora, se «ci vuole vita per amare la vita» – come scrive il Poeta⁸ – così ci vuole anche musica per amare la musica. Tale musicalità – che è qui da intendersi come una capacità al contempo del sentire e dell'agire – va a mio parere esercitata e formata al di qua delle pratiche musicali come esse sono tradizionalmente riconosciute e catalogate (la composizione, l'esecuzione strumentale, l'ascolto e la conoscenza dell'opera), lavorando sugli schemi corporei – caratteriali e acquisiti – e sulle sensazioni basilari che scaturiscono dalla loro segreta esecuzione, e certamente poi sulle immagini e cognizioni che si formano a partire da quella base.

Quanto detto sopra costituisce l'altra ipotesi di lavoro che sta alla base della progettazione dei laboratori, e con questa domanda ne ho varcato la soglia. Più

⁸ Edgar Lee Masters, *Spoon river*.

concretamente, la domanda che ho portato in qualità di insegnante-ricercatore è: come può essere ascoltata e, al limite, insegnata o condivisa questa musica dei corpi-in-relazione? Come impiegare la straordinaria risorsa vitale del sapere musicale in funzione trans-disciplinare e performativa, facendo in modo cioè che tale sapere divenga un attivatore interno ad altri saperi, in particolare a quello che, oltre la musica, mi interessa maggiormente per la professione che svolgo, ossia il sapere pedagogico?

A questi miei tre abiti professionali – musicista, insegnante, ricercatore⁹ – corrispondono le posture e i ruoli che ho assunto nei laboratori, e che sono determinati dall'annodarsi assieme di una dimensione consapevole e di una involontaria, frutto quest'ultima delle «prospettive di senso» (Mezirow, 1991) che ciascuno di questi abiti proiettava alle mie spalle sulla scena dei laboratori.

4.3.3 L'opera musicale, ovvero: il motore di un processo formativo multistadio

Il terzo attore fondamentale nel campo di azione dei miei laboratori è l'opera musicale. Nella relazione tra quest'ultima e il gruppo delle partecipanti il conduttore svolge la funzione di mediatore. Non però nel senso tradizionale della mediazione didattica tra oggetto di sapere e allievo; bensì, nei termini di un'azione esercitata sul *setting*¹⁰, al fine di rendere possibile un incontro tra le partecipanti e l'opera che si riveli un evento formativo, non solo per le partecipanti ma anche per il conduttore stesso. Nell'ottica di un campo tensionale che si costituisce nell'interazione di diversi attori (umani e non umani), l'opera, nella sua particolare attitudine comunicativa, esercita chiaramente una forte influenza sull'andamento complessivo del processo laboratoriale. Il fatto che accadimenti, posizionamenti, relazioni e modalità di percorso abbiano connotato in maniera diversa i due laboratori, è dato – assieme al concorso di altri fattori – anche dalla natura differente dei due brani da me scelti.

⁹ Sugli orizzonti di ricerca e di metodologia della ricerca che si possono aprire per coloro che, insegnanti, artisti e ricercatori, mettano in tensione queste tre dimensioni complementari della conoscenza, si vedano le esplorazioni pionieristiche che R. L. Irwin conduce, nell'ambito dell'*Art-based Research*, a partire dal concetto-campo definito dal neologismo di sua invenzione «A/r/t/ography» (Irwin, 2004, 2008).

¹⁰ Secondo l'epistemologia pedagogica a cui mi appello in questo lavoro, l'impegno nella costruzione di un *setting* formativo da parte del formatore non implica una visione volontaristica del *setting*, che è in realtà qui concepito come un campo tensionale che include l'azione stessa del formatore che si adopera per allestirlo.

L' *Improvviso n. 1 op. 90* di Franz Schubert (1827) e *La Cathédrale engloutie* (1910) dal libro primo dei Preludi di Claude Debussy sono opere pianistiche che presentano caratteristiche, stili e persino linguaggi molto differenti tra loro. La prima è inserita nel solco della tradizione della musica classica viennese¹¹, anche se dà luogo a una visione formale ed espressiva eccentriche rispetto ad altri esiti, cronologicamente anche vicini, del classicismo. La seconda, invece – composta quasi un secolo dopo – apre a un orizzonte sonoro, musicale, e di ascolto radicalmente nuovo, anche in confronto con musiche di altri autori del medesimo periodo.

Al di là delle loro straordinarie differenze stilistiche – il cui approfondimento da un punto di vista estetico e/o musicologico esula dagli intenti di questo studio – entrambi i brani sono stati da me scelti perché mi sembrano incarnare – in modo esemplare e ricco –, rispettivamente, due idee diverse di processo. Se pure qualunque pezzo musicale abbia un inizio, uno sviluppo più o meno importante e una fine, non per questo si può dire che tutti rappresentino in suoni delle evoluzioni processuali. A indurre tale percezione, direi, è la presenza di una caratteristica in particolare, ossia: la progressiva trasformazione da uno stato iniziale a uno stato finale, che differisce dal primo pur recando di esso traccia. Entrambi i brani mi pare interpretino in modi diversi questo percorso formale. Mi interessava scegliere opere che incarnassero esemplarmente dei processi per via della funzione che intendevo attribuire loro nei due *setting* laboratoriali: quella di fare a loro volta da *catalizzatori* di processi (tras)formativi.

Credo che uno degli aspetti più delicati e problematici dei miei laboratori riguardi proprio l'impiego, al loro interno, dell'opera musicale. La problematicità scaturisce, come anche la tutrice e il supervisore hanno avuto modo di rilevare, dal carattere alquanto *borderline* della mia ricerca. Essa, infatti, si colloca nello spazio interstiziale tra l'ambito dell'educazione musicale e quello della pedagogia generale. In questa terra di mezzo in cui ho condotto la mia esplorazione, l'opera non costituisce un fine, ma neanche un mero strumento educativo. I percorsi dei laboratori non sono volti tanto a un approfondimento ermeneutico del brano, sia pure attraverso la via alternativa dell'attivazione corporea; bensì a un'azione e riflessione, attraverso il rapporto attuativo col brano, sulla dimensione performativa di un contesto educativo. In tal senso, l'opera e l'ascolto musicale assumono una funzione di primo piano, nella misura

¹¹ In questo caso l'aggettivo «classica» è utilizzato a proposito, facendo riferimento a un periodo e a una connotazione stilistica precisi.

in cui costituiscono non solo un esempio – per dir così – vivente della dimensione performativa, ma anche dei *catalizzatori* di un processo.

Come descriverò approfonditamente nei due studi di caso, il processo di messa in atto dell'ascolto musicale dei brani ad opera rispettivamente dei due gruppi delle partecipanti sembra essersi sviluppato nella direzione di un rendersi sempre più autonomo dai brani stessi. Mentre nelle fasi iniziali le azioni prodotte dalle attuanti erano volte a comprendere meglio che cosa l'improvviso di Schubert o il preludio di Debussy volesse dir loro, nelle fasi avanzate le azioni e i posizionamenti sono venuti a formare una sorta di campo «autopoietico» (Maturana, Varela, 1980), mentre il «testo» del brano veniva lasciato in secondo piano.

Ho chiarito meglio a me stesso il ruolo svolto dalle opere musicali all'interno delle attività laboratoriali grazie, come spesso accade, all'ideazione di una metafora. È stato il supervisore di questo lavoro, Emanuele Ferrari, a suggerirmela dopo aver letto i miei studi di caso. Secondo questa metafora, il brano musicale nel contesto dei processi laboratoriali è come il componente di un *razzo multistadio* che viene sganciato dal vettore principale nel momento in cui abbia esaurito la sua funzione propulsiva esercitata per via di un motore e a un propellente propri. Grazie a tale spinta, la parte principale del razzo, staccandosi infine dal suo componente, può raggiungere l'altezza desiderata. Allo stesso modo, l'esperienza gestuale delle attuanti sembra aver raggiunto, nelle fasi finali del processo, una massa critica tale da farla evolvere in modo ormai autonomo facendola sganciare, in un certo senso, dal brano che aveva indotto il processo. Se inizialmente il punto di innesco delle azioni era costituito dai vari passaggi musicali dei rispettivi brani, in seguito era come se i gesti e le azioni si innescassero reciprocamente formando una sfera drammaturgica autonoma. Quest'ultima, anche nelle fasi conclusive, reca nel suo insieme traccia, in qualche modo, della sua origine musicale, della quale non è risultata essere un interpretante ma da cui ha ricevuto impulso e direzione.

4.4 Le fasi di lavoro

Il processo di lavoro in entrambi i laboratori è stato scandito secondo una successione ricorsiva di fasi, che possono essere ripartite in due macro-categorie: azione e riflessione. Nelle seguenti tavole sinottiche (vedi tav. 4.1 e tav. 4.2) si

possono confrontare le ripartizioni fasiche dei rispettivi percorsi laboratoriali, che differiscono per il fatto che l'«esplorazione del movimento corporeo organico» è stata sostituita, nel secondo, con l'«ambientamento corporeo-musicale». Le concrete modalità di applicazione di questa struttura generale sono variate da una sessione all'altra, adattandosi in modo flessibile alle diverse esigenze e volontà che il gruppo di volta in volta manifestava.

FASI ATTIVE	FASI RIFLESSIVE
Esplorazione movimento corporeo organico	Circolo di <i>riflessività</i>
Esplorazione gestualità corporeo-musicale	Riflessione retrospettiva sul processo
Ascolto musicale attuativo (di un brano prescelto)	

Tavola 4.1 – Fasi attive e riflessive del 1° laboratorio

FASI ATTIVE	FASI RIFLESSIVE
Ambientamento corporeo-musicale	Circolo di <i>riflessività</i>
Esplorazione gestualità corporeo-musicale	Riflessione retrospettiva sul processo
Ascolto musicale attuativo (di un brano prescelto)	

Tavola 4.2 – Fasi attive e riflessive del 2° laboratorio

L'ipotesi iniziale era che questo alternarsi ricorsivo di azione e riflessione consentisse di convertire in esperienza le esplorazioni psico-corporee, attraverso un'influenza generativa di una fase sull'altra (l'azione genera e affina la riflessione, la quale rigenera e affina una nuova azione). In questo modo avrebbe

avuto luogo un percorso formativo *en-attivo* in cui il ciclo azione-riflessione-azione rappresentasse l'unità episodica di un movimento a spirale. Procederò a illustrare nel dettaglio le singole fasi, sovrapponendo in alcuni casi il piano delle mie aspettative in fase di progettazione con quello descrittivo riguardante concrete modalità realizzative.

4.4.1 Esplorazione del movimento corporeo organico, ovvero: i rapporti «polifonici» nel movimento

L'attività proposta nella fase iniziale del primo laboratorio è stata ispirata agli esercizi di «eutonia» che avevo potuto sperimentare nel corso di Susanne Martinet¹². L'idea era quella di creare un momento di «riscaldamento», per dir così, dei corpi, propedeutico alle attività successive. Come sarebbe stato per l'«ambientamento» – di cui dirò nel paragrafo seguente – avevo idealmente affidato a quest'attività iniziale la funzione-simbolo di uno stacco rispetto al fuori della vita quotidiana. Andare alla ricerca di una sensazione di organicità del movimento e di un ascolto dei rapporti tra i movimenti parziali che compongono quello complessivo mi sembrava un buon modo di iniziare.

4.4.2 Ambientamento corporeo-musicale, ovvero: la soglia, il rituale, la rottura

L'«ambientamento corporeo-musicale» è stato da me introdotto nell'ultimo laboratorio al posto dell'«esplorazione del movimento corporeo organico». Sia l'una che l'altra fase sono state progettate come introduzione (da ripetersi per ogni sessione) al lavoro sul corpo *vissuto* e all'azione espressiva¹³. L'idea di sostituire la seconda con la prima è nata dal desiderio di lasciare, proprio all'inizio, una maggiore libertà esplorativa alle partecipanti, il che significava ridurre la portata della mia azione di conduttore. Il mio interesse, in questo caso, era maggiormente volto alla cura, per così dire, di una qualità ambientale. Volevo in particolare creare le condizioni di una discontinuità con il piano della vita diffusa e di un cambio di «lenti» su ciò che si sarebbe andato sperimentando.

Se nella quotidianità gli atti che compiamo hanno per noi abitualmente la valenza di mezzi in vista di ottenere o di perseguire qualcosa, immaginavo in che

¹² Vedi par. 4.1.

¹³ Sulla valenza di significato che attribuisco in questo lavoro all' «azione espressiva», vedi capitolo quinto.

modo – dentro lo spazio laboratoriale – le proprie e le altrui azioni potessero essere vissute dalle singole *attuanti*¹⁴ con una sensibilità estetico-espressiva.

L'ambientamento era stato da me pensato, più che come semplice riscaldamento, come una soglia; l'attraversamento della quale avrebbe permesso di assurgere a un'inedita qualità di presenza e di ascolto di sé, della musica e dell'altro. In quest'ottica, la scelta della musica è caduta sulle *Gnossiennes* e *Gymnopedie* di Eric Satie. Per via del loro andamento profondamente calmo e continuo, secondo la scansione di un *pattern* ritmico che si ripete immutato, spesso trasponendosi dall'uno all'altro, questi pezzi mi sembravano perfetti come co-agenti nell'allestimento di un *setting* capace di alludere a un senso del rituale. L'azione rituale rompe con la dimensione della quotidianità nella misura in cui rende, entro certi limiti, inoperosa la funzionalità dei movimenti e ne lascia così emergere l'essenza espressiva. In questo modo essi si rendono disponibili per una cura, attenzione e ascolto musicale da parte di chi li compie così come di chi li osserva come spettatore coinvolto.

Questa fase esplorativa non si è presentata nel corso del laboratorio come un blocco unico. Essa, infatti, ha conosciuto un'articolazione interna di momenti diversi tra loro: a volte, le attuanti erano lasciate completamente libere nell'esplorazione, non ricevendo da me se non la consegna aperta iniziale di mobilitare i propri corpi, in qualsiasi modo volessero, durante l'ascolto della musica. Altre volte, invece, nel corso dell'esplorazione fornivo loro delle indicazioni, o solo dei suggerimenti: ad esempio, le invitavo a contattare nella loro esplorazione più parti del corpo possibili (naturale che la tendenza iniziale fosse quella di camminare nello spazio della stanza senza impiegare in modo attivo la zona superiore del corpo), o a rallentare i movimenti come per focalizzare meglio l'attenzione sulle sequenze che li componevano e sul legame di contiguità tra i singoli momenti. O ancora, chiedevo loro di provare a prestare attenzione e a definire in modo via via più preciso una particolare attitudine in connessione con i movimenti che compivano. Questa *postura dinamica* (Gamelli, 2016) poteva essere suggerita anche dall'esterno: ad esempio, dalle stesse indicazioni bizzarre ed evocative che Satie appone, tra il serio e il faceto, qua e là tra le note dello spartito, e che io leggevo a voce alta mentre suonavo [*clip* 29]. Si tratta di singole parole o sintagmi brevi, come: «domande», «sull'angolo di

¹⁴ D'ora in poi utilizzerò questo termine ogni volta che intenderò riferirmi alle partecipanti nelle fasi di azione corporea.

un'idea», «fai la tua domanda», «a poco a poco», «sulla punta della lingua»¹⁵. Queste, che appaiono in parte una presa in giro *dandy* delle tradizionali indicazioni di carattere dei brani romantici, rivelavano una capacità di stimolare, senza orientare in modo direttivo, la ricerca creativa di determinate attitudini da parte delle attuanti.

Le esplorazioni di questa fase venivano condotte talvolta singolarmente, talvolta a coppie, altre volte in gruppo. Capitava che queste tre modalità fossero sperimentate in successione, come a costruire un percorso educativo di ascolto e di sintonizzazione con la musica e con l'altro di difficoltà crescente.

4.4.3 Esplorazione di gestualità corporeo-musicali, ovvero: apprendere a sentire la musica nel corpo-in-movimento

Alla base della progettazione di questa fase era l'ipotesi di un processo di apprendimento esperienziale delle strutture musicali attraverso i movimenti e azioni corporei delle partecipanti. A sua volta, tale ipotesi educativa è basata sull'idea – discussa ampiamente nella cornice teorica della tesi¹⁶ – che tali strutture musicali siano, almeno in parte, riconducibili a dei gesti fisici, senza per questo dover risalire a un'intenzionalità agente. Al di là della sua finalità, il gesto ci è apparso significativo in sé e per sé (Dufrenne 1953), in quanto formazione dinamica, energetica, espressiva (umana) che si profila nello spazio e nel tempo. Secondo questa definizione, adattata qui liberamente a partire da quella originaria di Hatten (2004)¹⁷, i fattori principali del gesto sono: lo spazio, l'intensità (l'energia), il tempo, la forma. Le strutture musicali possiedono in fondo la medesima astrattezza del gesto, condividendo con esso, a prescindere dai suoni, gli stessi fattori a-modalità¹⁸: la spazialità data dalle dinamiche di altezza, l'intensità e gli accenti, il tempo secondo la durata e il ritmo, la forma in divenire,

¹⁵ Vedi Satie, E., *Gnossiennes*, ed. Henle.

¹⁶ Vedi in particolare cap. 1 par. 9.

¹⁷ La definizione originaria di Hatten di gesto è: «significant *energetic* shaping through time». L'inglese permette, molto più della lingua italiana, di sostantivare le azioni («shaping»). In italiano, invece, il termine «formazione» può riferirsi indifferentemente sia a una struttura statica che a uno strutturarsi dinamico. Inoltre, in «*shaping*» sento più forte che in «formazione» il riferimento a un formarsi concreto, fisico e dunque per ciò stesso spaziale. Per questo, sento l'esigenza di tradurre liberamente la definizione tratta da Hatten aggiungendo l'allusione allo spazio, oltre che al tempo.

¹⁸ «A-modalità» o anche «trans-modalità», in questo contesto, sono detti di gesti che si rendono disponibili ad essere traslati da una modalità percettiva all'altra. Vedi Stern, 1985; Hatten, 2004; Cox, 2016.

che è il modo in cui tutti gli elementi precedenti si compongono dinamicamente assieme. Si potrebbe obiettare che il musicale non può darsi (al di là di un utilizzo del termine meramente metaforico) senza la fisicità del suono. Eppure, la musica è apparsa spesso come l'arte più astratta e intangibile di tutte. Alla base di questa visione vi sarebbe la tendenza a riconoscere l'essenza della musica nella *relazionalità* più che nella materialità dei suoni. Il gesto – che si manifesti nella cruda fisicità di un pugno sferrato da un uomo o nella delicatezza malinconica di un tema di Chopin – sarebbe nella sostanza una questione di relazioni? Proprio in esse si giocherebbe la sua espressività? Così mi è apparso, attraverso il pensiero di diversi autori che, d'altra parte, hanno affermato il legame intimo del musicale e del corporeo, nella misura in cui il gesto è apparso loro come evento di natura al contempo trascendentale e materiale. Tra costoro, i più importanti per la mia ricerca sono Jaques-Dalcroze (1920), Laban (1950), Martinet (1990), Stern (1987), Hatten (2004).

Nel suo libro «Il mondo interpersonale del bambino (1987)», Daniel Stern afferma – supportando tale affermazione con una serie di ingegnosi esperimenti – che i caratteri a-modalità dei gesti sono alla base della possibilità di una sintonizzazione affettiva tra la madre e il/la suo/a bambino/a. Esula dagli scopi di questo paragrafo addentrarsi nelle affascinanti argomentazioni di questo libro, ma sottolineo qui solo come tale sintonizzazione degli affetti avvenga – secondo la teoria sperimentale dello psicologo americano – *en-attivamente* attraverso una correlazione musicale dei gesti vocali/corporei compiuti rispettivamente dalla madre e dal/la bambino/a¹⁹. Ciò in cui madre e figlio/a si sintonizzano attraverso il linguaggio pre-verbale del gesto corporeo sono, per Stern, gli «affetti vitali» (*ibid.*), ossia: «qualità dinamiche, cinetiche della sensazione (...) che

¹⁹ Tale correlazione riguarda ancora una volta il ritmo, l'accento, l'intensità, la dinamica, la forma. L'autore illustra il risultato di una serie di ricerche empiriche secondo cui, entro i nove mesi di età del bimbo la madre nel corrispondere alle sue espressioni tende ad imitarle, esprimendosi anch'essa nelle medesime modalità del figlio. Quando, però, l'infante supera il nono mese si inizia a notare che la madre entra in connessione con lui/lei non più imitandone a specchio il comportamento ma, per lo più, variandolo. La variazione fondamentale consiste nel trasportare analogicamente l'espressione proposta dal/la figlio/a in una diversa modalità percettiva. Ad esempio, il bimbo mira a prendere un giocattolo un po' distante da lui, si protende e riesce infine ad afferrarlo. Tutto eccitato, guardando la madre esclama: *aaah!* La madre gli risponde compiendo un movimento vigoroso con la parte superiore del corpo che ha la medesima durata dell'esclamazione del figlio/a. Oppure, l'infante butta per terra ripetutamente e con ritmo costante un giocattolo in modo prima rabbioso, poi con piacere e soddisfazione. La madre si inserisce nel ritmo e dice: «*kaa-bùm, kaa-bùm*», dove il «bùm» corrisponde al battere del colpo inferto dal bimbo e il «kaa» al levare delle braccia che, caricandosi energicamente, preparano adeguatamente il colpo (*ibid.*, p. 149).

corrispondono a cambiamenti transitori delle sensazioni implicite nei processi organici della vita» (*ibid.*, p. 164). Non si tratterebbe dunque delle tradizionali categorie di emozioni, come rabbia, paura, gioia, tristezza, bensì di «profili di attivazione», ossia formazioni dinamiche in cui si strutturano le pulsioni vitali attraverso l'organizzazione relazionale degli elementi riguardanti i fattori di tempo, intensità e forma.

In questa fase di lavoro le partecipanti erano da me invitate – nel corso di un'attività che si focalizzava di volta in volta sugli spostamenti o sui movimenti e gesti della parte superiore del corpo – a sperimentare gli aspetti della continuità e dell'organicità del movimento. Lo psicologo russo Alexander Lurija parlava di «melodia cinetica» per indicare un insieme strutturato e coordinato di movimenti motori al livello neurale che presiede al compimento di un'azione, anche la più semplice, la più quotidiana (Oliverio, 2002). A livello di gesto espressivo, la «melodia cinetica» trova il suo luogo di «montaggio» nell'ascolto di sé e dell'altro. Scriveva Jaques-Dalcroze:

Occorre stabilire dei legami tra i movimenti corporei e costruire dei “ponti” tra il loro punto di origine e quello di arrivo, se si vuole conferire un valore estetico e permettere loro di veicolare con morbidezza ed elasticità le emozioni e i sentimenti...In altri termini, bisogna creare nella “gestualità” dei periodi di continuità e di solidarietà. (Jaques-Dalcroze, 1945).

Dopo aver dedicato del tempo ai singoli movimenti o gesti, le attuati procedevano a esplorare – orientate da alcune mie indicazioni – alcune sequenze gestuali, in cui i fattori della continuità e dell'organicità del movimento potevano essere esperiti al livello macro dello sviluppo processuale di un'azione. Cercavo di portare la loro attenzione sui tre momenti fondamentali di un'azione: il punto di inizio, la sua dinamica evolutiva, il suo arresto.

Attraverso le azioni improvvisate, le attuanti potevano sperimentare en-attivamente una serie di *pattern* percettivi bipolari, che possono essere riconosciute alla base di specifiche dinamiche musicali, a livello di meta-processi: apertura/chiusura, tensione/distensione, densificazione/rarefazione. Queste cornici astratte venivano concretamente declinate in modi sempre diversi, a seconda: delle variazioni nei fattori di movimento; del fatto che le azioni venissero improvvisate singolarmente, a coppie o in gruppo; dei contesti immaginari e delle corrispondenti sensazioni e affezioni che si accompagnavano alle azioni e che venivano messe in parola nelle fasi di *riflessività*.

Le cornici astratte, di cui sopra, acquisivano così forme di azioni concrete: apertura/chiusura si declinava ad esempio in cedere/sollevarsi; tensione/distensione in battere/fluttuare o slanciarsi/arrestarsi; densificazione/rarefazione in riunirsi/disperdersi o anche venire-in-contatto/allontanarsi. L'interpretazione delle azioni avveniva spesso all'interno di contesti dati²⁰, che potevano essere suggeriti da me o da una delle partecipanti, oppure essere co-costruiti a livello di gruppo. Così, cedere/sollevarsi poteva divenire il movimento della respirazione del corpo, oppure quello dei fiori «belli di notte», che si schiudono al calar del sole per richiudersi all'alba.

Questi processi di immedesimazione erano talvolta aiutati da alcune musiche che io sceglievo a seconda del contesto. Per l'azione del respiro ho scelto, ad esempio, la seconda *Kreisleriana* di Schumann, che sembra possedere questo movimento flutuante continuo di qualcosa che morbidamente e organicamente si apre e si chiude, come partecipando dell'elemento *aria*. Per l'azione dello slanciarsi/arrestarsi (o arretrare) avevamo invece ascoltato: l'«aria del ritratto» dal Flauto Magico di Mozart, che inizia con uno slancio vocale di sesta maggiore (il vagheggiamento amoroso di Tamino alla visione del ritratto di Pamina) a cui segue un movimento di discesa graduale della voce; e «i sogni son desideri» da Cenerentola di Walt Disney (in cui il medesimo salto vocale di sesta maggiore indica lo slancio del desiderio).

Nel secondo laboratorio, la ricerca gestuale ha approfondito la relazione tra movimento e sensazione del movimento attraverso l'«esercizio» delle attitudini²¹. Per attitudine siamo giunti assieme a intendere il manifestarsi di un determinato atteggiamento psico-corporeo nei confronti della musica ascoltata, ossia: una modalità singolare di «abitarla». Ricercare una propria postura nell'ascolto e condividerne le caratteristiche attivo-percettive nei circoli di riflessività²² permetteva alle attuanti di fornire una coerenza interna nelle proprie improvvisazioni, e facilitava così l'esperienza di azioni espressive. Le attitudini nascevano sempre dalle esplorazioni condotte individualmente, ma potevano essere imitate e adottate dall'esterno, scambiate e/o incrociate (sovrapponendo ad esempio un proprio modo di vivere e agire la musica con quello di una o più compagne).

²⁰ L'idea di contesti dati delle azioni si rifà alle «circostanze date» del metodo di Stanislavskij (1963).

²¹ Anche questo spunto mi è stato offerto dal corso di espressione corporea di Susanne Martinet. Vedi par. 1 di questo capitolo.

²² Per la definizione del concetto di «riflessività» nel contesto della mia ricerca vedi il paragrafo successivo.

La fase di esplorazione gestuale è risultata essere, per entrambi i laboratori, un perno dell'intero processo. Al suo interno, infatti, si sperimentava con una certa sistematicità quella doppia triangolazione, da una parte, tra percezione, azione e riflessione, dall'altra, tra esperienza psico-corporea singolare, esperienza di relazione grupale e confronto col senso musicale, che si sarebbe poi sviluppata in termini più complessi e creativi nelle fasi di ascolto attuativo del brano musicale, come si è cercato di documentare nei due studi di caso oggetto dei capitoli successivi.

4.4.4 Ascolto attuativo di un brano musicale, ovvero: l'«accoppiamento strutturale» tra l'opera musicale e l'opera dell'ascolto

Se l'esplorazione gestuale è una colonna portante dei laboratori, l'ascolto attuativo del brano musicale ne costituisce il cuore. Non è mia intenzione descrivere nel dettaglio questa fase per come essa si sia concretamente realizzata nei due contesti laboratoriali, dato che ciò sarà oggetto di analisi approfondita nei due studi di caso. Qui mi preme illustrare l'ipotesi di lavoro che sta alla base dell'ascolto musicale attuativo, concentrandomi sull'elemento che distingue questa fase da tutte le altre descritte sopra; nucleo distintivo che ho identificato nella *core category* di «opera dell'ascolto».

Inizierei col dire che il percorso di ascolto attuativo è stato orientato verso la realizzazione di una *performance* finale. Questa si distingue dagli ascolti attuativi precedenti per due ordini di motivi, che riguardano, uno, l'aspetto pratico-operativo, l'altro, la dimensione del senso. Riguardo al primo, mentre le varie messe-in-atto dell'ascolto del brano sono delle improvvisazioni totali (nonostante, come vedremo, ciascuna di esse non rappresenti ogni volta un inizio assoluto), la *performance* si basa sulla stesura di un canovaccio-partitura. Quest'ultima è al contempo il frutto di quanto sperimentato precedentemente e l'esito di una nuova esperienza di progettazione autonoma del gruppo.

Riguardo al secondo ordine di motivazioni, a differenza dei singoli episodi di ascolto attuativo, la *performance*, secondo l'ipotesi originaria, avrebbe costituito una restituzione da parte delle attuanti non del significato del brano, ma della loro *esperienza* di ascolto del brano. Così, la restituzione, esito di un processo, avrebbe ri-presentato in termini attuativi il processo stesso vissuto e compreso dalle partecipanti. Tale restituzione finale avrebbe così assunto la valenza di una meta-riflessione (per)formativa sul percorso svolto.

Il percorso dell'ascolto attuativo è consistito, per entrambi i laboratori, in una serie numerosa di improvvisazioni corporee sulle musiche dei due rispettivi brani prescelti. Per dare un'idea della progressività e della laboriosità del processo, riporto qui qualche dato numerico: nel corso del primo laboratorio sono state in tutto 63 le esplorazioni di ascolto attuativo del brano di Schubert (cinque nella seconda giornata, ventisei nella terza, ventinove nella quarta, tre nella quinta), per giungere nell'ultimo incontro all'esecuzione della *performance* conclusiva della durata di qualche minuto ed eseguita senza la musica (se non per un inserto di pochi secondi progettato dalle partecipanti). L'itinerario del secondo laboratorio è stato diverso, nella misura in cui le *performance* sono state ben tre: la prima nella terza giornata, la seconda nella quarta, l'ultima nella quinta. Le sessioni di improvvisazione che hanno preceduto il primo momento performativo sono state otto (due nella seconda giornata, sei nella terza giornata). Tra la prima e la seconda *performance* ne sono state realizzate altre quattro (nella terza e quarta giornata). Questa diversa scansione dei due percorsi è in parte stata generata da un mio mutamento di prospettiva – intervenuto in seguito al primo laboratorio²³ – nei confronti del senso della *performance*. Mentre all'inizio l'avevo pensata come momento conclusivo dell'intero percorso, nel laboratorio di febbraio ho provato a mettere in pratica un'altra idea progettuale, secondo cui il prodotto performativo si sarebbe potuto costituire come oggetto di formazione, creando la base per un ulteriore percorso di affinamento delle azioni attuative di ascolto.

Il numero di gran lunga maggiore di sessioni attuative nel primo laboratorio rispetto al secondo sarà dipeso in parte dalla diversa natura dei due brani. L'*Improvviso* di Schubert, incentrato sull'evoluzione drammatica del tema iniziale, ha richiesto un processo percettivo più minuzioso e segmentato di quello scaturito da *La Cathédrale engloutie* di Debussy, musica «situazionale» anziché drammatica. In quest'ultimo caso, le sessioni attuative hanno riguardato episodi musicali più ampi, col risultato di ridurne complessivamente il numero.

La ricerca di una sintonizzazione con la musica dell'opera è avvenuta attraverso una relazione ricorsiva tra l'agire e il *sentire* (termine con cui mi riferisco al contempo al percepire, al provare emozioni e al comprendere),

²³ Devo almeno in parte questo approfondimento nei confronti delle possibilità formative rappresentate dalla *performance* presa a sua volta non come momento finale ma come punto di avvio di un nuovo percorso attivo-riflessivo, al prof. Francesco Cappa, con il quale nel corso di questi tre anni avuto l'opportunità di confrontarmi assiduamente sui miei oggetti di ricerca.

rispetto a cui il gruppo ha assunto una funzione mediatrice. Come vedremo meglio nel paragrafo successivo, i circoli di *riflessività* permettevano una transazione degli stati psico-corporei dall'una all'altra delle partecipanti. Esse negoziavano allora, a livello attuativo e riflessivo, un'azione di ascolto trans-individuale. Ciò significa che l'operare e il sentire di ciascuna veniva a dipendere in qualche modo dall'interazione a livello del gruppo. In definitiva, il rigore della composizione di un'«opera dell'ascolto» è legato alla sua dimensione collettiva e transazionale, di cui le fasi riflessive – come cercherò di mostrare a breve – sono elementi imprescindibili e costituenti.

Questa ricorsività fasica è un aspetto cruciale del processo di ascolto attuativo, il quale riunisce e connette in sé tutte le fasi del laboratorio. Si tratta, infatti, di un procedere graduale e accrescitivo in cui ci si volge indietro e al lato verso le esperienze fatte nelle altre fasi, per trovare collettivamente il modo di andare avanti nel processo.

In questo contesto, dall'opera musicale si andava generando un campo relazionale performativo nel quale si coltivava una nuova «opera musicale», incorporata nell'agire e nel sentire delle attuanti. Quest'ultima si confrontava con la prima non come una sua rappresentazione, bensì come un soggetto autonomo che entri per un lasso di tempo in sintonia con un altro soggetto (l'opera) grazie a un processo di «accoppiamento strutturale» (Maturana, Varela, 1980).

4.4.5 Le fasi riflessive, ovvero: il circolo di *riflessività*, l'«immagin(e)azione», la riflessione retrospettiva e la riflessione co-costruttiva in vista di una teoria locale

Nell'ambito della teoria e della pratica dei miei laboratori il momento riflessivo ha assunto molteplici connotati e funzioni. La distinzione centrale – che non riguarda soltanto il piano concettuale ma anche quello pragmatico – è posta tra riflessione e *riflessività*, che ricalca quella dei termini inglesi «reflection» e «reflexivity» (Formenti, 2017, p. 5). Nell'ambito della letteratura che si occupa della riflessione sia in campo educativo che in quello della ricerca, a «reflection» è assegnato il significato di un'attività cognitiva di ripiegamento sui propri oggetti di indagine e/o sugli oggetti di sapere che si vuole conoscere. Il termine «reflexivity», invece, allude al ripiegamento sui propri stessi presupposti e sulle operazioni compiute nell'atto di volgersi verso l'oggetto di

ricerca e di conoscenza. In quest'ultimo caso, non si osserva la luna ma il dito che la indica.

La distinzione introdotta nella teoria e pratica dell'ascolto musicale attuativo si distanzia da quella sopra descritta, nella misura in cui: da una parte, nell'operazione riflessiva comprendo entrambi i sensi che vengono dalla letteratura attribuiti a *reflection* e *reflexivity*. Dall'altra, con «riflessività» intendo alludere all'effetto retroattivo delle azioni condotte da un'unità corpo-mente nei confronti del suo ambiente, ossia, concretamente: percezioni, sensazioni e affezioni. Queste non irrompono né da fuori né da dentro, ma si costituiscono piuttosto come risonanza dei nostri movimenti, posizionamenti, gesti e azioni, e divengono *proprie* solo come *esito* di questo effetto retroattivo, non prima. In quest'ottica, nella riflessività si conserva – è Merleau-Ponty (1945) a offrirci tale suggestione – una zona opaca e impersonale irriducibile. La riflessività allora non si differenzia dalla riflessione per il fatto di escludere l'aspetto cognitivo, perché si è detto che essa è un'operazione che compiamo in quanto organismo corporeo, e dunque è *anche* cognitiva. La riflessività si distingue piuttosto per il fatto di mirare al punto di contatto e di transazione tra il nostro organismo e l'ambiente circostante. Con Merleau-Ponty, diciamo allora che la riflessività è un'azione riflessiva che cerca di «gettar luce sull'irriflesso» (*ibid.*, p. 290).

Tale operazione è necessariamente individuale. Solo io, infatti, sono in grado di ascoltare le risonanze del mio proprio muovermi e agire nel mondo. Ciononostante, nei laboratori si è sperimentata la possibilità di far circolare, di incrociare, di meticciare, le risonanze individuali, dando luogo a una sorta di composizione polifonica di gruppo basata sull'estrema mobilità e scambiabilità di ciascun elemento. Ho chiamato questa fase: «*circolo di riflessività*», in cui le percezioni cinestesiche, le sensazioni provocate dal proprio agire in rapporto a un contesto, e le interazioni a livello di campo di azione collettivo, venivano condivise dalle singole attuanti all'interno del gruppo, divenendo così materiale trasformativo per tutte. Grazie a questa circolazione – resa possibile dal fatto che appena prima si era agito assieme, in un campo comune – le risonanze rievocate a parole da una partecipante potevano interferire con le risonanze di un'altra partecipante, modificandole in qualche misura. Tali risonanze modificate venivano a loro volta rimesse in circolo, e così via dicendo.

Tale processo di «co-riflessività» assumerà – in particolare nell'ambito del primo studio di caso affrontato nel sesto capitolo, i tratti di un nucleo metodologico dell'ascolto attuativo di un brano. Del circolo di riflessività fa parte ciò che ho chiamato, concedendomi un gioco di parole, «immagin(e)azione».

Con questo termine intendo alludere a una formazione che sta a metà tra la percezione cinestesica e l'elaborazione concettuale, e tra la ricostruzione *a posteriori* di un'esperienza psico-corporea e la proposta operativa che prospetta un nuovo scenario attuativo, consistendo appunto nell'immaginare un'azione predisponendo sé stessi e gli altri col corpo ad essa²⁴. Esso rappresenta, nel processo dell'ascolto attuativo, il punto di innesco tra l'agire e il sentire, tra l'azione e l'elaborazione riflessiva; e consiste, appunto, nell'immaginare un'azione, con le sue motivazioni, il suo contesto, la sua direzione, partendo da ciò che si è esperito e sentito nell'esplorazione attuativa precedente. Anche questa è un'operazione originariamente individuale che però trova nel gruppo una mediazione fondamentale per il proseguire del processo stesso, come cercherò di mostrare nel corso dei miei studi di caso. L'azione immaginata da un elemento del gruppo (ad esempio, «ricevere un colpo improvviso», oppure «risvegliarsi», e via dicendo), se condivisa dagli altri, andrà ad alterare le azioni-percezioni successive, fornendo una nuova cornice ai movimenti e alle azioni di ciascuna. Anche l'immaginazione, dunque, è al contempo effetto di una risonanza e *crea* una nuova risonanza. Questo gioco disseminante di rimbalzi e di divaricazioni di voci – che avviene sia all'interno delle fasi riflessive che tra queste e le esplorazioni attuative – è ciò che crea, nei laboratori, un campo di esperienza autopoietico, in cui cioè, grazie alla mediazione del gruppo si rinnovano i suoi elementi, i quali a loro volta producono il rinnovarsi e il trasformarsi del gruppo stesso (Maturana, Varela, 1980; Fischer-Lichte, 2004).

Se i circoli di riflessività sono parte integrante del movimento a spirale che caratterizza l'ascolto attuativo, la fase della riflessione retrospettiva (Mortari, 2003) si volge al processo laboratoriale nel suo complesso, discutendo e problematizzando le sue modalità e i suoi esiti. In questa fase, il gruppo delle partecipanti e il conduttore si prendono una pausa dall'azione, per contemplare assieme il percorso svolto e quello che resta da svolgere. La domanda che apre questi momenti riflessivi è: che cosa abbiamo fatto, dove siamo, dove andiamo? È una domanda collettiva che implica l'adozione di uno sguardo sul meta-posizionamento di ciascun attore all'interno del contesto laboratoriale, e dunque sui propri abiti professionali e di vita, le proprie istanze di desiderio e aspettative, le problematiche vissute da ciascuno nei confronti della relazione e dell'operare del gruppo. Dal punto di vista formativo, questa riflessione di secondo livello

²⁴ Jaques-Dalcroze annotava: «Supporre un'azione è essere immaginativi» (*ibid.*, 1981).

crea il campo di possibilità per ciò che Bateson, nel contesto del suo ragionamento sui «tipi logici» dell'apprendimento, definisce «apprendimento 2» o «deutero-apprendimento» (Bateson, 1972, pp. 338 e sgg.). Ossia, la possibilità di una riconfigurazione trasformativa dello stesso contesto laboratoriale e del proprio agire-percepire al suo interno.

Le fasi riflessive che afferiscono alla tipologia a cui ho accennato qui sopra traevano spesso spunto dai circoli di riflessività, rappresentando una sorta di divagazione, in cui ciò che di comune si profilava nello scambio delle sensazioni e percezioni legate alle esplorazioni attuative diveniva oggetto di una costruzione riflessiva più oggettivante e generalizzante. Da questo punto di vista, l'utilizzo del video all'interno dei laboratori, grazie a cui potevo sottoporre alle partecipanti quanto esse stesse avevano agito nelle varie fasi attuative, si è rivelata una preziosa risorsa formativa. All'interno delle fasi di riflessione retrospettiva si creavano i presupposti per un processo di co-costruzione, ad opera delle partecipanti e del conduttore, di teorie locali su alcuni dei fenomeni manifestatisi nel corso delle attività del laboratorio.

5 Analizzando un laboratorio di ascolto attuativo. questioni metodologiche tra induttivismo ed enattivismo

5.1 Premessa. Definendo una via, strada facendo

I dati relativi ai due laboratori di ascolto musicale attuativo da me scelti come studi di caso consistono essenzialmente in 30 ore di video-registrazione. Di queste, una parte cospicua riguarda i movimenti e le azioni corporei con cui le partecipanti hanno *messo-in-atto* la loro esperienza di ascolto del brano che ho anticipatamente scelto per ciascun laboratorio¹. Di fronte a questa ingente mole di riprese dei movimenti, posizionamenti, azioni e interazioni, mi si è posto il problema – oltre a quello di una definizione di categorie analitiche – di creare un metodo narrativo per portare a parola tale dimensione performativa. Le due cose – la definizione di categorie e lo stile di restituzione verbale – sono risultate intrecciate l'uno all'altra, andando definendosi reciprocamente lungo l'intero arco del percorso di analisi. Quest'ultimo non si è basato dunque sull'applicazione di un metodo di lavoro che già stabilito in partenza, bensì sulla ricerca, sulla sperimentazione e sul delineare, strada facendo, una via metodologica che mi apparisse praticabile. In definitiva, i contenuti andavano delineandosi nel processo analitico di pari passo col definirsi di un metodo di lavoro. Ho fatto così personale esperienza delle parole del poeta andaluso Antonio Machado: «Viaggiatore, non c'è sentiero, il sentiero si fa mentre cammini».

Questa via – *metá odós* in greco significa «sulla via» o «in mezzo alla via», da cui il nostro termine «metodo»² – è stata da me tracciata attraverso le

¹ Vedi cap. 4, par. 4.4.4.

² Come osserva Sini (2009), *metá* – che rinvia alla radice indoeuropea **medh* che designa in genere «ciò che è in mezzo» – allude anche a «ciò che, stando in mezzo rispetto agli estremi, sta con, si accompagna a, pone relazioni tra. Il mezzo insomma «apre la via», nel senso in cui per esempio diciamo: «con l'aiuto di», «per mezzo di», «in conformità di» ecc. (p. 56). In questo senso la via del *metodo* si apre nella distanza di mezzo tra l'intenzione e il raggiungimento dello scopo, ed è intesa come «direzione, successione, rivolgimento, azione finalizzata, scopo» (*ibid.*). Porsi su una via tortuosa, in cui la prefigurazione dell'obiettivo trae origine proprio nel cammino e non prima, ed è mobile e contingente quanto le direzioni che il cammino di volta in volta

numerose direzioni che ho intrapreso per poi arrestarmi, ritornare sui miei passi, deviare alla ricerca di percorsi alternativi.

Una strada mi è sembrata inizialmente più grande e comoda delle altre: essa mi appariva già ben tracciata dall'inizio alla fine; potevo vederne tutte le tappe. Soprattutto, tale direzione mi sembra preferibile per chi come me fosse interessato a studiare non dei fatti bensì dei *processi*; processi che si danno all'interno di specifici *setting*. Mi riferisco qui al metodo della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990; Pidgeon, Henwood, 1997; Dey, 1999; Charmaz, 2006; Urquhart, 2017; Tarozzi, 2008).

5.2 A confronto col metodo della *Grounded Theory*

Il metodo di analisi prospettato da Glaser e Strauss (1967) ha alla base un assunto fondamentale, ossia: il caso singolo preso in analisi deve essere descritto e spiegato grazie a una teoria *ad hoc* e non generalizzabile. Tale teoria deve essere «scoperta» a partire dai dati stessi. Il metodo della *Grounded* non è volto, dunque, a verificare/falsificare teorie già esistenti (metodo deduttivo) ma solo a produrne *a posteriori* di nuove. «Emersione» è un concetto chiave di questo approccio metodologico: perché una teoria possa emergere direttamente dai dati, il ricercatore deve porsi in un ascolto senza mediazioni di ciò che i dati gli indicano, evitando di costringere questi ultimi entro modelli teorici già precostituiti. Fa segno di una filosofia di ricerca radicalmente *induttiva* il fatto che persino il vaglio critico preventivo della letteratura scientifica sul fenomeno che ci si appresta a studiare venga vivamente sconsigliato al ricercatore (Urquhart, 2017). Quest'ultimo, volendo attenersi al metodo della *Grounded*, dovrà essere in grado di operare una sorta di *epochè* fenomenologica, ripulendo le sue «lenti» da ogni presupposto teorico, da ogni pregiudizio sociale e culturale, che andrebbero inevitabilmente a inficiare la capacità di penetrazione del suo sguardo nei confronti di quanto attiene al suo caso di ricerca per come esso semplicemente *si offre*.

Io, a dire il vero, avevo già strutturato una teoria (avevo già scritto tutta la prima parte della mia tesi) prima di dedicarmi al lavoro empirico dell'analisi dei

intraprende, rappresenta allora, rispetto al significato originario di *metodo*, una sorta di metodo *a-metodico* (Mortari, 2006).

miei studi di caso. Questi ultimi avrebbero rappresentato, secondo il mio intento, un «esempio in azione» (MacDonald, Walker, 1975, cit. in Mortari, 2007), portando su un piano pratico di ricerca quanto ero andato immaginando a livello teorico. Se mi ero dedicato prima a definire il perimetro concettuale di un laboratorio formativo basato su un'esperienza di ascolto musicale *attuativo*, ora – dopo averne realizzato concretamente il progetto in due laboratori – intendevo sondare, descrivere, e discutere criticamente i processi di ascolto, apprendimento e relazione avvenuti all'interno dei *setting* laboratoriali realizzati. Ho importato allora tutte le video-riprese effettuate nel *software* di analisi *Atlas.ti*, iniziando poi a segmentare i video in *clip* di diversa durata e associando ad essi degli indici analitici inediti. Alcuni erano degli 'open code', secondo la tipologia delle etichette adottata nel metodo di codifica della *Grounded*. Essi sono chiamati così perché gli indici riprendono direttamente parole o frammenti di testo. Ad esempio, se una partecipante in fase di riflessione dichiara di far fatica a muoversi sulla musica, a tale dichiarazione può essere associato l'indice 'fatica'.

Con l'applicazione di altri codici – meramente descrittivi, come ad esempio: 'consegna', 'esplorazione attuativa', 'circolo di riflessività', 'riflessione', e via dicendo – tracciavo una sorta di topografia dei processi, al fine di potermi più agilmente orientare all'interno di quella selva 'oscura' di ore e ore di registrazione. Essi però non mi erano certo utili dal punto di vista dell'analisi interpretante dei miei dati. Allora ho sovrapposto a quelli, altri codici che si sono poi rivelati nel corso del lavoro eccessivamente analitici: una loro coerente applicazione richiedeva infatti la definizione di contesti concettuali che non ero in grado, in quel momento (e forse neanche in seguito) di tracciare. Li ho così progressivamente abbandonati.

Sugli episodi – come quelli riflessivi – basati sugli scambi verbali le operazioni di codificazione mi sembravano comunque poter procedere, pur senza riuscire ad individuare delle categorie centrali che potessero indirizzare l'analisi verso direzioni definite. Sapevo però che il disorientamento iniziale fa parte del «gioco» di questo metodo radicalmente induttivo di codifica. Una vera e propria *impasse* nel lavoro di codifica mi è parsa, però, rappresentata proprio dagli episodi di esplorazione attuativa dell'ascolto, che sapevo essere il nerbo principale dei miei dati. Forse, isolando un piano esteriore di queste improvvisazioni corporee, dedicandomi a categorizzare solo ciò che vedessi, avrei sì potuto condurre la mia analisi secondo un principio di obiettività, che è un elemento imprescindibile dell'approccio epistemico della *Grounded*. Osservando, ad esempio, un braccio che si alza a un dato momento, in modo

brusco o graduale, si può ben descriverlo per come è, ed eventualmente rilevarne la congruenza o meno con l'andamento melodico della musica. La stessa cosa per il ritmo e l'intensità e le interazioni dei gesti. Già sapevo però che ciò che mi sarebbe interessato mettere a fuoco era proprio la relazione tra questo livello, diciamo così, «misurabile» e obiettivo delle azioni e la loro dimensione espressiva, estetica, performativa. Per attingere a quest'ultima mi appariva chiaro sin dall'inizio – mi basavo sui presupposti che avevo esplicitato tracciando il quadro teorico della mia ricerca – che non avrei potuto restare in disparte come un semplice testimone di fronte al processo che volevo analizzare, ma avrei dovuto invece mettere in gioco me stesso, il mio punto di visione e di ascolto, il mio sentire emozionale e corporeo, per incrociarli con i vissuti e le percezioni senso-motorie dichiarate dalle partecipanti *a posteriori* nelle fasi riflessive. La mia esigenza di esercitare una *riflessività* radicale – riguardante cioè il proprio posizionamento a un livello non solo teorico e biografico ma anche concretamente emotivo e corporeo – non mi sembrava compatibile con quanto avevo appreso fino ad allora del metodo della *Grounded Theory*.

Secondo le linee epistemologiche fondamentali della *Grounded Theory* – come si è ricordato sopra – il ricercatore deve porsi in ascolto senza riserve dei suoi dati, i quali parlerebbero allora di per sé senza bisogno di sovrastrutture preordinate, lasciando infine emergere una teoria. Alcune voci critiche hanno fatto notare che finché non sia affrontata la questione «what grounds grounded theory?» («che cosa radica la teoria radicata?» – trad. dell'A.) il metodo rimane una forma di *positivismo induttivista* (Stanley, Sue, 1983). Il punto è che la postura di ascolto del ricercatore – con tutto ciò che essa comporta – non è per nulla indagata, almeno secondo la versione originaria del metodo (Glaser, Strauss, 1967). L'ascolto e lo sguardo che sembrano interessare ai padri della teoria «radicata» sono solo quelli puntati verso l'esterno, sui fenomeni processuali da studiare. Nonostante questi si definiscano – secondo l'orientamento gnoseologico di fondo – sulla base di un'inter-azionismo simbolico degli attori sociali del campo, le prospettive di senso (epistemologiche, biografiche, culturali, corporee, emozionali) di chi conduce la ricerca non vengono riconosciute entro i confini dell'unità fenomenica di cui egli cerca di scoprire la teoria. Ciò parrebbe un elemento di contraddizione interno al metodo, nella misura in cui, se il presupposto è che non ci sono in realtà dei fatti ma solo atti incrociati di significazione con cui essi si costruiscono e ri-costruiscono processualmente e ricorsivamente, allora perché escludere proprio le azioni

interpretative del ricercatore dal campo processuale? In base a cosa, egli può porsi *super partes*?

Il metodo della *Grounded* secondo la sua versione originaria si basa su un'ontologia realista, nella misura in cui l'oggetto di studio sarebbe lì fuori nel mondo, indipendentemente da chi lo studia, dal suo particolare punto di vista e dalle procedure che mette in campo per studiarlo. Certo, quest'ultime potranno o meno risultare efficaci e coerenti. Dal metodo con cui esse saranno organizzate dipenderà la possibilità che una teoria emerga dai dati, ossia: la possibilità di dire la verità relativa al caso singolare di studio.

Dalla sua nascita a oggi, la *Grounded Theory* è stata oggetto di molte critiche e altrettante revisioni interpretative, tra cui quelle che hanno cercato di sostituire l'epistemologia positivista ad essa sottesa con un'epistemologia socio-costruttivista (Charmaz, 1990, 2006, 2008). Secondo la versione tra queste più radicale, il ricercatore abbandona l'aspirazione anche solo a un'approssimazione della verità dei processi che studia, per focalizzarsi invece sulle costruzioni interazionali ad opera dei partecipanti e del ricercatore stesso. Tali co-costruzioni avvengono attraverso l'intreccio delle narrazioni di *tutti* gli agenti riguardo ai processi sociali e alle esperienze che essi agiscono e vivono. Come dichiara Charmaz (1990), la *Grounded Theory* non scopre la realtà sociale, bensì è essa stessa una costruzione sociale della realtà.

Se inteso in questa accezione il metodo *Grounded* poteva meglio attagliarsi alle mie prospettive di ricerca. Non essendo però interessato a dar luogo a una teoria ma solo a esplorare il campo di un'esperienza di cui avevo costruito il *setting*, e non aspirando a un'obiettività di analisi, avevo da chiedermi in che senso potessi di fatto appellarmi a quel metodo.

Stavo nel frattempo approfondendo il concetto di «*Enactment*» e comprendendo come la mia ricerca fosse in esso incentrata anche al di là dell'ascolto musicale attuativo sulla cui idea avevo costruito i *setting* laboratoriali. L'azione delle partecipanti continuava ad implicare la mia azione anche oltre i limiti spazio-temporali di questi laboratori. All'interno di essi, era accaduto che mentre i loro corpi si muovevano provando a porsi in ascolto della musica e in ascolto reciproco, ero io a interpretare quella musica al pianoforte. La mia esperienza di ascolto attuativo (l'esecuzione) del brano e la loro erano dunque inevitabilmente annodate assieme. Inoltre, in qualità di conduttore, condizionavo l'esperienza delle partecipanti dando loro continue consegne e partecipando ai circoli di riflessività in modo massiccio, orientato verso una

modalità partecipativa, almeno per quel tratto di ricerca. Già solo ogni consegna era portatrice di una serie di assunzioni e aspettative da parte mia, di cui raramente mi rendevo conto nel momento in cui la sottoponevo alle partecipanti. Talvolta, in base alle loro restituzioni, presentivo la presenza di questi elementi fantasmatici che popolavano i miei atti, senza riuscire a distinguerne la provenienza. Alcuni di questi hanno poi preso forma solo in una fase molto successiva, grazie alle correzioni del mio lavoro che via via operavano i miei tutori.

All'esterno dei laboratori, nello spazio interstiziale che si creava nel momento in cui visionavo le video-riprese, avvertivo ancora una volta che non solo il mio sguardo e il mio pensiero erano implicati nei movimenti e nelle azioni compiute dalle attuanti, ma anche le mie percezioni senso-motorie. Lungo il percorso di analisi, mi è apparso con sempre maggior chiarezza il fatto che per provare a contattare la dimensione emozionale ed espressiva di quei movimenti e di quei gesti dovevo ri-attualizzarli mentre li vedevo. Sentivo cioè la necessità di rifarli nel qui e ora imitandone l'estensione e la direzione nello spazio, la durata temporale, l'articolazione, la fluidità, per sentirne l'energia muscolare e l'intenzione. Mimando le azioni delle attuanti cercavo così di sintonizzarmi con esse e di cogliere in questo modo gli aspetti qualitativi del movimento che difficilmente appaiono altrimenti di fronte a uno sguardo distaccato, per quanto attento esso si sforzi di essere. Continuavo così quella pratica di ascolto attuativo su cui avevo costruito i due laboratori, trasferendo ora tale pratica alla mia attività analitica. Osservando i movimenti nel loro aspetto esteriore mi ponevo in ascolto della sensazione che essi mi comunicavano mimandoli. Si trattava di una sorta di «immedesimazione simpatetica»³ (Ridley, 1995), in cui mi «appropriavo» dell'esperienza emozionale e delle intenzioni espressive dei gesti compiuti da altri incorporandoli organicamente e facendoli risuonare dentro di me (Dufrenne, 1953; Cox, 2011, 2016).

Mentre procedevo così a tentoni nel nuovo sentiero che avevo imboccato, mi sono fortunatamente imbattuto nel pensiero di Rudolf Laban, grazie al suggerimento ricevuto in occasione di una conferenza di studi dalcroziani da una collega, che stava lavorando anch'essa attorno alla tematica della comprensione musicale incorporata ed en-attiva.

³ Ho presentato e discusso il contributo di Ridley nei confronti del problema dell'espressività del gesto – in particolare, del gesto musicale – nel cap. 1 par. 12 di questo lavoro.

5.3 «Pensare-in-movimento». Incontro col pensiero di Rudolf Laban

Nel suo libro *L'arte del movimento* (1950) Rudolf Laban – ballerino, coreografo, maestro e ricercatore instancabile, considerato il padre della danza moderna – pone come principio cardine delle sue analisi e sperimentazioni sul movimento umano un'intima corrispondenza tra quest'ultimo e l'impulso non solo materiale ma anche spirituale e morale che lo determina. Diciamo subito che per il maestro ungherese – come per altri grandi innovatori e ricercatori del teatro e della danza moderni di inizio secolo, un esempio tra tutti: Stanislavskij (1963) – il movimento e l'azione corporei non sono dei meri strumenti per il manifestarsi della vita interiore, dato che corpo e mente, movimento corporeo e movimento spirituale sono una cosa sola. In quest'ottica, i concetti di «espressione» e di «intenzione» assumono una connotazione molto diversa rispetto a quella che il senso comune attribuisce loro. Mi riservo di discutere questo punto delicato e sostanziale per la mia metodologia di analisi più avanti. Vorrei per ora presentare alcuni principi basilari dell'insegnamento di Laban.

Il movimento, per Laban, è la manifestazione *par excellence* degli esseri viventi. Le sue ricerche sul movimento appaiono volte a individuarne i fattori costitutivi – attraverso cui organizzare in una serie di tipologie le sue molteplici manifestazioni umane – e a comprenderne i processi generativi (Casini Ropa, 2014). Il lavoro del coreografo e ricercatore va dunque oltre la classificazione dei movimenti e l'individuazione di leggi sintattiche e semantiche con cui essi si manifestano⁴. Il suo scopo ultimo è di gettar luce sulla relazione intrinseca tra le forme che assumono i movimenti e la loro significazione, tra il loro accadere fenomenico e l'intenzione che li abita e li orienta (*ibid.*).

Oltre che artista e ricercatore, Laban è stato anche un grande maestro. Non deve sorprendere dunque che in *L'arte del movimento* (1950) le analisi teoriche si intreccino con una serie numerosa di esercizi pratici che l'autore descrive dettagliatamente e consiglia al lettore di fare, perché egli possa compiere – si legge – «una sorta di 'lettura mobile'» (*ibid.*, p. 4). Imparare a «pensare in termini di movimento» (*ibid.*) si rivela essere uno dei principali obiettivi educativi del maestro. Esso consiste nell'incorporare attraverso il proprio agire pensieri e immagini, sensazioni ed emozioni, intenzioni, bisogni e inclinazioni caratteriali. Ciò vale sia a livello del singolo che di una comunità. A questo proposito, si pensi

⁴ Laban è noto per un aver inventato un sistema di notazione dei gesti, conosciuto come «Labannotation», con cui è possibile creare delle vere e proprie partiture cinetiche.

– scrive Laban – alle danze tribali o nazionali che sono il frutto di una selezione e di un perfezionamento nel corso di lunghi periodi storici di una mentalità appartenente a un particolare gruppo sociale. In passato – ricorda l'autore – queste danze erano uno dei mezzi principali con cui la comunità trasmetteva ai giovani i suoi principi, i suoi usi e costumi (*ibid.*, p. 22).

«Pensare-in-movimento» (*ibid.*, pp. 21 e sgg.) vuol dire però anche *saper comprendere*, nella materialità dei gesti e delle azioni propri o altrui, gli elementi espressivi che i movimenti incarnano. Nel pensiero di Laban, azione e riflessione si tengono dunque assieme. Essi sono due momenti inscindibili, come lo *yin* e lo *yan*, di una conoscenza organica superiore della vita umana. Significativamente, il maestro ungherese nota che «questo modo di pensare [il pensare-in-movimento] non serve ad orientarsi nel mondo esterno, ma piuttosto perfeziona l'orientamento dell'uomo nel suo mondo interiore, dal quale sorgono continuamente impulsi che cercano uno sbocco nell'agire, nel recitare e nel danzare» (*ibid.*, p. 21). Tale tensione etica che si sviluppa nell'unità duale di pensiero e movimento, interiorità e exteriorità, rappresenta però – Laban ne è consapevole – un livello ideale. Nella vita quotidiana, e soprattutto nella modernità, il pensare-in-movimento e il «pensare-in-parola» (*ibid.*, p. 21) appaiono spesso disgiunti, e anzi in opposizione. Si tratterà dunque di riapprendere, esercitandosi, tale modalità organica del vivere. Il movimento è un'arte che si può imparare, a tutti i livelli, da quello della vita sul palcoscenico a quello della vita di tutti i giorni. Data la relazione di immanenza tra il sentire e l'agire, rendersi maggiormente consapevoli dei propri movimenti e azioni, raffinarne l'esecuzione, significa al tempo stesso lavorare su di sé in un senso globale, comprendendo più approfonditamente le proprie pulsioni vitali. Questa comprensione – scrive l'autore – «favorisce il flusso spontaneo del movimento e ne garantisce l'efficacia dinamica. L'impulso interiore che spinge l'uomo a muoversi deve essere assimilato all'acquisizione dell'abilità motoria esteriore» (*ibid.*, p. 4).

Questo *excursus* sul quadro teorico generale di riferimento del trattato di Laban parrà forse fuori posto in un capitolo metodologico. Eppure, è stato proprio lo spessore concettuale che l'autore del libro fornisce alle sue classificazioni dei movimenti e delle azioni a rendere ai miei occhi quest'ultime molto significative e preziose per la definizione del mio metodo analitico. L'incontro con questo libro mi ha fornito una nuova direzione nella mia analisi. Di quest'ultima esso mi ha aiutato a mettere progressivamente a fuoco la dimensione incorporata ed *en-*

attiva, e a prendere distanza da quella induttiva suggeritami dal metodo della *Grounded Theory*. Come detto sopra, avevo già intuito, sia pur vagamente, che di fronte ai miei dati-video non potessi comportarmi come un semplice testimone oculare, pena l'incoerenza dell'intero impianto di ricerca. Ciò che ora andavo apprendendo nella lettura de *L'arte del movimento* mi suggeriva i concetti chiave e le distinzioni fondamentali da porre alla base della mia relazione interattiva con i dati raccolti. Mi dedicherò quindi di seguito a disporre e a chiarificare tali concetti di base, per poi addentrarmi nel discorso *labaniano* delle categorizzazioni di movimento che ho adottato negli studi di caso esposti nei successivi capitoli.

Nelle pagine introduttive, Laban dispone sul tavolo tutti gli strumenti di lavoro della sua pratica e della sua riflessione teorica. Questi sono: da una parte, l'impulso al movimento e le molteplici modalità con cui tale movimento può realizzarsi; dall'altra, l'azione, il gesto, e la loro espressività. Quest'ultima riguarda la dimensione più propriamente estetica e performativa dei primi, e connota l'agire dei danzatori, attori e musicisti. Non bisogna però sottovalutare il fatto che nella visione di Laban tra la vita del palcoscenico e la vita quotidiana vige una continuità sostanziale, dato che la prima costituisce un'intensificazione della seconda.

La definizione dei perimetri concettuali di questi strumenti di lavoro si apprende – se lo si legge in profondità – all'interno di un caso performativo che l'autore cita come esempio e discutendolo in questi termini:

«Può un'attrice interpretare Eva, [la nostra madre originaria], mentre coglie la mela dall'albero, in modo tale da rendere leggibili i due obiettivi, il tangibile [possedere la mela per mangiarla] e l'intangibile [conquistare la suprema conoscenza], ad uno spettatore che non conosca la storia biblica? Forse non in modo del tutto convincente, ma l'artista che interpreta il ruolo di Eva può cogliere la mela in vari modi, usando movimenti dall'espressione diversa. Può staccare la mela avidamente e con rapidità o languidamente e con sensualità. Oppure può coglierla con una espressione distaccata nel volto e nel corpo, nel braccio teso e nella mano che afferra. Vi sono molte altre possibilità d'azione e ognuna è caratterizzata da un diverso modo di muoversi.

Nell'identificare un tipo di movimento come avido, sensuale o distaccato, non si definisce soltanto ciò che si è effettivamente visto. Quello che lo spettatore ha visto può essere solo un particolare, un veloce scatto o un lento scivolare del

braccio. L'impressione di cupidigia o di sensualità è l'interpretazione personale che lo spettatore dà dello stato d'animo di Eva in una precisa situazione. Ma se egli osservasse Eva mentre cerca di afferrare rapidamente qualcosa nell'aria – vale a dire, se vedesse lo stesso movimento eseguito senza l'oggetto reale – non sarebbe probabilmente indotto a pensare né all'oggetto né alla motivazione effettiva. Vedrebbe soltanto un movimento rapido e furtivo senza capirne il significato drammatico» (Laban, 1950, p. 8) [sottolineatura mia]

A partire dalla discussione di questo caso, provo a fare le seguenti distinzioni concettuali:

Il movimento è ciò che Eva (l'attrice che la interpreta) fa per cogliere la mela. Esso può realizzarsi secondo una serie innumerevole di modalità: può essere rapido o lento, diretto verso l'oggetto oppure flessuoso. Il braccio può tendersi nell'afferrare oppure scivolare sinuosamente;

lo scopo è ciò in vista di cui si realizza un movimento. Esso può essere tangibile (cogliere la mela per mangiarla) oppure intangibile (impossessarsi della conoscenza suprema);

l'impulso è – si potrebbe dir così – il «motorino di avviamento» del movimento, la scintilla da cui esso scaturisce. Come vedremo meglio più avanti, Laban lo intende in termini fisici sia come «sollecitazione interna dei nervi» (*ibid.*, p. 25), dunque come qualcosa di non visibile, sia come ciò che è embricato al movimento che da esso si genera, ed è dunque in questo caso fenomenicamente percepibile quanto il movimento stesso;

l'azione espressiva è un movimento connotato dal punto di vista dell'intenzione, che si manifesta in una specifica qualità emozionale assunta da una particolare combinatoria degli elementi cinetici. Eva (l'attrice che la interpreta) stacca la mela con un movimento non solo rapido ma anche avido, o con un movimento non solo lento e flessibile ma anche languido;

il gesto espressivo si distingue dall'azione per il fatto di realizzarsi apparentemente senza uno scopo oggettivo. È il caso dell'attrice che cerca di afferrare rapidamente qualcosa nell'aria, mancando un oggetto reale.

⁵ vedi pp. 11 e sgg. del presente paragrafo.

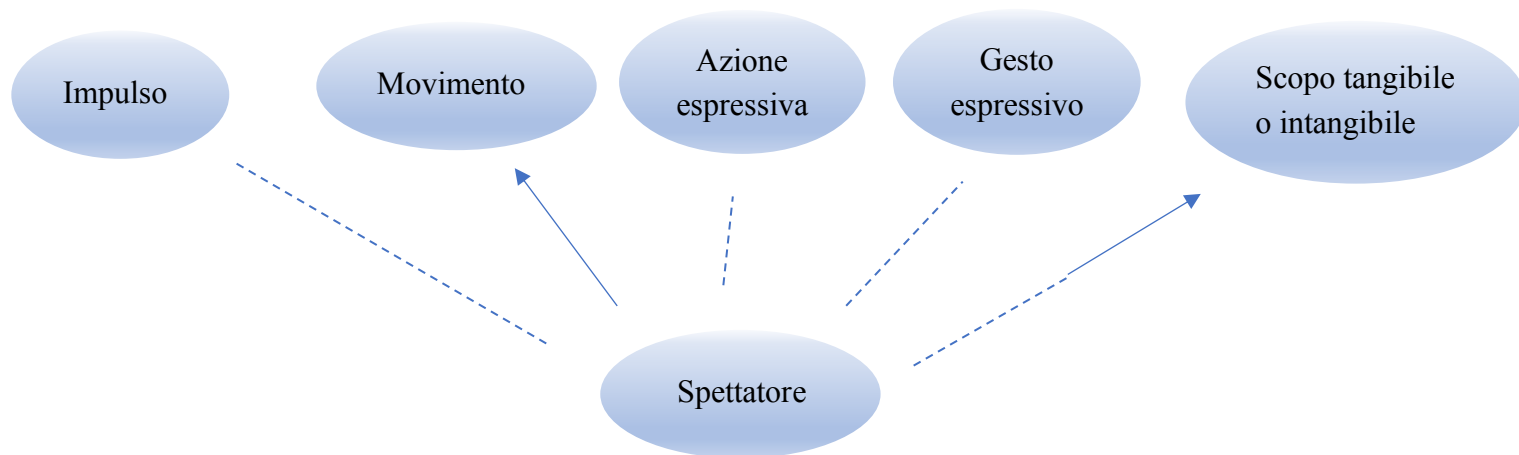


Fig. 1

Dell'atto performativo dell'attrice che interpreta Eva – stando alla lettera di questo passaggio del testo di Laban – soltanto i suoi movimenti fisici sulla scena si rendono perfettamente visibili e sono quindi descrivibili con una certa obiettività. L'impulso, pur palesandosi nei movimenti non sembra rivelare però necessariamente l'intenzione che sarebbe legata allo scopo che si prefigge interiormente l'agente. Lo scopo si renderebbe dunque fenomenicamente percepibile nella sua parte tangibile, mentre per altro verso lo spettatore non potrebbe che immaginarselo, desumerlo. Quanto all'azione e al gesto espressivi, essi possono essere definiti in quanto tali solo sulla base di un'interpretazione personale dello spettatore, il quale identifica ad esempio un movimento *come* avido, sensuale, distaccato. Tali modalità qualitative del movimento, che sono espressive dell'intenzione che le anima, non sarebbero rintracciabili in ciò che di fatto si può vedere.

Sulla questione dei caratteri visibili e invisibili dei movimenti e delle azioni, evidenzio come ci sia il rischio, se ci si fermi a un livello superficiale di lettura, di intendere le affermazioni di Laban nel senso di una contrapposizione dei due piani. Ciò sarebbe (quasi) contraddittorio rispetto all'assetto generale del pensiero labaniano. È vero però che nel corso delle pagine affiorano con frequenza queste ambiguità relative al modo di intendere la relazione tra interiore e esteriore e di conseguenza tra il materiale e l'espressivo. Ho già sottolineato sopra come ad esempio il concetto di «sforzo» sia per Laban, da una parte, un modo per affermare la natura materiale e muscolare dell'origine pulsionale del movimento – origine che attiene alla dimensione-soglia del desiderio – e dunque

in continuità con il movimento stesso che genera, dall'altra, come si rintraccia in altri punti del testo, esso sia un che di interiore, non tangibile, per lo meno nella sua natura espressiva, in quanto ha a che fare con la dimensione dell'intenzionalità.

Detto ciò, vengo qui alla questione che si rivela centrale per le direzioni e la tenuta di coerenza delle mie analisi, dato che il mio interesse di ricerca si è sviluppato nella direzione dell'esteticità, dell'espressività e della performatività connotanti un campo *tensionale* di messa-in-atto dell'ascolto musicale. Questo è il punto: se le qualità che rendono un determinato movimento un'azione o un gesto espressivi non sono riscontrabili obiettivamente, bisogna per ciò ammettere che il riconoscimento dell'espressività di quell'azione o gesto sia un atto totalmente arbitrario e privato? Si può rispondere negativamente a questa domanda se si considera che: sebbene l'espressività di un gesto o azione si presentifichi fenomenicamente solo nello spazio virtuale aperto tra la scena attuativa e il punto di proiezione dello sguardo e del *sentire*⁶ dello spettatore, essa è pur sempre embricata alle forme e al ritmo con cui quel gesto o quell'azione si sviluppano⁷. Come ho cercato di chiarire nel primo capitolo dedicato alla questione del gesto musicale⁸, all'intenzione espressiva può essere attribuita una valenza che definirei – usando un neologismo lacaniano⁹ – «estima», ossia: né interiore, né esteriore, costituendo essa piuttosto una soglia che *produce*, annodandole assieme, le due dimensioni dell'interiorità e dell'esteriorità, della materialità tangibile del movimento e della sua intangibile intenzionalità. L'espressività, che assume consistenza nel punto di confluenza tra l'esecuzione del movimento e la sua interpretazione incorporata nel sentire dello spettatore,

⁶ Uso questo termine pensando al significante inglese «*feeling*», più aperto – mi sembra – del verbo italiano a una molteplicità di connotazioni che possono essere ad esso attribuite nell'ambito dell'estetico, inteso come disposizione sensoriale e senso-motoria di una persona nei confronti del suo mondo-ambiente.

⁷ Come per Ingarden (1966), il quale concepisce le «qualità emozionali» della musica come intrinseche alle formazioni musicali sonore (vedi cap. 1, par. 6 e 8), così nel discorso labaniano le qualità espressive di un'azione o un gesto sembrano riscontrabili nei termini strutturali e corporei di relazioni combinatorie di elementi di movimento. È vero che in tali combinazioni giunge a espressione – grazie al contributo emozionale-interpretativo dello spettatore – qualcos'altro che non è dell'ordine del visibile, ma tale qualità è, in un certo senso, radicata e intrinseca alla struttura stessa che definisce l'azione.

⁸ Sto approfondendo qui e ulteriormente sviluppando, nei termini della costruzione di un metodo di analisi, l'analogia strutturale tra il gesto musicale e il gesto corporeo che costituisce l'ipotesi sostanziale del mio lavoro di ricerca.

⁹ Vedi Lacan, ...; Bonazzi, ... e cap....par... di questo testo.

conferirà a quel movimento una profondità invisibile ma, per così dire, udibile: per una sorta di ri-sonanza, qualcosa del gesto o dell'azione si propaga creando come una «corrente magnetica bipolare» (*ibid.*, p. 12) tra l'attuante e lo spettatore.

L'azione espressiva nelle mie analisi di ascolto attuativo si rivelerà essere la vera *core category*¹⁰. Riprenderò alcune questioni inerenti ad essa in conclusione di questo paragrafo. Vorrei ora descrivere a grandi linee la catalogazione labaniana dei movimenti, su cui ho basato le mie analisi delle sessioni performative dei laboratori.

All'impulso del movimento Laban attribuisce il nome di «sforzo» (*ibid.*, p. 26). Solitamente – osserva l'autore – con questo termine si indica un grande dispendio energetico. In realtà, con esso egli riferirsi qui a un semplice impiego di energia considerato come fatto in sé (*ibid.*, p. 168). Lo sforzo è sempre fisico-mentale e non è – nel caso dell'umano – qualcosa di puramente meccanico. Questo «attacco», simile al *battere* in musica, è da concepirsi al di là della risposta istintuale a uno stimolo. In esso, si presentificano al livello di pulsione ed energia corporea, bisogni, desideri e immagini, attitudini caratteriali e abiti acquisiti di una vita propriamente umana (*ibid.*, p. 71). A differenza delle altre specie animali, nota Laban, noi abbiamo l'arbitrio di interrompere un movimento, o di mutarlo istantaneamente in un altro, di dar luogo al contempo a due sforzi contrastanti. «Lo sforzo e l'azione che ne deriva possono essere entrambi inconsci e involontari ma sono sempre presenti in ogni movimento corporeo» (*ibid.*).

Lo sforzo si esplica in innumerevoli «schemi di sforzo». Ognuno di essi manifesta una certa disponibilità dell'agente nei confronti dei «fattori di movimento», che sono: spazio, tempo, peso, flusso¹¹ (vedi fig. 1). L'applicazione di uno schema di sforzo ha per Laban una natura sia contingente che costitutiva.

¹⁰ È definita così, nel metodo della *Grounded Theory*, la categoria centrale attorno a cui tutte le altre, a un certo punto del processo analitico, si dispongono in rete. La ricerca della *core category* costituisce, all'interno del metodo, un punto essenziale per la graduale costruzione della struttura relazionale di concetti che permetterà l'emersione di una teoria del fenomeno studiato.

¹¹ Noto che nel prospetto dei fattori di movimento tracciato da Laban non rientra stranamente il fattore «energia», che pure – in altri luoghi del testo – compare affianco allo spazio e al tempo come il terzo elemento fondamentale per la definizione del movimento. Provo a giustificare questa incoerenza nel modo seguente: l'energia – un po' come il timbro in musica rispetto ai parametri di altezza, durata, intensità – non è semplicemente uno dei fattori; piuttosto, essa pervade da capo a fondo il movimento e origina dalla combinazione complessa dei quattro fattori di spazio, tempo, peso, flusso. Per questo l'autore non l'annovera tra essi.

Ossia, una persona si può trovare a compiere un certo movimento o azione secondo modalità che non fanno parte del suo «repertorio» usuale, influenzata da specifiche circostanze che si danno al momento. Generalmente, comunque, gli uomini tendono a riprodurre costantemente e ad adattare a diversi contesti le proprie «abitudini di sforzo». «La varietà dei caratteri umani – osserva Laban – dipende dall'enorme numero di atteggiamenti possibili verso i fattori di movimento e, tra questi, certe tendenze possono diventare abituali nell'individuo» (*ibid.*).

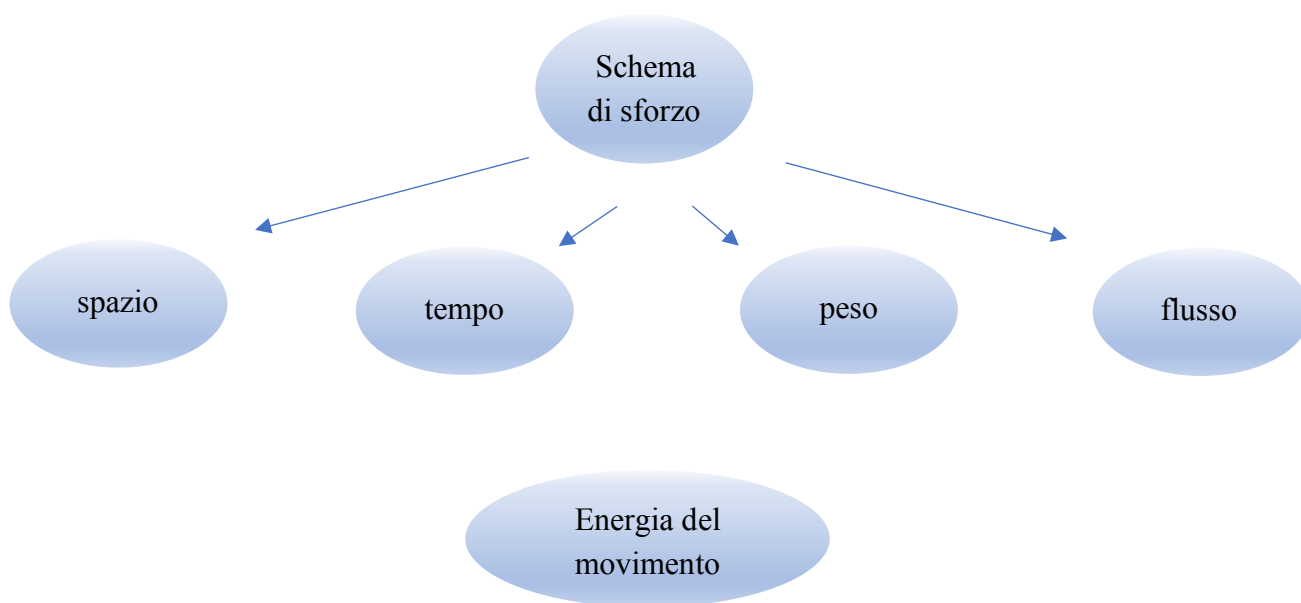


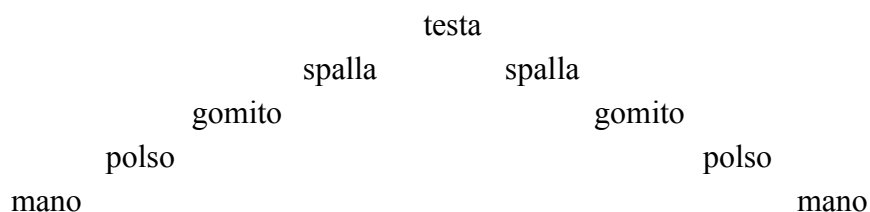
Fig. 1

Tutte le parti del corpo partecipano a un movimento che va comunque sempre considerato nella sua globalità. Vero è che quest'ultimo si compone di una molteplicità «polifonica» di movimenti parziali, che Laban suggerisce di osservare e praticare¹² a uno a uno, al fine di poter ricavare un'osservazione il più possibile precisa (*ibid.*, p. 31). Egli così produce uno schema delle suddivisioni fondamentali delle parti anatomiche che partecipano attivamente al movimento:

¹² L'unità di teoria e pratica – di osservazione e azione – è l'elemento distintivo di questo testo di Laban.

Parte sinistra
articolazioni

Parte destra
articolazioni



Sulla base del testo di Laban, posso immaginare tre relazioni fondamentali che si possono instaurare tra i movimenti locali prodotti dalle diverse parti del corpo contemporaneamente:

1) gerarchica: il movimento di una parte assume un ruolo guida rispetto alle altre. Ad esempio, in un movimento ondulatorio del braccio, il ruolo guida potrà essere riconosciuto, a seconda dei casi, alle dita, alla mano, al polso, all'avambraccio, al collo. Le altre parti del corpo – gli arti inferiori e il bacino, l'altro braccio, il tronco, il collo, il capo, gli occhi – potranno assecondare il movimento in modo attivo o passivo; 2) armonico-consonante: singoli movimenti parziali, tra loro autonomi, mostrano di armonizzarsi assieme nel movimento del corpo. Si pensi ai movimenti indipendenti e sincronizzati di uno strumentista (l'esempio del batterista, forse, è quello che più di tutti incarna l'idea di un'armonia di ordine cinetico); 3) armonico-dissonante: i movimenti parziali creano un contrasto a livello di schemi di sforzo, che in una situazione limite può anche bloccare il movimento complessivo: ad esempio, qualcuno fa per afferrare una bottiglia ma questa gli scivola dalla mano che se ne è rimasta con le dita molli, inadeguate alla presa. Si noti che «armonia dissonante» – come d'altronde in musica – non è un giudizio estetico (negativo) ma descrive una modalità della «polifonia cinetica» che possiede una sua propria espressività, al pari dell'armonia consonante, com'è in musica.

Nel processo di individuazione e descrizione dei movimenti e sequenze di movimento che visionavo in video (e ri-attuavo in modo ora immaginario ora fattivo), cercavo di rispondere il più precisamente possibile a una serie di domande guida che – prendendo spunto da Laban (*ibid.*, p. 29) – avevo formulato in partenza:

- a) Quali parti del corpo si stanno muovendo attivamente e quali assecondano il movimento in modo passivo? Qual è il punto di partenza del movimento?
- b) Con quale modalità il movimento si sviluppa nello spazio? E verso quali direzioni?
- c) Con quale andatura procede il movimento? Qual è la sua durata? Il movimento è preparato o è improvviso?
- d) Qual è il grado di fluidità del movimento?
- e) Qual è il grado di energia impiegato dal movimento? Lo sviluppo del movimento è articolato in base a degli accenti?

Nel rispondere a queste domande mi aiutavo ponendomi davanti uno schema che, rispetto a tanti altri di cui il libro di Laban è costellato, risultava piuttosto maneggevole. Esso è chiamato dall'autore «grafico dello sforzo» (Laban, 1950, p. 80), e consiste in una serie di coppie bipolari, una per ogni fattore di movimento. Tra il polo positivo e il polo negativo si stende una gamma infinita di gradi.

Le coppie sono:

- «diretto-flessibile», riguardo allo spazio;
- «subitaneo-sostenuto», riguardo al tempo
- «forte-debole», riguardo al peso
- «libero-controllato», riguardo al flusso

[sostituire con tavole sinottiche che mostrino graficamente le coppie bipolari]

Ognuno di questi elementi comprende una componente «oggettivamente misurabile» e una componente «personale» che riguarda la sensazione del movimento (cinestesica). Le riporto entrambe qui di seguito:

- diretto: movimento che ha una direzione diritta (per questo Laban dice che resiste o contrasta lo spazio) – movimento di estensione *filiforme* nello spazio o senso di ristrettezza;
- flessibile: movimento multi-direzionale e ondivago (per questo esso è detto assecondare lo spazio) – movimento di estensione flessibile nello spazio o senso di ubiquità;
- subitaneo: andamento rapido – movimento in un breve lasso di tempo o senso di fugacità;
- sostenuto: andamento lento – movimento in un lungo lasso di tempo o senso di interminabilità;

- forte: forte resistenza al peso – movimento pesante o senso di pesantezza
- leggero: debole resistenza al peso – movimento leggero o senso di levità;
- libero: continuato – movimento fluido o senso di fluidità;
- controllato: frenato – movimento costretto o senso di intermittenza o arresto.

(*ibid.*, p. 76)

Componendo in vario modo questi otto elementi di sforzo hanno luogo i movimenti complessi che Laban chiama «azioni». Egli individua otto azioni fondamentali: *colpire*, *premere*, *torcere*, *picchiettare*, *frustare*, *scrollare*, *scivolare*, *fluttuare*. Non è mio interesse qui entrare nel dettaglio di queste categorie di azioni, che d'altronde non ho usato in modo sistematico nelle mie analisi. Mi è bastato aver colto il principio che sta alla base della catalogazione. Questi otto «*efforts* fondamentali» – come li chiama Laban – sono strutture modulari da cui si possono derivare per mutazione graduale tutte le possibili azioni umane. Come? Semplicemente variando il grado di intensità di ciascun elemento compositivo e la loro gerarchia complessiva interna allo schema di sforzo. Si ottengono così molteplici sotto-categorie delle azioni di base. Gli stessi *efforts* fondamentali sono ricavabili vicendevolmente, per mutazione di una struttura nell'altra: basta sostituire anche solo un elemento col suo opposto. Ad esempio: l'azione del *colpire* è descritta da Laban come forte (nel peso), diretta (nello spazio), subitanea (nel tempo). Se si mantengono inalterati gli ultimi due e si cambia il peso da «forte» a «leggero», si otterrà l'azione del *picchiettare* (o bussare, beccare, tamburellare). Se invece si modifica solo il fattore tempo, sostituendo l'elemento «subitaneo» con quello «sostenuto» si ricaverà l'azione del *premere* (o spingere, stipare, spremere). E così via dicendo.

Ciò che si era detto sopra a proposito degli elementi di movimento vale qui per le azioni, e cioè: che a una dimensione misurabile e obiettiva corrisponde una dimensione puramente qualitativa, non misurabile né visibile, che riguarda la percezione senso-motoria e il sentire emozionale dell'agente. Essi possono essere rivissuti dallo spettatore, nella misura in cui egli li incorpora, mimando (in modo virtuale o concreto) le azioni che va osservando¹³. Le sensazioni e le qualità

¹³ Arnie Cox (2001, 2006, 2011, 2016) ha impostato la questione della comprensione musicale sulla sua «ipotesi del mimetismo», secondo la quale il coinvolgimento emotivo e cognitivo dell'ascoltatore nei confronti di un brano musicale avviene, a un livello basilare, grazie alla capacità che abbiamo di mimare – in modo consapevole o inconsapevole, virtuale (immagine motoria mimetica) o effettiva (azione motoria mimetica) i gesti e le azioni musicali colti

emozionali sono, come detto, embricate al movimento o azione e non possono quindi essere trasmesse come un *quid* discorporato e a sé stante. Il vedere, l'ascoltare, l'agire e il sentire si tengono assieme.

Le azioni categorizzate da Laban sono dunque sequenze di movimenti a cui ineriscono determinate sensazioni motorio-emoive. Questo però non basta ancora a renderle «azioni espressive». Nel testo labaniano, la distinzione tra azione e azione espressiva resta vaga, affiorando e scomparendo come un fiume carsico nel corso delle pagine. Segno che nell'affrontare la questione dell'espressività ci si addentra inevitabilmente su sentieri molto stretti e perennemente sdruciolevoli. Tutti i movimenti e le azioni umane, infatti, sono fondamentalmente espressivi, per il fatto – come già sopra osservato con Laban – di non essere meccaniche e di costituirsi al di là della relazione causale stimolo-risposta.

Nelle mie analisi ho creduto di ridurre l'ambiguità creata dalla distinzione tra azione e azione *espressiva* individuando la categoria dell'«azione performativa». Come visto nella prima parte teorica di questo lavoro¹⁴, la dimensione del performativo non è solo legata al fare, ma al far *accadere* qualcosa nella relazione tra l'agente e lo spettatore (Fischer-Lichte, 2004). Ponendomi come uno spettatore, potevo allora giudicare il grado di espressività di un'azione, di un movimento o di un gesto delle mie attuanti in rapporto al loro livello di *performatività*. In ciò era in gioco l'incontro immaginario dei reciproci *sentire*, il mio e quello delle attuanti. Immaginario, certo, perché tale processo di contatto non poteva che essere già da sempre mediato; non solo dal video e le operazioni che svolgevo su e con esso, ma anche dalla mia narrazione, dal mio scopo di ricerca, e via dicendo. Ciò nonostante, l'immaginario di questo incontro mi orientava modificava in una certa direzione la mia postura nei confronti dei «dati».

Nel corso del lavoro analitico formulavo, in definitiva, dei giudizi estetici. Ciò mi appare coerente con il disegno generale della mia ricerca, mirante a contattare e indagare, attraverso la pratica laboratoriale dell'ascolto attuativo, la dimensione fuggevole della performatività in un ambiente di interrelazione e di formazione. Dimensione incentrata sul *gesto* e i suoi effetti nei termini del prodursi di un campo tensionale (energetico) come condizione di possibilità del mutare e (tras)formarsi dei soggetti che lo abitano.

nell'ascolto. Sulla funzione giocata dall'azione imitativa nell'ambito di una cognizione *embodied* musicale e non solo, si veda anche Godoy, Leman (2010).

¹⁴ Vedi par. 3.3, capitolo terzo.

Riguardo alla mia *core category* – «azione performativa» – il contesto della sua applicazione si complicava quando passavo da uno sguardo focalizzato, sull'azione delle singole attuanti, a uno sguardo globale, rinvenendo una qualità performativa a livello di azione di gruppo. Mi chiedevo *a posteriori* quali fossero le percezioni su cui avevo basato in questo caso i miei giudizi. Tale domanda mi poneva di volta in volta di fronte alla necessità di fare delle pause di riflessività durante l'analisi. Mi sono così reso più consapevole del fatto che sentissi come *performativo* un episodio in cui potevo avvertire con un certo grado di chiarezza:

- 1) il formarsi di un'interrelazione tra l'agire delle attuanti. Non si trattava necessariamente di cogliere un rapporto diretto tra le loro azioni ma più sottilmente, un ascoltarsi reciproco, un disporsi e un sintonizzarsi nella costruzione di un sentire comune nei confronti dello spazio, del ritmo e dell'articolazione nelle proprie sequenze di movimento;
- 2) il profilarsi di una forma dell'azione: un inizio, uno sviluppo attorno a un punto culminante o a un punto focale, una conclusione;
- 3) Il crearsi di una polifonia «cinetica» attraverso un processo di armonizzazione non necessariamente consonante tra i tempi, i ritmi, gli spazi, le intensità, i flussi, gli sguardi delle singole azioni.
- 4) l'autonomizzarsi, per così dire, dell'azione grupppale rispetto alla musica: il gruppo porta avanti la sua azione con forme e ritmi propri, ma al contempo appare essere entrato in una relazione, per dirla con Maturana e Varela (1980), di «accoppiamento strutturale» con l'agente musicale. Il mio stesso ascolto del brano musicale si modifica attraverso la visione e l'«ascolto» dell'azione del gruppo.

Le questioni di metodo relative all'identificazione e alla definizione degli oggetti di analisi si accompagnavano a quelle riguardanti lo stile di restituzione di ciò che andavo analizzando. Come integrare, tenendoli al contempo distinti e riconoscibili, i molteplici livelli operativo-analitici che andavo attuando nei confronti dei miei «dati» e attraverso cui quest'ultimi si disponevano secondo forme sempre cangianti? La descrizione «obiettiva» dei movimenti delle attuanti si intrecciava con l'interpretazione dei medesimi secondo le sensazioni che essi mi suscitavano. Alle narrazioni con cui le partecipanti rendevano conto a sé e agli altri delle loro azioni e percezioni sovrapponevo le narrazioni che io avevo sviluppato *a posteriori* (a laboratorio concluso) non solo come spettatore delle loro azioni ma anche come interprete del brano musicale che esse attuavano col movimento corporeo. C'era poi la questione delle due diverse lenti che

alternativamente «inforcavo»: una focale, con cui seguivo nel dettaglio l'agire delle singole attuanti; l'altra globale, attraverso la quale abbracciavo con lo sguardo l'intero campo d'azione, aperto a rilevare gli elementi tendenziali di un processo interazionale. Infine, c'era il piano dell'autoanalisi: grazie alla video-ripresa avevo l'opportunità di cogliere me stesso in azione. È esperienza comune il senso di estraneità e persino talvolta di fastidio che prende nel momento in cui ci si vede. Tale estraneità e distanza dello sguardo mi dava la possibilità di distinguere i miei vari abiti che all'interno dei laboratori indossavo contemporaneamente: quello dell'insegnante, del conduttore, del musicista e del ricercatore. Provare già solo a riconoscerne un'articolazione avrebbe potuto sollecitarmi in un movimento formativo che era uno degli obiettivi possibili immaginati all'inizio di questo percorso di ricerca.

All'interno di uno stile nel complesso narrativo ho prestato attenzione a utilizzare sfumature diverse per ognuno dei livelli sopra menzionati:

- 1) descrittivo-obiettivo per l'analisi dei movimenti e per il resoconto dei processi di riflessione e riflessività
- 2) descrittivo-metaforico per l'analisi delle azioni, dei gesti e delle azioni performative
- 3) concettuale-problematizzante per l'analisi di secondo livello di tematiche enucleate a partire dalle descrizioni del processo precedentemente presentate.

5.4 Il darsi del «dato»

5.4.1 Il video nel processo di analisi come *produttore* di dati

Le descrizioni dei movimenti e delle azioni sono state articolate in una serie di *clip*. Ciascuna di esse isola e crea un episodio all'interno del flusso continuo delle riprese. Più episodi appartengono spesso a una medesima esplorazione attuativa, individuando dei momenti parziali di essa su cui ho ritenuto di porre il fuoco della mia lente analitica. Come si può comprendere, queste manipolazioni video hanno un grado di artificialità non dissimile da quella che può avere un montaggio: l'oggetto di analisi viene ricomposto secondo un ordine di *puzzle* ricreato dal ricercatore.

D'altronde anche il materiale grezzo di ripresa contiene già in sé i ritagli involontari operati dalla telecamera. In molti casi ero stato costretto ad adottare la lente focale sull'azione di una o due attuanti per necessità, dal momento che in quel determinato episodio le altre si muovevano fuori del campo visivo della camera rendendosi così al mio sguardo invisibili. La descrizione non poteva che essere in questo parziale.

Altri artifici comportava la mia video-ricerca (Goldman *et al.*, 2007): primo tra tutti, la ricorsività della visione. A differenza della nota di campo, il video mi metteva a disposizione un dato estremamente mobile, non solo per il fatto che le azioni erano colte in una virtuale presa diretta, ma anche perchè l'episodio mi si presentificava in modo sempre differente. La ricorsività nella video-analisi significava concretamente la possibilità di confrontare in successione o anche quasi simultaneamente una determinata *clip* con le *clip* appartenenti ad altre sessioni attuative di ascolto del medesimo passo musicale del brano. Più in generale, guardando e riguardando innumerevoli volte una medesima *clip* vivevo un'esperienza di trasformazione del mio sguardo, e con esso, del mio oggetto, fino all'evento di uno sbalzo percettivo improvviso da una figura (*Gestalt*) di visione all'altra, che mi faceva esclamare: «ora la vedo!»¹⁵. Laddove, infatti, fino a un attimo prima mi pareva di non vederci nulla di significativo, ora invece qualcosa mi veniva improvvisamente *dato*, potendolo così osservare e descrivere. Si trattava di un'esperienza fenomenologica del dato nel suo *prodursi* con cui coglievo al contempo la dimensione *enattiva* della mia postura analitica, che era un tutt'uno di azione (le manipolazioni sui video) e recezione, di sensazione e comprensione, di emotività e pensiero intellettuale (Rossi, 2011). Il dato mi si offriva nel momento in cui la mia presenza ad esso, grazie alla mediazione del video, si intensificava, e tra i due poli – l'oggetto di analisi e l'analizzante – si magnetizzava un campo entro i cui perimetri poteva darsi il taglio in verticale, nel flusso temporale dell'analisi, di un *evento* analitico.

5.4.2 Scoperta della natura poietica e compositiva del fare ricerca

La scelta di uno stile interamente narrativo e soggettivo, comprendente episodi piuttosto numerosi di scrittura auto-etnografica¹⁶, segna una presa di distanza dalla pratica induttiva che avevo immaginato inizialmente di poter adattare alla

¹⁵ Vedi cap. 3 par. 7.

¹⁶ Nota lunga sull'Auto-etnografia.

mia ricerca. Quest'ultima, in fondo, verte su una relazione inscindibile tra i miei molteplici posizionamenti – come musicista, insegnante, ricercatore – e le pratiche laboratoriali con le quali, proprio nel corso di questi tre anni di ricerca ho voluto provare a familiarizzarmi, sperimentandomi in esse prima ancora che pensare ad analizzarle in modo rigoroso. A conclusione di questo percorso, ho preso maggiore consapevolezza della mia distanza rispetto a un'epistemologia come quella sottesa al metodo della *Gounded Theory*, secondo cui il ricercatore deve farsi testimone, non spettatore interamente coinvolto nei processi per i quali impiega i suoi sforzi analitici.

Al di là dell'idolo del realismo, con cui si afferma la separazione tra la realtà autonoma dei fatti e l'attività di sedicente soggetto-testimone che li colleziona, osserva, analizza e descrive, mi si è aperto un campo dai confini porosi, destinati ad essere incessantemente ridisegnati. Grazie all'aprirsi di questa radura, ho potuto riconoscere la natura poetica e compositiva del fare ricerca, dove il «dato» – l'accaduto – non è qualcosa che se ne stia lì fuori in attesa di essere compreso e spiegato, ma ha piuttosto la natura intangibile di una soglia mobile, che dispone incessantemente un oggetto per un soggetto e, al contempo, un soggetto per un oggetto. Ho potuto ri-comprendere *après-coup* – cambiando strada innumerevoli volte, e riscrivendo decine e decine di pagine ogni volta daccapo – che l'indagine sui miei oggetti di ricerca comportava un esercizio difficile di torsione sul mio proprio operare, sugli strumenti che utilizzavo, sui presupposti che mettevo in campo, sulle azioni-ombra – parafrasando Laban – che si intrecciavano agli atti di cui ero consapevole.

La sfida più grande della ricerca – è ciò che credo di aver appreso riguardo al suo senso generale – è imparare a «vederci doppio», a sovrapporre cioè, come per un effetto di diplopia, ai «dati» esterni il darsi del processo entro cui essi vengono di volta in volta e in modo contingente individuati e compresi. Tale processo si espande poi secondo una serie innumerevole di cerchi sempre più estesi. Il contesto delle mie azioni di ricerca è un orizzonte dinamico di campi di esperienza che si inglobano l'un l'altro. Nel costante scambio transazionale tra essi i confini dei miei studi di caso si ridisegnano incessantemente, dato che tutto influisce sul corso degli eventi e dunque sulla costituzione dei miei «dati»: l'incontro inatteso con un libro sconosciuto, un colloquio particolarmente vivace con il tutor, la sensazione crescente di avere poco tempo rimasto a disposizione, una certa tonalità emotiva (e la corrispondente disposizione psico-corporea) con cui mi metto al lavoro la mattina, una felice illuminazione (*eureka!*), un impedimento, un senso di blocco, uno sconforto. Sono tutte schegge che

transitano da un contesto all'altro contribuendo alla costante ridefinizione dei loro stessi rapporti.

In quest'ottica sistemica, sento l'esigenza di rivedere il perimetro concettuale di «studio di caso» originariamente inteso come «sistema circoscritto» (*bounded system*) (Merriam, 2001, p. 19), ossia: «un'unità intrinsecamente definita» (*ibid.*, p. 27). Mortari fa notare che se si adotta la gnoseologia costruttivistica i confini dello studio di caso non possono essere considerati come «un dato oggettivo di realtà», poiché è l'osservatore a definirli in base alla cornice epistemica da lui adottata entro cui il caso trova la sua identità (Mortari, 2007, p. 203). Nei miei studi di caso, più che come osservatore-testimone – per tutto quello che si è detto sopra – io mi ricomprendo come *attore e spettatore* non solo all'interno dei laboratori ma anche all'esterno di essi. Non ripeterò qui quanto già discusso a proposito della relazione intrinseca tra le azioni delle partecipanti e le mie proprie, relazione che continua virtualmente nel tempo della video-ricerca. Propongo allora, qui, di estendere i confini dell'«unità fenomenica» (*ibid.*) dei miei studi di caso fino a comprendere in essi, assieme ai processi laboratoriali, anche quelli riguardanti le mie operazioni analitiche. Ciò significa di fatto rinunciare a marcare dei confini netti dei miei studi di caso.

6 All'ascolto del Prelude X (...La Cathédrale engloutie) di Debussy (studio di caso)

6.1 Premessa

Il presente studio di caso si struttura in base a tre prospettive analitiche: 1) il passaggio da un'esperienza di ascolto spontaneo a un'esperienza di ascolto attuativo; 2) il processo di ascolto attuativo come composizione di una metafora formativa; 3) la co-costruzione di una teoria situata dell'ascolto musicale come sintonizzazione tra gli attori di un campo d'esperienza.

Ho scelto di tenere separate, in paragrafi distinti, le descrizioni del processo dalle analisi interpretative del medesimo. Le descrizioni seguono la scansione ritmica dell'alternarsi delle fasi attive e dei «circoli di riflessività»¹.

Le esplorazioni di ascolto attuativo prese in esame in questo studio sono solo alcune delle 15 compiute nel corso dell'intero laboratorio, e sono state da me scelte secondo un criterio di maggiore significatività rispetto ai tratti di processo su cui ho di volta in volta posto il *focus* analitico. Ho ritagliato, all'interno dei video, una serie di *clip* per ciascuna sessione esplorativa, che rappresentano le unità fenomeniche in cui si articola la mia analisi e che il lettore può visionare (la password per visionare i video è Tesi 2019).

La descrizione degli episodi attuativi – che in alcuni punti si interpola con la ri-narrazione delle mie percezioni del brano di Debussy che eseguo al pianoforte – è condotta secondo una categorizzazione dei movimenti ispirata alla pratica-metodo del «pensare-in-movimento» di Rudolf Laban², e in base ad alcuni principi metodologici esposti nel capitolo quinto. A uno stile descrittivo-obiettivo, scelto per «mappare» i movimenti fisici eseguiti dalle attuanti, sovrappongo uno stile narrativo-metaforico che utilizzo invece quando provo a cogliere la qualità espressiva delle azioni. In quest'ultimo caso, assumo la veste di vero e proprio spettatore, emotivamente e fisicamente coinvolto. Il cambio di registro stilistico è evidenziato dall'utilizzo di alcuni termini che alludono

¹ Vedi cap. 4, par. 2.5.

² Vedi cap. 5, par. 3.

all'operazione metaforica o all'interpretazione personale («come», «mi pare», «come se», e via dicendo).

Mi rendo conto di aver adottato, sulle esplorazioni attuative, una modalità di analisi a tratti quasi pedante, rischiando di annoiare il lettore. Non ho però trovato un modo migliore per accompagnarlo virtualmente dentro al laboratorio, facendo in modo che egli stesso possa rendersi conto di come si siano svolte le singole improvvisazioni delle attuanti (delle quali il lettore potrà visionare le *clip* che descriverò) e come esse siano andate costruendo, assieme agli intermezzi riflessivi, un'evoluzione processuale in cui le immagini e i contenuti di senso si andavano generando nell'azione materiale dei corpi e nelle relazioni intercorporee. Un'azione dei corpi, così come un brano musicale, non è riassumibile, se non facendo astrazione dalla materialità espressiva del fenomeno. In ogni caso, per facilitare un po' il progresso nella lettura, ho provato a riepilogare le fasi e gli elementi più importanti dei singoli episodi nelle sinossi che poste all'inizio di ogni descrizione.

6.2 Il passaggio da un ascolto spontaneo a un ascolto *attuativo* del *Prelude* di Debussy

- Introduzione dell'oggetto musicale nel laboratorio

A metà della seconda sessione del laboratorio presento finalmente il brano di Debussy³ come l'oggetto musicale che da ora in poi orienterà le nostre esplorazioni di ascolto *attuativo*. Svelo l'autore ma non il titolo del *Prelude*, che poi eseguo integralmente. Ho scelto di non parlarne. Di non fornire informazioni finalizzate a contestualizzare l'opera. Questo brano, che le partecipanti non conoscono e non hanno mai ascoltato, può così preservarsi come oggetto di sapere non «addomesticabile». Le notizie storiche, musicali, culturali e stilistiche che potrei comunicare su di esso lo farebbero rientrare all'interno di una pratica conoscitiva nota, smussando così l'impatto spaesante che si può avere con quella musica.

La domanda che mi guida in questa prima fase esplorativa è: quali movimenti, immagini e pensieri, quale postura di ascolto possono generarsi in un

³ Per ciò che riguarda la scelta del brano e le relative motivazioni rimando alla lettura del cap. 4.

gruppo di educatrici che sia esposto a un oggetto musicale complesso e non familiare, senza l'apporto esterno di strumenti di comprensione?

Aver introdotto *ex abrupto* il brano senza «istruzioni» per l'ascolto può essere considerato un «gesto-soglia»? Ebbene, tale è la mia ipotesi, nella misura in cui questa mossa d'apertura orienta gli altri pezzi della scacchiera secondo certe condizioni a cui *un'*esperienza formativa si rende possibile.

Quando vado a una mostra collettiva, sfido talvolta le mie abitudini, provando a pormi di fronte al singolo quadro senza prima leggere l'etichetta posta affianco dai curatori. Non sono esperto di pittura, e uso questo espediente ogni volta che voglio procurarmi una sensazione agrodolce di smarrimento. Per farlo, devo prima contrastare la mia tendenza quasi automatizzata ad informarmi subito su quale sia l'autore, il titolo, lo stile di riferimento, prima di pormi al cospetto del quadro. Tendenza che credo di avere in comune con la maggior parte dei visitatori dei musei.

Mi chiedo da dove nasca in me questo bisogno. Provo allora a rispondermi così: nasce dalla volontà di evitare quella forma di disagio che altrimenti proverei di fronte all'opera. Disagio che ha forse a che fare con la questione del *mio* sguardo, nel momento in cui questo si renda, per così dire, «visibile» all'interno del campo di visione.

Credo che il *non volerne sapere* sia un espediente per provare a contattare più profondamente, grazie all'oggetto estetico, la mia propria *postura* estetica. Non tanto *cosa* ma *come* guardo. La significazione smette allora d'un tratto di apparirmi una proprietà esclusiva dell'oggetto da comprendere, per assumere invece una connotazione creativa ed essa stessa artistica. Il senso è ciò che solo può essere ri-creato all'interno di una relazione dialogica tra due *soggetti*, tra due sistemi prospettici, tra due mondi (il mio e quello del quadro). Nel momento in cui decido di dislocarmi dal piano predominante dell'informativo, mi sembra allora di avere la possibilità di accedere più facilmente alla dimensione del formativo e del trasformativo. La comprensione del senso dell'oggetto d'arte diviene così in tutto simile a un processo di trasformazione. Ma il processo trasformativo è complesso, olistico, e soprattutto altamente incerto. Per questo, esso non compare solitamente tra le prime nostre opzioni di scelta.

6.2.1 Esperienza del primo ascolto spontaneo del brano

Propongo alle partecipanti di ascoltare la musica liberamente, disponendosi nello spazio della sala come meglio credono, e anche – se vogliono – spostandosi nel corso dell'esecuzione. Non sono stati approntati dei posti a sedere. C'è però, in fondo alla sala, un divano giallo piuttosto comodo e capiente. Le partecipanti scelgono di mettersi per terra, qualcuna si siede cingendo le ginocchia con le braccia, qualcun'altra si distende supina. L'ascolto avviene in silenzio ed è – come mi sembra di percepire – concentrato.

- Circolo di *riflessività* sulla prima esperienza di ascolto

Conclusa l'esecuzione del brano, dopo qualche secondo di silenzio, invito le partecipanti a condividere a turno la propria esperienza vissuta di ascolto.

Interviene per prima Alexia,

[...] mi venivano in mente due persone sul pianoforte che all'inizio ballano, poi si rincorrono, poi iniziano a saltare, e poi una che si nasconde e l'altro che lo cerca. Infine...non lo so...verso la fine mi sono persa...però all'inizio ero tutta concentrata su questo film di gente che ballava sul pianoforte. (Alexia)

Claretta racconta:

...a me all'inizio sembrava uno che si addormentasse e cominciava ad arrivare il sogno...poi l'incubo...perchè in mezzo era tutto un po'...cioè...non è che si seguisse poco, però appunto ero un po' frastornata tra alti...bassi...veloce...poi diminuiva...poi aumentava... tipo un incubo...e poi alla fine ci sono state le note un pochino più acute (non so se è giusto) e lì sembrava tipo il giorno...e quindi...non so come dire...il raggio di luce...e quindi cominci a svegliarti...però invece nel mezzo fai un po' fatica...cioè ti senti un po' sbalottato... (Claretta)

Anche ad Anita la musica è sembrata raccontare una storia, ma la sua immaginazione non si è concentrata su un contenuto narrativo preciso:

...mmh...mi sono un po' persa...non ho pensato...non mi sono concentrata nell'immaginare qualcosa...ho semplicemente ascoltato...e in questo ascolto ipotizzavo che potrebbe raccontare tantissime cose questa musica...poi ecco...non ho fatto lo sforzo immaginativo di capire cosa potesse raccontare...sicuramente ha proprio una storia completa...con un inizio, uno svolgimento, una fine. (Anita)

Della storia narrata da questa musica Claretta ha trovato molto confuso il finale:

...posso aggiungere una cosa? a me è sembrato che... forse mancasse il punto di svolta... non so come dire... era tutto un po' confusionario e poi a un certo punto è dovuto finire perchè è successo qualcosa... ma non c'è stata un svolta dove... boh... si andasse verso una conclusione... poi la fine non è che me l'aspettassi... cioè a un certo punto ho sentito queste note acute... boh... finito... però non mi è sembrato quel punto di svolta che poi facesse qualcos'altro che portasse alla fine. (Claretta)

A Dani, più che una storia, la musica di Debussy comunicava come un flusso interno e ininterrotto di pensieri e di ricordi di un uomo che passi in rassegna la propria vita:

...io mi sono immaginata invece un flusso di pensieri... immaginavo un uomo in realtà che... un lungo monologo... un flusso di pensieri... magari anche sotto l'effetto di qualche sostanza... che pensa e pensa ad alcuni episodi della sua vita... per cui era tutto... me lo sono immaginato così... tutto... intanto molto intenso... e poi me lo sono immaginato appunto... questi alti e bassi... quindi questi momenti magari più distesi, momenti tragici, momenti faticosissimi... mi sono fatta questo film. (Dani)

Anita ribadisce di non essersi focalizzata su delle immagini precise ma di essersi piuttosto abbandonata all'ascolto, prestando così un'attenzione particolare alla qualità dei suoni e alla fattura della trama musicale:

[...] notavo che i suoni, le note non legano molto tra di loro... cioè... non so come dire... alte... basse... non sono state scelte coppie o gruppi di note che proprio creassero un'armonia piacevole ma un po' anche... in certi punti sembrava... stonare... cioè... a livello di suoni... non so se è giusto, però. (Anita)

A cosa vorrà alludere Anita dicendo che «le note non legano molto tra di loro»? Al fatto – sembrerebbe – di percepire un ordito sonoro in cui le note non sono per lo più organizzate in melodie, ma sono piuttosto a sé stanti, come macchie di suono. C'è poi un riferimento indiretto alla molteplicità dei registri sonori, per cui note molto acute si confrontano con note molto gravi. Vi è una grande escursione intervallare tra le altezze dei suoni. Questa sensazione di un quadro sonoro un po' frantumato e di una spaziatura tra le note sembra

prospettare qualcosa d'altro rispetto alla continuità diacronica propria del racconto narrato.

6.2.2 Prima esplorazione di ascolto attuativo

- Consegna. Riascolto di parte del brano con attivazione del movimento corporeo

Concluso questo primo giro di restituzioni delle proprie esperienze di ascolto, propongo alle partecipanti di riascoltare nuovamente parte del brano (che suonerò come prima dal vivo al piano), e di provare ora a mobilitare il corpo durante l'ascolto, fino al compimento di sequenze di movimenti qualora queste fossero suggerite in qualche modo dalla musica. Richiamo loro la possibilità di riferirsi, nell'improvvisazione, a schemi e attitudini corporei che siamo andati «costruendo» assieme nel corso delle fasi precedenti del laboratorio («ambientamento» ed «espressione corporea»). Per questa prima sessione esplorativa, suggerisco di non ricercare a tutti i costi un'interazione di gruppo ma di condurre l'esplorazione per così dire individualmente, pur mantenendo al contempo attivo un ascolto (non solo con le orecchie) globale.

La *Cathédrale engloutie* è un brano piuttosto lungo – di circa 6 minuti – e molto denso di accadimenti musicali. Decido di suonarne questa volta solo una parte, la prima metà circa. Credo in questo modo di poter meglio favorire la focalizzazione dell'attenzione percettiva musicale delle ascoltatrici sul locale (passaggi, singoli timbri, ecc.) e sugli episodi nella loro globalità.

- Ascolto attuativo n. 1

Con l'attacco del Prelude, le attuanti⁴ cominciano a spostarsi nello spazio della sala con passi lenti, che si alternano a degli arresti di movimento. Mi sembra un incedere solenne e rituale, che segue in modo piuttosto sincronico la scansione ritmica degli accordi spoglia⁵ (Debussy, 1910, mis. 1-3-5) che suonano a

⁴ Intendo, d'ora in poi, riferirmi con questo termine alle partecipanti nella misura in cui esse mettono-in-atto (*enact*) il loro ascolto della musica attraverso il movimento e l'azione corporei.

⁵ In termini tecnici, nelle prime sei battute del *Prelude*, non vi sono linee melodiche ma solo accordi «vuoti», costituiti dalla sovrapposizione di tre intervalli: quello di quinta, quarta e ottava. La prima polifonia medievale non conosceva altro che tali possibilità intervallari. Debussy, utilizzando queste armonie dal sapore antico, crea così una sonorità «senza tempo», arcana e misteriosa.

due mani, attaccando il tasto in modo il più possibile morbido e lento. Così facendo, provo a ottenere la sensazione sonora corrispondente – in termini sinestetici – a un fenomeno di evaporazione. Tengo bene a mente, mentre suono, la didascalia apposta da Debussy all'inizio del brano: «profondamente calmo (in una bruma dolcemente sonora)» (ibid.). Un movimento accordale ascendente si ripete per tre volte nelle sei battute iniziali, sempre a partire da un accordo-rintocco, distribuito tra le due mani che suonano rispettivamente nei registri estremi del pianoforte. Questi tre accordi – ciascuno dei quali, grazie all'effetto del pedale tonale, si prolunga per due battute – contribuiscono a creare un senso di ampia spazialità.

Gli spostamenti delle attuanti avvengono dapprima in direzioni disparate, per poi tracciare in seguito una traiettoria vagamente circolare (come a delimitare uno spazio comune). Lo sguardo è rivolto generalmente verso il basso, ma talvolta esso viene indirizzato verso qualcosa che sembra apparire loro lontano e non ben definito.

Un cambio di passo da parte di tutte segna la conclusione di questo primo episodio. Ora gli arresti sul posto assumono una durata maggiore, mentre i passi compiuti perdono del tutto la continuità di un incedere per acquisire il senso di semplice cambiamento di posizione. Si profila, così, una sorta di stasi dinamica (ossimoro con cui cerco di descrivere la sensazione di una staticità apparente che è in realtà movimento tensivo rappreso).

Alla nuova situazione fa riscontro, sul piano espressivo del brano, un cambiamento di stato percepibile in modo altrettanto distinto: il movimento cadenzato degli accordi lascia il posto a un unico suono raddoppiato in ottava (da mis. 6). Nuovamente, un rintocco. Ora però è assente il movimento accordale ascendente di prima e questo suono ribattuto diviene l'unico evento musicale.

È in occasione di questa circostanza che lo sguardo di Alexia si dirige verso l'alto. Nel suo gesto colgo un senso di verticalità. Tutte le attuanti mi appaiono ora assortite, come all'ascolto di un misterioso richiamo.

Subentra poi un nuovo cambio di ritmo negli spostamenti di ciascuna. Ciò avviene in corrispondenza dell'inedito movimento delle note suonate dalla mano sinistra (da mis. 16). Il corpo di Dani inizia a volteggiare nello spazio in modo agile e leggero, come un uccello in volo sospinto dalla brezza, o come una barca che asseconda «felicitemente» gli spostamenti dell'acqua marina. Il suo volto assume un'espressione di levità e gaiezza. I passi delle attuanti si fanno sempre più rapidi. Ora si spostano da una parte all'altra della sala disegnando movimenti vorticosi. Anche i movimenti delle mie braccia si fanno più ampi e

aerei, come assecondando un moto «ondoso» che monta progressivamente. La superficie ora liquida dei suoni si fa sempre più agitata. La musica di Debussy arriva a tradurre in suoni l'effetto delle creste spumose di alcune piccole onde che si condensano qua e là (mis. 19-21) per poi rifrangersi e riassorbirsi nella superficie marina. A livello del movimento globale delle quattro attuanti, percepisco un accumularsi progressivo di tensione, sia cinetica che emotiva, che sfocia in un nuovo differente episodio.

Ora i movimenti di Claretta si fanno bruschi e pesanti, mentre Alexia è sospinta qui e là da una forza che sembra sopravanzarla. Il corpo di Anita è sballottato a destra e a sinistra, come sotto l'effetto di una serie di colpi sferrati dall'esterno. Io suono a piene mani degli accordi in fortissimo. Essi sono di tutt'altra specie rispetto a quelli che caratterizzavano le battute iniziali. Il volume sonoro creato, grazie anche all'uso generoso del pedale di risonanza, tende alla saturazione. Il movimento liquido dell'episodio precedente si è ora rappreso in forme solide, massicce e imponenti.

Infine, il movimento dei corpi si fa gradatamente più calmo. L'espressione del viso di Anita esprime un senso di spossatezza, mentre le mani di Alexia sembrano disegnare in aria alcuni profili melodici della musica, prima di accovacciarsi per terra in concomitanza con l'ultimo rintocco basso eseguito dalla mia mano sinistra. Resta solo il reverbero prolungato di questo rintocco a chiudere questo ulteriore episodio musicale.

- Circolo di riflessività sul primo ascolto attuativo

La fase di riflessione sull'esperienza di ascolto appena conclusa è inaugurata da me con una domanda aperta che istituisce un confronto tra le due esperienze di ascolto.

È cambiato qualcosa nel rapporto con la musica con l'introduzione del movimento corporeo, rispetto alla vostra esperienza di ascolto precedente?
(conduttore)

Segue un silenzio di qualche secondo. Poi Anita prende la parola:

...sì...nel senso che sono riuscita a sentirla di più...ad ascoltarla meglio...cioè, nel momento in cui ho attivato il corpo sono riuscita ad ascoltare meglio la musica. E anche a ricordarla meglio ... sono riuscita a visualizzare delle

fasi...che ricordo...prima ascoltando non riuscivo, adesso ho individuato delle fasi. (Anita)

Su mio invito a entrare più nello specifico, Anita procede nel descrivere queste diverse fasi:

ho visto una fase iniziale di salita...forse anche le note piano piano salgono...di salita verso qualcosa di ignoto...un'attitudine di...poi piano piano entro in questo nuovo...conosco questo ignoto...e piano piano... mi ambiente...e dopodiché c'è tutta la parte molto intensa che a me col corpo viene da reagire come proprio se stessi subendo dei colpi...come se arrivassero dei colpi...e dopo questa fase di colpi, prima forti...e poi accuso ancora un po' i colpi...e piano piano mi accascio...o mi riassetto... oppure mi accascio... (Anita)

L'intervento di Claretta è di segno opposto almeno nei contenuti rispetto a quello di Anita. Essa dichiara, con tono velatamente provocatorio, che il movimento corporeo non ha comportato per lei un affinamento percettivo nell'ascolto della musica. Anzi, è accaduto tutto il contrario!

Io in realtà sono un pezzo ancora indietro...cioè, io non so se tu stai dando per scontato che essendoci mosse, avendo usato il corpo...io peggio...io l'ho sentito molto più da ferma...cioè muovendomi proprio un sacco di cose le ho perse che prima le sentivo...quindi, boh...sono ancora un pezzo prima (...) ero molto più persa rispetto alla musica. [Claretta]

La partecipante dà l'impressione di voler porre una questione di metodo, come se mi dicesse: «guarda che stai correndo un po' troppo. Tu vuoi sapere da noi quali percezioni siamo riuscite ad avere della musica attraverso l'attivazione del corpo, quando io proprio con questa modalità ne ho avute molto meno di prima».

Anita prende in carico la questione sollevata da Claretta avanzando un'ipotesi per giustificare e comprendere il disagio provato da Claretta:

forse, è perché avendo messo in gioco il corpo eri preoccupata magari di come muoverlo, come sentirti nello spazio. (Anita)

Alexia si colloca a metà tra le posizioni delle due colleghe:

...io un po' condivido [la posizione di Claretta], però in realtà, se riassocio i movimenti che ho fatto me li ricordo, invece prima no. (Alexia)

Il movimento corporeo – mi sembra stia dicendo Alexia – le ha permesso di associare i passaggi del brano di Debussy alle azioni vissute del corpo, creando così una sorta di mappa incorporata degli episodi musicali.

6.3 Alcuni spunti di riflessione sulla base della precedente descrizione analitica

Le impressioni condivise dalle partecipanti in seguito al primo ascolto de *La Cathédrale* sono accomunate da un'operazione metaforica attraverso cui la musica di Debussy è stata trasposta in termini di racconti e immagini. Le configurazioni sonore sono divenute visioni, e così le ascoltatrici hanno potuto attribuire un senso alla loro esperienza di ascolto e così portarne memoria. La modalità di ascolto scelta dalle partecipanti sembrerebbe una reazione piuttosto naturale per il *Prelude* di Debussy, il cui titolo – da lui stesso posto in fondo allo spartito con tre puntini di sospensione – evoca un'immagine e, come si sa, anche una storia.

Al di là del caso specifico di questa musica, si può ipotizzare più in generale che il ricorso alle immagini e alle narrazioni sia un moto spontaneo, per quanto appreso, una sorta di seconda natura per noi esseri fatti di linguaggio (Formenti, 2017; Bateson, 1979). I protagonisti della cosiddetta “svolta narrativa” hanno anzi posto in primo piano la funzione conoscitiva e formativa del creare storie (Alastra, Batini, 2015; Demetrio, 2012).

Nel suo libro “Gesti di consapevolezza” Charles Genoud (2006) – insegnante di meditazione buddhista – si chiede:

Che cos'è che ci viene riportato attraverso la memoria? Le esperienze non possono essere immagazzinate, riportate alla mente, ciò è possibile solo con le immagini. Per ricordare, registriamo le esperienze attraverso immagini e concetti; passiamo dall'esperienza all'immagine dell'esperienza. (*ibid.*, p. 29).

Stando a queste parole, nella traslazione metaforica che noi inevitabilmente operiamo dal piano dell'esperire a quello dell'immagine e dei concetti si produrrebbe un resto. In fondo, la mia proposta dell'ascolto attuativo ha il senso di provare a ricontattare e rendere pubblico, condivisibile, questo nucleo che è

invece sacrificato nel momento in cui gli ascoltatori non possano che riferire della propria esperienza musicale solo in termini linguistico-metaforici, a differenza naturalmente di quanto possono invece fare i musicisti che eseguono la musica.

In questi ascolti, le immagini che si formano, come nei sogni, spesso si affastellano, si sovrappongono; la loro coerenza si fa talvolta labile, il filo narrativo si perde, le traiettorie di percorso d'un tratto sfumano e si confondono. Si rischia ad ogni momento di non più ritrovarsi. L'esperienza che le partecipanti sembrano riportare è quella di un senso intermittente, che – come un fiume carsico – emerge a tratti per poi far perdere di nuovo le sue tracce.

Noto inoltre che, come delle spettatrici (o registe) cinematografiche («mi sono fatta un film», dice Dani), tre partecipanti su quattro hanno «proiettato» le proprie immagini all'esterno, guardandole e descrivendole a distanza, da testimoni. È un dato che mi appare interessante il fatto che nelle narrazioni di tutte non si faccia quasi alcun riferimento al corpo proprio o alla propria persona coinvolta nei «fatti». C'è solo un passaggio – ed è nell'esposizione di Claretta – in cui effettivamente la corporeità emerge: l'ascoltatrice riferisce di essersi sentita «frastornata» nel momento in cui la musica ha manifestato una potenza sonora particolarmente rilevante, che lei ha vissuto come «un incubo». L'oggetto musicale, per così dire, è sbalzato improvvisamente dal luogo che occupava nell'immaginario di Claretta, e si è come pericolosamente avvicinato a lei minacciando di azzerare la distanza.

Sarebbe un errore non tener conto della cornice di senso entro cui questi ascolti e queste dichiarazioni sono stati fatti: si tratta di un contesto di formazione e le partecipanti stesse sono delle educatrici in formazione. Dunque, la tensione conoscitiva – che nella sua modalità tradizionale è data proprio dal porre a distanza l'oggetto da indagare – fa parte dei loro abiti e delle loro pratiche acquisiti. In più, il brano di musica cosiddetta «classica» rappresenta per loro un oggetto non familiare, che perciò richiede uno «sforzo» (nelle parole di Anita) ulteriore di comprensione, che facilmente fa dimenticare in un certo senso il posizionamento di sé stessi nei confronti dell'oggetto verso cui la propria concentrazione è indirizzata.

Vediamo ora cosa che mi è apparso facendomi *io* spettatore delle loro prime azioni corporee durante l'ascolto. L'adozione da parte mia di uno sguardo (di un ascolto?) ora focalizzato (sui movimenti e le espressioni dei singoli) ora globale (mirato a cogliere la complessità di un'azione di gruppo) è valsa a rendermi consapevole di come, attraverso la mobilitazione dei corpi, le partecipanti abbiano potuto percepire in modo chiaro e preciso – agendo – un'articolazione

strutturale relativamente alla prima parte del brano di Debussy. Ciascun episodio mi è parso distinguersi non solo per tipologia di movimento (ad esempio, passi lenti piuttosto che movimenti ampi e rapidi) ma anche per una sua specifica qualità espressiva.

Gli episodi da me individuati sono cinque. Li riassumo schematicamente qui di seguito:

1) camminata scandita da mezzi passi lenti, inframmezzati a momenti brevi di arresto; poca energia; molta concentrazione; incedere rituale;

2) soste sul posto prolungate, senso di stasi, maggiore focalizzazione dello sguardo verso punti di fuga (sulla linea verticale o orizzontale);

3) ritmo veloce dei passi, spostamenti rapidi, leggeri; più ampio utilizzo dello spazio della sala; livello alto di energia;

4) andamenti caotici, in qualche caso, convulsi: movimenti ampi delle braccia, ritmo rallentato, mancanza di equilibrio dei corpi, sballottati come sotto l'influsso di agenti esterni;

5) ri-acquietarsi dei movimenti, andamento lento dei passi, senso di spossatezza, ritorno a uno stato di assorta concentrazione, ripiegamento.

I giudizi delle partecipanti riguardo all'esperienza di ascolto secondo l'inedita modalità da me proposta sono divergenti. Le divergenze si radicalizzano nelle rispettive posizioni di Anita e Claretta, che – ragionando in un'ottica sistemica – incarnano i due poli entro cui si va strutturando il movimento processuale dell'intero gruppo.

Anita è consapevole di aver individuato con precisione delle fasi (cosa che non era riuscita a fare prima). Quattro sono quelle di cui ha riferito⁶. Le riporto qui di seguito:

1) salita verso qualcosa di ignoto;

2) conoscenza e ambientamento all'interno di questa nuova dimensione;

3) parte molto agitata in cui il corpo accusa dei colpi, assestati con varia intensità da un agente esterno;

4) progressivo accasciarsi (o riassetarsi) del corpo.

Nel «circolo di riflessività» precedente, ho voluto riportare l'intervento della partecipante con tutte le sospensioni, le ripetizioni e le indecisioni del sentire («e

⁶ Vedi par. precedente (1.5)

piano piano mi accascio...o mi riassetto... oppure mi accascio...»). Tali tratti prosodici sono importanti, perché indicano una disposizione della locutrice a riferire restando in ascolto delle sue sensazioni, per quanto frammentarie e contrastanti esse possano apparire nel momento in cui sono tradotte verbalmente. Il che può rappresentare per me un esito dell'attivazione corporea precedente. Ora, alla terza persona che dominava i resoconti della prima esperienza di ascolto si è sostituita la prima persona. Grazie alla ripresa video, inoltre, ho potuto osservare come la restituzione verbale di Anita si accompagnasse ai movimenti del corpo che mimavano le azioni fatte nell'improvvisazione come a recuperare le sensazioni provate nell'ascolto. In tal senso, i puntini di sospensione tra una frase e l'altra sono segni, non solo di incertezze del pensiero, ma dell'itinerario non lineare proprio di un processo di rimemorazione incorporata.

Da parte sua, Claretta – come visto – asserisce non aver avuto nessun beneficio dall'aver attivato il suo corpo nell'ascolto, anzi. In realtà, la domanda che io avevo inizialmente posto loro era neutra. Non avevo chiesto *che cosa* fosse migliorato nel loro ascolto, bensì, semplicemente, *se* fosse cambiato qualcosa rispetto all'ascolto spontaneo sperimentato in precedenza. Dunque, Claretta si sente di dover render conto a quella che crede essere una mia aspettativa. D'altronde, non si sbaglia. È il *setting* stesso per come è posto a produrre, diciamo così, delle intenzioni e dei fenomeni di significazione, al di sopra di quello che i partecipanti possano effettivamente dire.

Il posizionamento di Claretta richiama l'attenzione su un aspetto delicato del laboratorio, direi pure, su un suo limite, che riguarda la questione temporale. Il passaggio da un utilizzo funzionalista del corpo (qual è quello che adottiamo normalmente nella vita diffusa) a un suo impiego espressivo non è scontato, naturalmente, e richiede tempo e cura. Tempi e reazioni sono diversi per ciascuno, tanto più se nel gruppo qualcuno ha già sperimentato tale registro espressivo (come Anita, che fa teatro da molti anni) e qualcun altro non ha mai fatto nulla del genere. Mettere in opera il corpo è un'opportunità o un ostacolo all'ascolto, forse tutt'e due assieme, al momento. Ciò detto, non è chiaro se Claretta non abbia manifestato preoccupazione per una modalità non abituale di rapportarsi con un oggetto di conoscenza. Il che direbbe dell'effetto spiazzante della mia proposta. Spiazzamento che contiene in sé una possibilità (tras)formativa delle proprie prospettive di senso (Mezirow, 1991).

6.4 Il processo di ascolto attuativo come composizione di una metafora formativa incorporata

- Premessa

In questo paragrafo ripercorrerò genealogicamente un tratto del processo di ascolto attuativo, seguendo a ritroso l'azione compositiva gruppale di una metafora formativa incorporata. Quest'ultima è stata esplicitata dalle partecipanti solo alla fine, nella fase progettuale e nella realizzazione della seconda *performance*⁷.

Mi interesserà cogliere le evoluzioni trasformative della cognizione musicale del gruppo nei passaggi ripetuti e ricorsivi dall'azione alla riflessività, dalla riflessività all'azione. Su queste soglie credo si giochi la funzione generativa di un'operazione metaforica che non è relegata all'ambito letterario e verbale, ma è costitutiva (Lakoff, Johnson, 1980; Johnson, 1987) e produttiva di senso e azione.

Nella ri-narrazione conclusiva, le attuanti hanno colto 3 momenti fondamentali nella loro esperienza di messa-in-atto dell'ascolto: il «risvegliarsi», l'«incontrare l'Altro», il «tessere assieme una conoscenza». Questi sono diventati qui i titoli dei sotto-paragrafi e i punti di fuga delle prospettive analitiche che proietto, con un movimento ricorsivo, su 6 sessioni di ascolto attuativo. Il primo è il medesimo che ho visionato e descritto in parte nel paragrafo precedente. Chiedo pazienza al lettore per il fatto di riprenderlo daccapo qui all'interno di questa nuova cornice di analisi.

6.4.1 Risvegliarsi

- Ascolto attuativo n. 1

Sinossi

Posizione di partenza: le attuanti sono collocate in punti diversi della stanza. Sguardo globale: camminata lenta, con mezzi passi, in direzioni molteplici che si alterna ad arresti in posizione più o meno brevi – le durate degli arresti si fanno più lunghe – la parte superiore dei corpi si mobilita. Impiego espressivo degli sguardi, che mi paiono tesi e aperti verso qualcosa di indefinito e lontano – gli spostamenti divengono via via più rapidi, e i movimenti delle parti superiori del corpo sono più ampi e flessibili. Diversità

⁷ Vedi cap. 4, par. 2.5.4.

di interpretazione di questo aumento di volume e di intensità del movimento da parte delle attuanti

[\[Clip 1\]](#) *Quando attacco l'esecuzione del brano, ciascuna attuante prende ad incedere con mezzi passi, in modo flessibile e cambiando direzione. L'andamento – lento, discontinuo, poco energetico – è caratterizzato dall'alternanza di passi e arresti in posizione di durata variabile. Le braccia, le spalle e i tronchi restano pressoché passive. I movimenti delle attuanti mi sembrano nel complesso volte all'esplorazione prudente e alla «misurazione» emozionale di uno spazio ignoto, in cui ci si trovi a muovere per la prima volta. La musica de La Cathédrale mi*

[\[Clip 2\]](#) *Le durate degli arresti in posizione, che si alternano ai movimenti di spostamento, sono ora più lunghe. Le teste sono dritte sul collo. Alcune attuanti vagano con lo sguardo lungo un asse orizzontale. Alexia, invece, alza lo sguardo verso l'alto, allineando la sua colonna vertebrale, mi sembra rispondere a un richiamo.*

Il grado di tensionalità dello spazio attuativo sembra incrementarsi proporzionalmente all'estendersi della durata dei movimenti in posizione. Le attuanti paiono molto concentrate nelle loro diverse posture.

[\[Clip 3\]](#) *In concomitanza del primo profilarsi melodico del brano, i movimenti nello spazio della stanza si fanno più ampi e assumono un'andatura moderata.*

Portando l'attenzione in particolare sull'azione di Anita, posso osservare un fenomeno di sincronizzazione con l'andamento ritmico della melodia (Debussy, 1910, mis. 7–13): il moto accentato dei suoi passi si trasmette all'intera parte superiore del corpo, trasformandosi in un ondeggiamento morbido all'altezza delle spalle.

[\[Clip 4\]](#) *Mentre in un passaggio di transizione della musica le note risuonano nel registro grave del pianoforte (mis. 13-14) le attuanti si piegano sulle ginocchia spostandosi nello spazio della stanza. Il loro movimento è pesante e denso. Quest'azione è comunque di breve durata. Anzi, essa appare piuttosto la preparazione ana-crusica di un movimento contrario che si espande verso l'alto. I corpi si riaprono così in verticale e i passi divengono più agili e rapidi.*

- Circolo di *riflessività* sull'ascolto attuativo n. 1

Alla mia domanda se e come – nel corso delle loro azioni – si siano fatte un'idea della forma temporale del brano, le partecipanti mi rispondono concordando sul fatto che esse non hanno percepito il tempo nei termini

cronologici, né il suo andamento veloce o lento. La loro percezione era piuttosto polarizzata dall'elemento della tensione e della distensione, la cui dinamica si rinnovava costantemente:

...io non mi accorgevo tanto se la musica si facesse più veloce o più lenta. Percepivo invece quando essa si faceva più intensa o meno intensa (Alexia);

...era un continuo rinnovarsi di un ciclo evolutivo dalla tensione alla distensione e viceversa (Dani).

Sollecitandole ad approfondire un po' la questione, esse individuano altre due coppie di termini duali nei quali il ciclo tensivo-distensivo troverebbe concreta articolazione:

staticità/movimento
raccoglimento/espansione. (il gruppo)

- Ascolto attuativo n. 2.

Sinossi

Posizione di partenza: erette, in cerchio. Sguardo globale: concentrazione sui movimenti in posizione di tronco, collo, spalle, braccia, mani, come andando alla scoperta del proprio corpo – percezione di un incremento di tensionalità del campo legata al grado di concentrazione del movimento delle attuanti – sensazione di un silenzio denso e teso – al profilarsi di una linea melodica nella musica del *Prelude* (da mis. 7) corrisponde un punto di volta nei movimenti delle attuanti, che si organizzano più facilmente in azioni che mi paiono connotate espressivamente. Sguardo locale: lungo episodio di sincronizzazione dei movimenti di Claretta con l'andamento melodico. Sguardo globale: in concomitanza con l'inizio del nuovo episodio musicale scandito da un tempo e un ritmo più mossi, i movimenti di tutte divengono più rapidi, flessibili, ampi.

[Clip 5] La mia attenzione è qui polarizzata dai movimenti che le singole attuanti compiono stando in posizione. Mi sembra che il focus dell'interesse di ciascuna

⁸ «Grazie al movimento incessante di particelle sonore piccole o più grandi, accade sempre qualcosa in questa musica, qualcosa in essa vive e muore, si forma, si rinnova senza sosta [...]» Jarocinski, 1966.

«[...] questa deformazione continua non è né una evoluzione, né un divenire, ma un susseguirsi di 'flussi' istantanei. È la successione delle discontinuità infinitesimali che forma la continuità» (Jankelevitch, 1980, cit. in Fubini, 1985).

si sia spostato dall'ambiente circostante al proprio corpo, che ora è esplorato nelle sue potenzialità di movimento e di espressione. Tali azioni di ripiegamento su di sé incrementano, nella mia percezione, lo stato tensivo dell'intera scena, che si accompagna alla sensazione di un silenzio denso e teso. È come se tra le singole esplorazioni vi sia un comune collante, che ha a che fare con la qualità dinamico-musicale di questo silenzio espressivo.

[Clip 6] La mia attenzione è catturata dai movimenti di Claretta, che sviluppano un rapporto sincronico col tempo e con il ritmo del primo profilarsi melodico⁹: la parte superiore del suo braccio destro si solleva – con un movimento sostenuto, flessibile e controllato – in concomitanza col risuonare della terza serie di accordi ascendenti, che rappresenta una transizione dall'episodio iniziale a quello successivo dei «rintocchi» (i mi raddoppiati in ottava ribattuti) e del primo configurarsi di una melodia (mis. 5). In perfetto sincrono con il primo rintocco, il dito indice si estende puntando verso l'alto. Una serie di posizioni del braccio (ora alto, all'altezza dello sterno, ora più basso, in posizione mediana), quindi, relativamente, del polso (rotazione) e della mano, si sviluppa secondo una scansione periodica regolare, la medesima che hanno i quattro mi ribattuti. Una nuova modalità gestuale – ora la parte superiore del braccio, e quindi il polso e la mano, si muovono in modo continuo, flessibile, sostenuto e ondeggiante – ha luogo in concomitanza con l'inizio del movimento melodico (mis. 7)

[Clip 7] All'azione del braccio si aggiunge ora il movimento nello spazio con passi lenti, molto sostenuti e controllati, e cambi di fronte. Come dei passi su un suolo malfermo e sconosciuto. L'impulso gestuale che coinvolge la parte superiore del corpo dell'attuante passa da un arto all'altro. Claretta sembra alla ricerca di una maggiore organicità e coordinazione cinetiche.

Anche le altre si spostano nello spazio circostante con un simile andamento incerto, sostenuto e controllato. Dani lo fa con le ginocchia piegate a un livello medio, in uno stato di chiusura, con un centro di gravità basso. Tale sua postura dinamica è espressione di un aumento di densità, di peso. Interessante che ciò avvenga in concomitanza di un'evoluzione melodica che, svolgendosi nel registro sonoro medio-acuto (mis.7-13), farebbe invece supporre un corrispondente sviluppo gestuale riguardante la parte superiore del corpo. Evidentemente, al di là dell'elemento dello spazio sonoro, l'azione di Dani si

⁹ Ho usato questa volta un'esecuzione registrata del pianista Fazil Say. Mi volevo infatti concedere la possibilità di osservare meglio le azioni compiute dal gruppo delle attuanti.

sintonizza con un altro aspetto espressivo della musica, che riguarda forse la densità rappresa dell'energia interna a questo episodio musicale.

La sequenza di movimenti sviluppata da Anita mi pare molto espressiva, proporzionale all'intenzionalità da cui essa mostra di essere attraversata. Il tronco e le spalle dell'attuante partecipano totalmente con il movimento dei passi. Il primo è piegato in avanti, le seconde sono contratte, e danno luogo a una postura asimmetrica. Proprio tale contrattura e asimmetria posturali rendono l'azione di Anita interessante. Esse sembrano infatti rivelare l'attitudine di una persona che stia reagendo a una qualche minaccia o pressione provenienti dall'esterno.

Dalla concomitanza di significative modifiche nella qualità e nell'andamento dei gesti e dei movimenti da parte delle attuanti col primo profilarsi melodico nel brano sono indotto a concludere che quest'episodio musicale venga da esse vissuto come un punto di volta.

All'interno del laboratorio, abbiamo nominato tale punto di volta con l'espressione inglese «bit», che anche nel suono ci sembrava alludere all'istante che taglia verticalmente il flusso temporale determinando al contempo una discontinuità e un raccordo tra ciò che precede e ciò che segue. Il bit segna, così, l'accadere di qualcosa di nuovo, il punto di articolazione in cui qualche elemento del quadro percettivo precedente va a modificarsi, la giuntura essenziale alla base della possibilità del fraseggio musicale e cinetico.

[[Clip 8](#)] *In concomitanza col cambio ritmico nella musica e l'inizio di un nuovo episodio (da mis. 16), i movimenti delle attuanti divengono progressivamente più liberi, leggeri, rapidi. Sia Dani che Anita raddrizzano le rispettive colonne vertebrali e rilasciano le parti superiori del corpo, che tornano a una situazione di scioltezza. Gli spostamenti nello spazio si fanno ampi e flessibili. Alcune attuanti si spostano ora rapidamente, producendosi qui e là in alcune giravolte e coinvolgendo nel movimento gli arti superiori e il tronco. Altre, invece, si spostano a scatti e con improvvisi cambi di fronte, lasciando gli arti superiori fuori del coinvolgimento motorio. Nelle azioni – secondo uno sguardo più generale – percepisco la tendenza ad estendere i propri movimenti ai limiti della propria cinesfera (Laban, 1950).*

- Circolo di riflessività sull'ascolto attuativo n. 2. L'attività del «grafismo» come mediatore

Ho fornito al gruppo un rullo di carta da disegno, dell'altezza di circa 60 cm, da srotolarsi a piacere. La mia consegna era la seguente: scegliendo ciascuna una parte del foglio, provare a ri-presentare a memoria – attraverso un'azione individuale di «grafismo»¹⁰ – il proprio percorso di ascolto attuativo appena compiuto. Sarebbe stato, questo, il primo atto compositivo di un canovaccio che, arricchendosi strada facendo, sarebbe infine andato a costituire la base per la costruzione della *performance* finale.

Così è stato fatto, e alla fine le partecipanti hanno «riletto» a voce alta e condiviso il proprio disegno (Anita ha invece scelto di «attuarlo», producendosi in un'azione corporea). Ecco quanto emerso:

...qui, all'inizio, i movimenti sono ancora lenti e poco ampi, poi divengono gradualmente più leggeri, liberi e aerei (si va verso l'alto) (Dani);

...qui ci sono degli scalini che salgono verso l'alto. Li ho colorati in giallo perché ancora non so dove mi portino. Poi, ecco, questi segni più spessi stanno per i passi che diventano sempre più grandi ed energici» (Alexia);

...c'è questa salita, questo andare in su, che è anche un avvicinarsi...poi arriva un momento di stasi, sono in un ambiente nuovo, più tetro...questo era quando mi piegavo con le spalle [si riferisce all'azione che ha eseguito come «rilettura» performativa del suo disegno]...e poi iniziava a montare un grande movimento, che si alimentava sempre di più...» (Anita)

...i puntini in fila sono quei picchi di note che nel mio movimento corrispondevano a piccoli passi...poi questa serie di punti diviene una linea continua e flessuosa che porta infine a un movimento lineare caotico e multidirezionale, pieno di scatti e di cambi improvvisi di direzione (molto spigoloso, dunque) (Claretta).

- Ascolto attuativo n. 7

Sinossi

Posizione di partenza: le attuanti sono disposte in cerchio e connesse l'una con l'altra attraverso i legacci di cui ciascuna di esse tiene un capo per ogni mano. Sguardo globale:

¹⁰ L'idea che mi guidava era quella di sperimentare e far sperimentare un elemento di mediazione tra la percezione e il movimento corporei, da una parte, e la verbalizzazione, dall'altra; cioè, un'attività di simbolizzazione condotta

grande senso di calma – micro movimenti che coinvolgono gli arti superiori e che si trasmettono da un'attuante all'altra – sviluppo di una «polifonia» cinetica. Premesse per il farsi di un'azione di gruppo –

[[Clip 9](#)] *Attacco del brano. Le teste sono reclinate verso il basso; le spalle rilassate; le braccia distese lungo i fianchi. Grande senso di calma. Eppure, in questa stasi apparente prendono presto avvio dei micro-gesti che coinvolgono le mani che tengono i legacci, quindi polsi e gli avambracci. È interessante notare come questi movimenti, all'inizio quasi impercettibili, si trasmettano – direi così – da una componente all'altra del gruppo, con una straordinaria fluidità.*

L'introduzione dei legacci sembra aver facilitato un'attenzione particolare delle attuanti sulla motricità fine delle dita e delle mani. In maniera proporzionale con l'aumento della precisione nel controllo che questo nuovo tipo di gesti richiede sembra crescere anche la capacità di ascolto reciproco. E con esso, anche il grado di consequenzialità che sembra legare ora maggiormente i movimenti delle attuanti tra loro. Intravedo un'azione di gruppo.

I movimenti si sviluppano contemporaneamente allo svolgimento della linea melodica nel brano (mis. 7-13). Dalle dita, mani e polsi, i movimenti arrivano presto a coinvolgere anche le braccia – e si noti come esse si accoppino l'un l'altra creando un'apprezzabile «polifonia cinetica». Le posizioni della fase finale di questo episodio – le braccia e le mani estese al di sopra delle teste – è raggiunta gradualmente e secondo il principio polifonico delle entrate in imitazione. Ma c'è un altro procedimento squisitamente musicale che può essere apprezzato: la variazione del numero delle «voci» all'interno del gioco contrappuntistico. Dapprima, il braccio destro di Dani «dialoga» con quello di Claretta. Poi, all'impulso di movimento comunicato dalla prima all'altro braccio, «rispondono» le braccia rispettivamente di Alexia, Claretta e Anita. Infine, le braccia di Alexia e Anita che ancora erano distese lungo il fianco si sollevano – sempre con moto lento e graduale – in contemporanea, raggiungendo l'estensione verticale di tutti gli altri (43-43.15).

Anche all'interno di quest'azione, si può notare che, in concomitanza con il profilarsi del primo disegno melodico del Prelude (mis. 7-8) vi è un cambio evidente nell'andamento dei gesti: tutte le mani, con le dita distese, iniziano ad ondeggiare, comportando il movimento di flessione e di rotazione dei polsi. Alcune oscillano sinuosamente sostenute dalle braccia dritte sopra la testa. Al

movimento oscillatorio delle altre, invece, si associa quello verticale delle braccia che, morbidamente, si alzano e si abbassano.

Come già visto nel caso evidenziato all'interno della clip precedente, vi è la tendenza a traslare il movimento melodico in un gesto morbido, flessibile e scorrevole, in contrasto con i gesti intermittenti che vengono prodotti in occasione di note ribattute e sequenze accordali.

In concomitanza con l'episodio ritmicamente più mosso (da mis. 16) del Preludio, i movimenti si fanno, anche in questa improvvisazione con i legacci, gradualmente più ampi e organici, giungendo a coinvolgere attivamente le cinture scapolari, le braccia, i tronchi, e poi anche la parte inferiore dei corpi. Ai movimenti degli arti superiori si aggiungono poi i movimenti di spostamento, che si fanno sempre più veloci ed energici. È interessante osservare come questa nuova azione sia stata preparata dal gruppo da un gesto di raccoglimento attraverso il piegamento delle schiene, il reclinarsi delle teste e una leggera flessione delle ginocchia. Questo movimento sincronizzato di gruppo – che definirei *anacrusico*¹¹ – ha reso chiara la transizione da una sequenza all'altra. Esso è stato prodotto in concomitanza con lo sprofondare della musica verso i suoni gravi del pianoforte, che può considerarsi a sua volta una preparazione del successivo episodio musicale (mis. 13).

- Circolo di *riflessività* sull'ascolto attuativo n. 7

Invito le partecipanti a nominare e condividere le sensazioni di movimento relative alle azioni appena compiute. Alcune di esse scelgono di sintetizzarle con delle parole chiave:

...secondo me è un risvegliarsi... (Claretta)

...gradualità... (Dani)

...un silenzio tensivo... (Alexia)

¹¹ L'*anacrusi* in musica indica nell'ambito del Tempo il momento del levare che precede e prepara il battere.

...imminenza di qualcosa che sta per succedere...non sono in questo suono tranquilla...sento che si sta andando verso qualcosa...avverto un crescendo... (Anita).

Suggerisco di pensare anche per linee vettoriali di verticalità e orizzontalità:

Nel nostro caso li stavamo vivendo entrambi...perchè noi salivamo con le braccia, però i legacci si mantenevano tra loro su un piano orizzontale...era come un'armonizzarsi delle due dimensioni(Alexia).

- Ascolto attuativo n. 9 (prima *performance*)

Sinossi

Posizione di partenza: le attuanti sono distese a terra. Lo spazio tra l'una e l'altra è relativamente ristretto – i movimenti di ciascuna sono incentrati su una parte del corpo – con i movimenti delle mani, pare che sentano, esplorino l'ambiente circostante insieme alle proprie stesse possibilità di movimento e di azione.

[[Clip 10](#)]. *Inizio del brano. Sollevando gradualmente la schiena, le attuanti raggiungono – con gesti sostenuti – una posizione a sedere. Mantenendosi in questa posizione, le attuanti iniziano a muoversi lentamente e in modo fluido, ciascuna focalizzandosi su una parte specifica del corpo. Claretta rotea il capo (compiendo una rotazione completa, come quando si vuole sciogliere le tensioni del collo). Anita ondeggia con il tronco e coinvolge gradualmente, in questo lento e continuo movimento ondulatorio, le braccia, le spalle e poi le cosce, alzandosi sulle ginocchia. Alexia si concentra sulle mani, che muove morbidamente a contatto col suolo, come ad accarezzarlo, poi le porta – con gesto sempre lento e continuo – all'altezza mediana delle ginocchia; infine, solo la mano destra è sollevata alla massima estensione, alzando il braccio sopra la testa; l'altra, invece, si appoggia col palmo a terra per fare da sostegno al sollevamento dell'intero corpo verso la posizione eretta. Dani compie una sequenza di gesti che vede come protagoniste le mani e le braccia. Il focus dei movimenti però mi paiono proprio le mani, che – mentre si estendono in alto, roteano in diverse direzioni, si raccolgono di nuovo vicino al corpo – pare che sentano, esplorino l'ambiente circostante insieme alle proprie stesse possibilità di movimento e di azione.*

Infine, tutt'e quattro raggiungono la posizione eretta, in concomitanza con le due misure del brano che precedono il nuovo episodio con ritmo più mosso (mis. 14-15). In questa nuova posizione, possono ora più liberamente «esplorare» i movimenti del tronco, del bacino, delle gambe (unitamente a quelli delle braccia, delle spalle e del capo); e l'appoggio dei piedi a terra, spostando flessuosamente il peso da una pianta all'altra. Finalmente, lasciano le proprie posizioni e cominciano a spostarsi nello spazio circostante in modo discontinuo, con mezzi passi, alternando spostamenti ad arresti in posizione (da mis. 16). Si noti come i corpi si muovano in maniera organica. Pressoché tutte le parti sono in movimento e si associano agli spostamenti. In questo modo così flessuoso e libero, le attuanti convergono verso un centro avvicinandosi così le une alle altre.

- Ascolto attuativo n. 14 (seconda performance)

Sinossi

Posizione di partenza: Alexia, Dani e Claretta sono distese a terra su un fianco, mentre Anita è accovacciata sulle ginocchia, la schiena e il capo reclinati sul pavimento – presenza del materiale dei legacci, che giacciono a terra – movimenti molto sostenuti e gradualmente di apertura dei corpi che infine, con tempi diversi, si sollevano in verticale fino alla massima estensione, come nell'atto di stirarsi. Passaggio molto lento da uno stato di chiusura e di pesante densità a uno stato di completa apertura e di distesa leggerezza.

[[Clip 11](#)] *Lo spazio tra le posizioni occupate in partenza dalle attuanti è più ampio rispetto alla performance precedente. I legacci giacciono nelle vicinanze dei loro corpi. Piccoli movimenti locali (a livello delle gambe e delle braccia) si richiamano da un'attuante all'altra. Poi, Alexia ruota il bacino e un braccio arrivando ad estendersi in posizione supina; contemporaneamente, Dani e Claretta raggiungono in modo graduale la posizione a sedere. I corpi abbandonano le proprie posizioni e si spostano nella sala in direzioni molteplici.*

Il tempo dell'azione di Anita è più lento di quello delle altre attuanti. Dalla posizione iniziale di completa chiusura, il suo corpo avvia un graduale processo di espansione che sembra avere nel tronco il punto di partenza del movimento. Prima, la schiena, poi, il capo si raddrizzano; le braccia si lasciano cadere rilassate lungo i fianchi, e poi si aprono con un gesto controllato e continuo. Tutti i corpi raggiungono infine un'estensione completa, come preparando il

gesto dello stiramento del corpo. Il capo di Anita, addirittura, si protende all'indietro, sostenuto da uno sforzo del corpo tutto, che raggiunge la massima estensione eretta alzandosi sulle punte dei piedi.

Il movimento di gruppo è molto sostenuto, flessibile, libero, e delinea un processo graduale di espansione. I corpi, infatti, passano – entro un arco temporale lungo – da uno stato di chiusura e di pesante densità a uno stato di completa apertura e di distesa leggerezza.

[[Clip 12](#)] *Le attuanti abbandonano le rispettive posizioni di partenza e si spostano in direzioni molteplici nello spazio della sala (da mis. 16). Si arrestano talvolta, compiendo dei gesti con le braccia, torcendo il collo, reclinando il capo, come nell'atto di ascoltare e appropriarsi del proprio corpo, e – attraverso di esso – di esplorare l'ambiente circostante.*

- Circolo di riflessività dopo la seconda *Performance*

La seconda *performance* è stata eseguita di fronte a un'unica spettatrice esterna – una mia conoscente, disegnatrice –, del tutto ignara del lavoro e del processo laboratoriale svolto fino a quel momento.

Alla fine, la spettatrice ha avuto il piacere di condividere col gruppo le impressioni e i pensieri che la realizzazione performativa le aveva suscitato, chiedendo a sua volta alle attuanti se tale suo sentire, almeno in certa misura, corrispondesse alle intenzioni espressive della *performance*.

Nella restituzione riflessiva delle partecipanti si può notare come il *sentire-pensare-assieme* del gruppo si sia ormai consolidato, a tal punto che la comunicazione può avvenire grazie all'armonico integrarsi e completarsi di parole chiave o piccoli frasi pronunciate a turno secondo un ritmo fluido. Tale azione *composizionale* della riflessività ha avuto modo di esercitarsi nella redazione *in progress* del canovaccio, su cui si sono basate sia la prima che la seconda *performance*. Ciò che segue è tratto sia dalle comunicazioni verbali delle partecipanti che dagli schemi al contempo motori e verbali delineati nel canovaccio:

«...all'inizio...l'episodio del risvegliarsi...risveglio come il cominciare a sentire e ad esplorare il proprio corpo *nell'ambiente*...si è ancora in una dimensione individuale...ognuno sta da solo con sé stesso però si sta comunque

dentro un contesto plurale che è poi quello che è fornito dalla musica...siamo qui tutti nello stesso momento...» (Alexia, Anita, Claretta, Dani).

6.4.2 Contattare l'Altro. Incontrarsi, confliggere, riconoscersi

- Ascolto attuativo n. 7

Sinossi

Movimento con i legacci, che si incrociano. I corpi tra loro si avvicinano e si allontanano, e si scambiano di posizione – energia crescente proporzionalmente all'aumento di velocità e di sforzi nei movimenti – i corpi si liberano dal vincolo dei legacci – Si assiste ad una polifonica articolazione del gruppo, caratterizzata dalla chiara distinzione del solo e dei tutti, dove vi riconosco un'azione di gruppo

[[Clip 13](#)] *In concomitanza con l'inizio del secondo episodio del brano (da mis. 16) i legacci si incrociano, i corpi si avvicinano e si allontanano tra loro in un movimento a soffietto; fanno delle giravolte, si scambiano di posizione. L'energia cinetica complessiva cresce, proporzionalmente alla velocità dei movimenti e agli sforzi con cui essi sono eseguiti. Lo spazio prodotto è moderatamente ampio; dinamico, cangiante, caotico.*

[[Clip 14](#)] *Nell'evolversi dell'azione (nella musica si perviene al terzo episodio degli accordi organistici in ff (da mis. 28) il vincolo stretto dei legacci viene sciolto. Ciascuna attuante ora ne tiene uno per sé (avendo lasciato la presa dell'altro) e sviluppa con esso le proprie sequenze di movimento in autonomia, eppure, in relazione con quanto fanno le altre.*

I gesti sono divenuti lenti. L'energia cinetica è più bassa e si percepisce un graduale processo di distensione. I legacci vengono infine lasciati cadere al suolo. Ad essi si sostituiscono gli sguardi che le attuanti si scambiano reciprocamente, mantenendo così viva una connessione tra loro pur variandone la modalità. Il venir meno del vincolo stretto dei legacci permette al gruppo di «fare spazio» al suo interno. La maggiore distanza tra i suoi elementi permette una diversa esperienza di contatto e di riconoscimento reciproco.

[[Clip 15](#)] *Accade qui – in concomitanza con la transizione a un nuovo episodio nel Preludio di Debussy (da mis. 40) – qualcosa di inusuale rispetto alle sequenze di movimento descritte fino ad ora. Assisto ad una polifonica articolazione del gruppo, caratterizzata dalla chiara distinzione del solo e dei tutti. Un'attuante,*

infatti, assume un'iniziativa singolare. L'intenzionalità espressiva che si percepisce nei gesti e nel moto delle quattro attuanti sembra dar vita a una vera e propria azione espressiva. Vediamo come si svolge. Claretta si dirige molto lentamente verso un punto preciso della sala, delineando così un centro della scena. Poi si arresta in posizione e si piega sulle ginocchia, con movimento sostenuto, nell'atto di raccogliere i legacci da terra. Intanto, il resto del gruppo converge su di lei con passi piccoli e lenti. Quando le compagne giungono ad attorniare Claretta, quest'ultima porge loro i primi legacci raccolti – con un gesto «sacerdotale» (il movimento è controllato, sostenuto, diretto) –; quindi, si riunisce al gruppo sollevandosi da terra. Ha poi inizio una sequenza di movimenti di gruppo che coinvolgono polsi, mani, dita. Tre componenti toccano delicatamente, allungano, misurano, sfilano l'un l'altra i legacci dalle mani, le quali – sollevate all'altezza delle teste – danno luogo a un «contrappunto» intricato, sostenuto dai movimenti flessuosi, liberi, leggeri, continui e lenti delle braccia e dei polsi. Infine, le attuanti si distanziano le une dalle altre e si accovacciano per terra, con lo sguardo sempre focalizzato sui legacci. Questi divengono così – da meri mediatori di movimento quali erano prima – dei veri e propri materiali di scena.

- Ascolto attuativo n. 8

Sinossi

Il gruppo compie scelte differenti rispetto al medesimo episodio musicale riguardante la durata e in qualche caso la qualità dell'azione con i legacci – i corpi vengono in contatto fisico tra loro, tranne Claretta che si tiene a lato – le attuanti si avvicinano prendendo posizione in cerchio. Torna il gioco polifonico delle mani

[Clip 16] Nella messa-in-atto del medesimo episodio musicale¹² il gruppo compie questa volta scelte differenti. I legacci vengono abbandonati prima rispetto a quanto fatto nella sequenza di movimenti precedente. Anita, anziché lasciar scivolare il legaccio, lo lancia a terra con un movimento accentato in sincrono con il levare e il battere della battuta musicale che inaugura la nuova sezione del brano (mis. 27-28).

I movimenti che vengono prodotti dal gruppo in corrispondenza di questa sezione – sostenuti, flessibili, liberi – hanno un peso e un'intensità maggiori. Inoltre, alcune attuanti vengono ora in contatto fisico l'una con l'altra

¹² Vedi clip 14 e 15

prendendosi e spingendosi. L'animatrice di questa sequenza è Anita, mentre Claretta ne resta invece ai margini, non cercando questo tipo di contatto.

[Clip 17] Le attuanti si avvicinano prendendo posizione in cerchio. Anche qui ha luogo una sequenza di movimenti che vede protagoniste le mani, i polsi e le braccia, alzate sopra le teste. Un intrico simile a quello che si vede nella clip 15, ma questa volta senza i legacci a incarnare l'oggetto dell'azione. Infine, le braccia vengono abbassate in modo sincronico, i busti si reclinano in avanti (le teste quasi arrivano a toccarsi) e le attuanti si accovacciano lentamente e progressivamente piegando le ginocchia.

L'assenza, in questo caso, di un «materiale di scena» ha forse favorito l'esplorazione di una connessione più intima e la creazione di un'azione del gruppo, ponendo al contempo qualche problema di sovra-esposizione.

- Circolo di riflessività sugli ascolti attuativi n. 7 e n. 8

La differente dinamica di relazione data dalla presenza o dall'assenza del mediatore materiale è avvertita da alcune partecipanti, che elaborano verbalmente la diversità delle esperienze vissute.

...si sentiva il passaggio da quando ci muovevamo con i legacci a quando li abbiamo lasciati, interagendo tra noi fisicamente con le mani, con le spinte, ecc... (Alexia);

...come se prima eravamo in contatto solo attraverso i legacci mentre adesso siamo entrate in contatto diretto; come fossero i legacci un prolungamento del nostro corpo che, eliminato, ha avvicinato di più i corpi... a me è piaciuto questa esperienza del contatto fisico...poteva essere forse ancora un po' più in tensione...però si è creata una bella armonia...contatto che poi col cambio nella musica si è via via modificato... (Anita);

...sì...c'è stato prima un allontanamento, poi una sorta di lotta quasi...cerco il contatto...ti allontano, ti avvicino...e poi di nuovo un momento conclusivo...di fine, di calma dove ci si ritrova (Dani).

Nel momento in cui provo a riprendere quanto da loro detto sottolineando questo intreccio – che mi sembra sia emerso – tra le dualità tensione/distensione e connessione/disconnessione, Dani mi interrompe dicendo di non aver ben capito. Per lei – dice – disconnessione non è elemento contrario a connessione:

...anche quel momento di lotta, ad esempio, per me non era un episodio di disconnessione. Sì...ti allontano ma anche ti do una direzione...quindi non sono disconnessa (Dani).

Alexia aggiunge:

...prima ci sono stati dei momenti in cui ci allontanavamo però eravamo connessi con lo sguardo, poi avvicinandoci eravamo magari più connessi con i corpi ma meno con lo sguardo (Alexia).

- Ascolto attuativo n. 9 (prima *performance*)

Sinossi

Avvicinarsi dei corpi. Relazione di sguardi, interrogativi e minacciosi – contatto fisico dei corpi, che si afferrano e si spingono con movimenti diretti, forti, spasmodici – nell’episodio successivo, i movimenti sono lenti, pesanti, controllati. È cambiato il fattore velocità. L’energia dei movimenti prodotti dalle attuanti non è più cinetica (data dalla velocità) ma dipende al contrario dal flusso che appare estremamente controllato. Convergenza e creazione di uno spazio comune denso e pesante

[Clip 18] Ciascuna attuante lascia la propria posizione per convergere, assieme alle altre, verso un centro. Una relazione di sguardi si sviluppa assieme a quella dei corpi; anzi, fa tutt’uno con quest’ultima. Ci si guarda direttamente negli occhi, in modo interrogativo e poi quasi minaccioso. Infine, le attuanti pervengono a un contatto fisico, afferrandosi e spingendosi l’un l’altra con movimenti diretti, forti e spasmodici.

Il movimento complessivo del gruppo si sviluppa – come mi sembra di individuare – in tre fasi: dapprima, è indiretto, sostenuto, denso, fluido (un ondeggiamento dei busti e delle spalle accompagna gli spostamenti flessibili nello spazio); poi, diviene relativamente rapido (passi piccoli, agili, veloci), forte, improvviso (cambi repentini di direzione), caotico (giravolte, scambi di posizione, piccole spinte); infine, diretto, improvviso, accentato, molto energico (il senso di sforzo diviene predominante), spasmodico.

[Clip 19] I movimenti di questa nuova sequenza (che si sviluppa in concomitanza con l’episodio nel brano dei grandi accordi organistici in ff inaugurato dal do basso in battere) (mis. 28-40) sono ora lenti, controllati, pesanti, flessibili. Il cambio di velocità rispetto alla sequenza precedente è avvenuto in modo

repentino, e in coincidenza con il do basso che segna nel Prelude l'inizio di un nuovo episodio musicale. La qualità energetica di questa sequenza appare, così, diversa da quella che ha caratterizzato il momento precedente dei contatti fisici attraverso prese e spintoni e ampi movimenti: qui, l'energia cinetica passa decisamente in secondo piano rispetto all'energia prodotta da una tensione più trattenuta e interna. Inoltre, percepisco un movimento tensionale centripeto (a differenza di prima, volto complessivamente verso l'esterno). Vi sento l'intenzione di convergere e di fare massa comune, lasciando in secondo piano la dimensione della propria individualità.

- Ascolto attuativo n. 14 (seconda performance)

Sinossi

Maggiore articolazione (rispetto alla clip precedente) delle sequenze di movimento. La connessione tra un episodio e l'altra appare più chiara. A coppie, le attuanti si confrontano, avvicinandosi e allontanandosi con movimenti indiretti, controllati, circospetti – scontro dei corpi che vengono in contatto tra loro urtandosi e spingendosi con movimenti ampi, diretti, controllati, accentati – placarsi dei movimenti e decrescendo dell'intensità. I corpi si arrestano in posizione formando un cerchio. Poi si distanziano mantenendosi in contatto con gli sguardi

[Clip 20] Nella seconda performance la forma delle azioni appare più sviluppata e articolata al suo interno rispetto alle esplorazioni di ascolto attuativo che la precedono; e ciascuna sequenza di movimenti ha un'estensione temporale maggiore di quelle precedenti.

Nell'esplorazione individuale dell'ambiente circostante, ciascuna attuante giunge infine al cospetto dell'altra. A coppie alterne, le attuanti si confrontano e – come nell'atto di prendere reciprocamente le giuste misure – si avvicinano e si allontanano l'una dall'altra con movimenti indiretti, controllati, circospetti. Quest'episodio mi appare come un grande levare in cui la tensione complessiva dello spazio «scenico» si accumula per poi scaricarsi nell'azione successiva.

[Clip 21] La tensione accumulatasi si scarica ora esternamente attraverso lo scontro dei corpi che vengono a contatto urtandosi e spintonandosi con movimenti ampi, diretti, controllati e accentati. Nella fase finale della sequenza, si assiste a un graduale placarsi dei movimenti e si avverte un decrescendo dell'intensità degli sforzi e, relativamente, dell'energia. Lo spazio «scenico» si restringe: le attuanti si arrestano in posizione formando tra loro un piccolo

cerchio. Infine, le attuanti – con mezzi passi indietro – lentamente tornano a distanziarsi mantenendosi però in connessione con gli sguardi, che tendono ora ad abbracciare l'intero gruppo.

Ciò che distingue nel suo complesso – come mi sembra – le sequenze delle *clips* 20 e 21 da quelle precedenti è la fluida continuità con cui un episodio sequenziale si lega all'altro. Ciascuno di essi appare al contempo essere preparato dal precedente e preludere al successivo in un gioco tensivo-distensivo proprio della dinamica musicale dell'*anacrusi*, della *crusi* e della *meta-crusi*.

- Circolo di riflessività

Ho già sopra brevemente esposto il contesto in cui sono emersi gli elementi riflessivi che riporto ora qui di seguito¹³:

«dopo aver esplorato individualmente lo spazio circostante, entriamo poi in relazione tra noi. Nella preparazione della *performance* ci siamo appoggiate alla metafora della relazione di Laura Formenti: 'chi sono io per te, chi sei tu per me, cosa siamo qui a fare'...quindi, interrogiamoci, ascoltiamoci, cerchiamo di costruire qualcosa assieme. Ma inevitabilmente dalle relazioni nascono dei conflitti, dei confronti che portano a una situazione di caos. Questo genera qualcosa. È il momento in cui viene fuori l'oggetto del legaccio. Alla luce di questa nuova possibilità di legame bisogna reinterrogarsi daccapo: 'chi sono io per te, chi sei tu per me, che cosa siamo qui a fare'» (Claretta).

«...all'inizio erano gli sguardi che indagavano, poi diventa il legaccio il mezzo di legame...» (Dani e Alexia).

6.4.3 Tessere assieme la conoscenza. Dall'individualità alla cooperazione

- Ascolto attuativo n. 9 (prima *performance*)

Sinossi

Individualmente, le attuanti sviluppano una sequenza di movimento, ciascuna per sé, con il legaccio che tengono in mano – Claretta si alza da terra e inizia a spostarsi nella stanza attorno alle altre del gruppo, toccandole a turno e avvolgendole col suo legaccio – tutte si alzano infine da terra. Inizia un dialogo tra loro mediato dai legacci – I movimenti si fanno rapidi, improvvisi, scattanti, leggeri – Nella parte conclusiva della sequenza, i movimenti si acquietano divenendo molto lenti e controllati, con arresti in posizione. Intenzione di sviluppare una rapporto di cooperazione – I movimenti e le andature delle

¹³ Vedi par. 2.1.9.

attuanti si fanno improvvisamente di nuovo rapidi e frenetici. Le attuanti sfilano i legacci l'una dalle mani dell'altra, se li passano, li custodiscono. Momento frenetico e caotico – Infine, i legacci sono offerti, accolti, intrecciati tra loro. Poi le attuanti si accovacciano a terra, depongono i legacci e vi appoggiano le mani, le une sopra le altre, come a custodire un bene comune prezioso

[[Clip 22](#)] *Le attuanti sono sedute a terra. Ciascuna di esse esegue una sequenza di movimenti leggeri, sostenuti, flessibili, controllati, sviluppando un dialogo col legaccio che ha nelle proprie mani. I gesti sono quelli del tendere, del lisciare, dell'accarezzare, dell'alzare in verticale, del raggomitolare, dello strisciare. Si tratta di azioni individuali. Le attuanti non si guardano né apparentemente mostrano l'intenzione di coordinare reciprocamente i propri movimenti; anche se si può comunque percepire un tenore e una qualità comuni delle diverse azioni che si sviluppano.*

È Claretta, a un certo punto, a indurre un contatto al livello del gruppo, alzandosi da terra e spostandosi nella stanza. Si avvicina alle altre del gruppo. Le tocca e le avvolge a turno col suo legaccio. Al che, anche le altre finalmente si alzano e, sempre continuando a dialogare col legaccio, cominciano a spostarsi nello spazio con piccoli passi. Il loro movimento è organico (coinvolge tutti gli arti contemporaneamente e in maniera coordinata), indiretto, flessibile, in parte libero (arti inferiori) e in parte controllato (arti superiori). Infine, i materiali assumono una funzione di mediazione nel nuovo dialogo che prende a svilupparsi tra le attuanti. I legacci ora sono utilizzati per tirare, trascinare, incastrare l'altro. I movimenti si fanno rapidi, improvvisi, scattanti, leggeri.

Nella parte conclusiva della sequenza, i movimenti si acquietano divenendo molto lenti e controllati, con arresti in posizione. Si creano delle coppie, all'interno delle quali i due legacci vengono ora intrecciati tra loro. Tale nuova sequenza mi pare animata dall'intenzione di creare un rapporto non più conflittuale ma armonico, di cooperazione, in vista di un accordo, di un'unione. Tutto ciò ha però breve durata.

[[Clip 23](#)] *I movimenti e le andature delle attuanti si fanno improvvisamente di nuovo rapidi e frenetici. Esse si spostano nello spazio con passi veloci e scattanti, e con cambi di direzione subitanei e imprevedibili. I loro movimenti – forti, improvvisi, liberi, flessibili – sono animati dall'intenzione di strappare i legacci dalle mani dell'altro, di trattenerli nelle proprie, proteggendoli dagli assalti esterni, di passarseli l'un l'altro. È tutto un prendere e un dare, in modo frenetico, quasi spasmodico.*

[Clip 24] *Ora i legacci non vengono più presi, trattenuti o furtivamente passati, bensì: offerti, accolti, intrecciati tra loro. Le attuanti si accovacciano per terra, formando un cerchio stretto, con movimento continuo e lento. Le mani di tutte si avvolgono nei legacci mescolandosi tra loro, in un intrico ritmicamente molto vivace. Infine (si è in corrispondenza delle battute finali del Prelude), i legacci vengono deposti a terra, le mani di tutte appoggiate sopra – come a custodia di qualcosa di prezioso –, i capi reclinati verso il basso, in un gesto di estremo raccoglimento.*

- Ascolto attuativo n. 14 (seconda Performance)

Sinossi

La scena si articola in un solo e in un tutti. Alexia prende da terra il legaccio mostrandolo al gruppo. Le altre si avvicinano allora ad esso evidentemente attratte – nuova sequenza di movimenti caratterizzata da rapidità, flessibilità, leggerezza, gaia energia e gioco – movimenti caotici che si articolano di nuovo secondo la dinamica del solo e dei tutti – Infine, riacquietarsi dei movimenti. Il resto del gruppo ha convinto Anita a rimettere in comune il legaccio di cui si era impossessata. Movimento sincronico con cui le quattro attuanti si accovacciano lentamente e gradualmente sulle ginocchia – I legacci vengono deposti assieme e riordinati, con cura meticolosa, come nell’atto di formare una trama.

[Clip 25] *Alexia si china a raccogliere il legaccio che giace a terra davanti a sé; flessuosamente e morbidamente lo fa scivolare tra le mani e lo estende nella sua lunghezza nell’atto di mostrarlo interamente al gruppo. L’oggetto catalizza lo sguardo e i movimenti delle altre attuanti, che si avvicinano ad esso con l’intenzione di osservarlo più attentamente e nei dettagli. L’alto grado di intensità dell’energia tensionale di campo è dato dall’effetto di attrazione che l’oggetto di «scena» (ancor più perché singolo) è capace di esercitare sulle attuanti in questo particolare contesto, e dal focalizzarsi della loro attenzione su di esso. Si tratta di un’energia interna, non cinetica, che si manifesta esteriormente in movimenti molto controllati, sostenuti e pesanti.*

Claretta va a prendere un secondo legaccio, che getta come ponte ad Alexia incrociandolo col primo. La presa di Alexia non riesce e ciò crea forse un punto di volta nell’azione. Si scompiglia l’assetto del gruppo, i cui componenti si distanziano gli uni dagli altri.

Inizia una nuova sequenza di movimenti, caratterizzata da una qualità di sforzo in cui a prevalere sono ora gli elementi della rapidità e della flessibilità

(che contrastano nettamente con il carattere sostenuto e estremamente controllato della sequenza precedente). Si può apprezzare però anche il dinamismo aereo dei corpi che, nei loro spostamenti, spesso si sollevano sulle punte. La sensazione di movimento complessiva è di leggerezza, di gaia energia e di gioco.

Di nuovo, successivamente, i movimenti si acquietano e il gruppo si ricomponne. Si ripristina il contatto reciproco delle sue quattro componenti, che si arrestano in posizione e, disponendosi a coppie, tengono ora con una presa stabile ciascuno un capo del legaccio.

[Clip 26] Anita, con movimento scattante e improvviso, ruba il legaccio che connetteva Alexia e Claretta. Questo suo atto imprevisto porta scompiglio nel gruppo, i cui elementi tornano ad agitarsi spostandosi rapidamente e caoticamente in direzioni molteplici.

Si crea, a questo punto, un'inedita divisione all'interno del gruppo: Anita, che ha «rubato» il legaccio, ne difende il possesso dalle altre che tentano di sfilarglielo dalle mani. Quest'ultime, a loro volta, proteggono gli altri legacci dalle mire conquistatrici di Anita passandoseli l'un l'altra con mosse veloci e furtive.

[Clip 27] Le alleate si dirigono, infine, con passo sostenuto ma deciso, verso Anita che indietreggia, difendendo ancora il suo possesso. Le prime allungano le braccia e aprono le mani come per intimare ad Anita la resa e la restituzione del legaccio.

Un capo di quest'ultimo è stato lasciato cadere dall'attuante per terra ed è a quel punto che Clarita lo ferma con un piede. Tale gesto segna un ultimo punto di volta. L'azione si conclude in uno scenario nuovamente mutato: il legaccio è ora stato definitivamente abbandonato sul pavimento. Il conflitto lascia quindi il posto ad un'armonica sintonia, che si manifesta con un movimento sincronico con cui le quattro attuanti si accovacciano lentamente e gradualmente sulle ginocchia. Anche gli altri legacci, che erano ancora nelle mani di Claretta, vengono finalmente lasciati cadere e riordinati assieme al primo, con cura meticolosa, come nell'atto di formare una trama.

- Circolo di riflessioni dopo la seconda *performance*

Quanto riporto qui di seguito sono le riflessioni sviluppate dal gruppo – conclusa l'esecuzione della seconda *performance* – sia sul processo di elaborazione del canovaccio che su alcuni spunti riportabili al contesto educativo che l'esperienza della *performance* stessa ha offerto loro.

Nella loro esperienza di ascolto del brano di Debussy, le partecipanti dichiarano di aver percepito una temporalità circolare, tale per cui in ogni sezione del brano ripropone la medesima alternanza di fasi:

...Noi abbiamo individuato fondamentalmente due parti del brano: in ognuna si ripropongono ciclicamente queste fasi: individualità, esplorazione, relazione, conflitto, nuovo clima. Il punto finale, dunque, non è un approdo definitivo, in quanto esso segna al contempo l'inizio di un nuovo ciclo, che si ripeterà secondo le medesime fasi» (Anita, Dani, Alexia, Claretta);

...i *bit*...i punti di volta sono le scansioni di un processo che è comunque graduale e continuo... (Alexia).

I legacci sono diventati per le attuanti i simboli dei legami:

...il gioco con i legacci, con cui ci connettiamo e che poi ci sfiliamo l'un l'altra, proteggendoli gelosamente nelle proprie mani e poi infine giungendo a dividerli tutti assieme, è il gioco delle relazioni e del faticoso processo con cui si perviene alla fine a riconoscere la possibilità di costruire assieme un sapere (Claretta)

Anita, infine, avvia una riflessione sulla qualità differente di questa *performance* rispetto alle attivazioni corporee precedenti, che secondo lei si gioca sui concetti di 'scopo' e 'intenzione':

...secondo me, quello che ha differenziato questa *performance* dalle altre azioni corporee è stato che qui ogni fase era orientata da uno scopo e un'intenzione chiari; tanto per riportarci al contesto dell'educativo, bisogna essere più consapevoli possibile di quale sia l'intenzione dietro quel gesto... (Anita);

...io invece di scopo, nel nostro canovaccio, ho scritto da qualche parte: 'ricerca'... (Dani);

...io ho messo 'scopo' perché Dewey ha scritto tutta una roba su la natura dello scopo proprio in riferimento all'educazione...cioè, che lo scopo comunque orienta il tuo agire; non è a fini utilitaristici...e qui, in ogni fase, noi eravamo orientate verso qualcosa... (Anita).

Nel momento in cui io intervengo a sottolineare il fatto che in una visione tradizionale dell'azione didattica lo scopo sia pensato *a priori*, Claretta ribatte:

...ma quel caso riguarda l'elaborazione di un'idea molto concreta e specifica. Invece, quello che ci guidava qui era un'intenzionalità generale... (Claretta).

E Anita aggiunge:

...ma poi, lo stabilire uno scopo, un'intenzione non sono stati fatti a priori, bensì, sono nati da quanto era stato realizzato poco prima...giusto? [rivolgendosi alle altre partecipanti] ...cioè [esemplifica il processo]...abbiamo fatto così, e allora questo può essere...è nato, diciamo, da un'esigenza (Anita).

Dani ribadisce la sua diffidenza per il termine 'scopo':

...sì, ma 'scopo' è un po' come la parola 'obiettivo'...io la guardo un po' così...dubbiosa, sempre...poi si usa e vabbè...comunque sia, io la intendo in modo più sfumato, come 'direzione'... (Dani).

Io, allora, le ricordo il termine poc'anzi da lei stessa introdotto:

...una ricerca, avevi detto prima...;

e Dani completa il pensiero:

...sì, sì...la vedo così...una ricerca di direzione.

6.5 Componendo un sapere pedagogico incorporato e attuativo. Spunti riflessivi

Le descrizioni dettagliate delle improvvisazioni corporee e dei circoli di riflessività dei precedenti paragrafi miravano a condurre virtualmente il lettore dentro il laboratorio, mostrandogli come l'attribuzione di senso e di forma da

parte delle attuanti rispetto a ciò che esse andavano facendo sia stata il frutto di una serie di passaggi metaforici: dal brano all'azione corporea, da questa alle immagini e ai contenuti di significato elaborati collettivamente nelle fasi di riflessività (circoli di riflessività), da questi, di nuovo, a un'azione che si presenta come la ripetizione variata della precedente.

Nell'attraversamento continuo e ricorsivo di queste soglie metaforiche si è andato sviluppando un processo di composizione di una metafora di formazione incorporata nei movimenti e posture corporei, nelle sensazioni di movimento, e nelle azioni del gruppo, che discuterò nel dettaglio nel corso del paragrafo. Vorrei prima porre in evidenza che la costruzione *corporeo-materiale* (cioè avente a che fare non solo con i corpi propri ma anche con i corpi degli altri e gli elementi materiali del contesto specifico in cui si svolgono le azioni) e metaforica di un sapere detiene una valenza pedagogica importante, nella misura in cui essa avviene annodando assieme (o, possiamo dire, componendo) le istanze corporee – a livello di schemi di sforzo (Laban, 1950) – le istanze di relazione, affettive (sensazioni ed emozioni), immaginative e intellettive in un tutto unico e formalmente strutturato. Come mostrerò più avanti, l'azione del «risvegliarsi» è giunta ad assumere, per le attuanti del laboratorio, al contempo il senso del (ri)porsi in ascolto del proprio corpo, soggettivandolo e rendendolo così un *corpo vissuto*; e dell'aprirsi, così, all'Altro, ossia: all'ambiente circostante e ai corpi degli altri, disponendosi verso la dimensione della pluralità. La costruzione di queste associazioni mostra, in questo contesto, *non* solo un modo di pensare per metafora a un processo costitutivo dell'esperienza formativa, ma soprattutto, il comporsi di esperienze effettive compiute nell'adozione di determinate posture e posizionamenti delle singole all'interno di un contesto plurale, che le rielaborazioni riflessive hanno contribuito a precisare, ad affinare, a connettere l'una all'altra. *In primis*, dunque, è l'azione, e il sapere che si genera è un sapere *en-attivo*. La valenza formativa dell'esperienza non riguarda quindi tanto, o soltanto, l'elaborazione di un pensiero, di cui il momento esperienziale e attivo si costituirebbe come strumento, quanto le modifiche eventualmente trasformative degli schemi di sforzo dei soggetti, che – come Laban ci dice – sono il nucleo fisico-muscolare dei loro caratteri (in gran parte, culturalmente acquisiti) e dunque – nell'ottica unitaria dell'organismo corpo-mente – anche dei loro posizionamenti teorici e pratici sia nella vita diffusa che all'interno di una scena educativa.

La possibilità di riconoscere, nel processo di costruzione di un sapere, le proprie posture abituali e di poterle così anche modificare grazie alla mediazione

del gruppo, che permette la circolazione en-attiva delle posture e delle sensazioni delle singole, è il cuore di questa modalità, di questo metodo di apprendimento incorporato.

Ciò detto, procedo a esporre qui di seguito le sezioni di questa composizione performativa che le attuanti stesse hanno individuato in fase riflessiva:

- risvegliarsi
- contattare l'Altro. Incontrarsi, confliggere, riconoscersi.
- tessere assieme un sapere.
- ciclicità costitutiva del processo di formazione secondo le tre tappe qui sopra descritte.

Queste quattro tappe rappresentano piuttosto delle cornici di senso attribuite *a posteriori* dalle attuanti al complesso delle loro azioni e sensazioni di movimento. All'interno di tali cornici, i processi di derivazione metonimica sperimentati in un percorso di variazioni sul tema hanno generato le specifiche significazioni del loro agire. Così, «risvegliarsi» è stato infine ri-significato come il (ri)appropriarsi del proprio corpo, l'aprir-si all'ambiente e all'Altro con nuovi occhi, la progressiva, lenta, fuoriuscita dallo stato di isolamento derivato da una disposizione individuale. «Contattare l'Altro» ha assunto il senso del rivolgere una domanda all'Altro, del conflitto e del caos come momento inevitabile, da cui nasce la possibilità di un'inter-azione costruttiva (l'oggetto dei legacci assume un valore simbolico). Infine, «tessere assieme un sapere» si è specificato come il superamento di una concezione possessiva e individualistica della conoscenza e il riconoscimento della natura strutturalmente plurale della conoscenza.

In realtà, l'azione permette una proliferazione del senso di gran lunga maggiore di quanto lo possono le parole. Il senso non si fissa stabilmente in significati definiti per il fatto che le azioni delle attuanti non trovano sistemazione in una partitura stabilita in modo definitivo, ma continuano ad evolversi fino all'ultimo secondo un procedere per ripetizione e variazione, che conferisce al costruito metaforico la possibilità di una continua ri-configurazione. Il risultato è inscindibile dal processo e questa è la modalità del conoscere e dell'apprendere comportati da un approccio en-attivo.

Per rendere più concreto quanto sono andato fin qui dicendo, ripercorrerò ora, a mo' di esempio, i passaggi salienti nella costruzione della cornice metaforica del «risvegliarsi».

L'immagine dell'azione del «risvegliarsi» è stata individuata da Claretta all'interno del circolo di riflessività sull'ascolto attuativo n. 7¹⁴, dunque circa a metà del percorso. Noto tra l'altro di passaggio che proprio Claretta, riportando le impressioni sul primo ascolto spontaneo del brano, aveva affermato – a proposito dell'inizio – di essersi immaginata una persona che si addormentasse¹⁵. Questo è un esempio significativo di come l'attivazione del movimento corporeo abbia riconfigurato le esperienze iniziali di ascolto delle partecipanti.

Negli ascolti attuativi successivi si può vedere come le scelte del gruppo riguardo le sequenze di movimento iniziali si siano improntate all'immagine-azione emersa nel circolo di riflessività grazie a Claretta. Così, se nelle prime due sessioni analizzate le attuanti hanno iniziato l'azione partendo da una posizione eretta, nelle sessioni successive esse sono partite da sdraiate a terra. Questo è un esempio di come, in questo percorso laboratoriale, la relazione tra azione e riflessività sia stata stretta e ricorsiva. Nel senso che le improvvisazioni corporee portavano – attraverso una pratica di rimemorazione e di narrazione collettive – a delineare delle immagini di azioni; queste, *viceversa*, ri-orientavano le improvvisazioni successive. Tale rapporto osmotico avveniva non solo nel caso dell'individuazione esplicita di immagini, ma anche per i singoli movimenti. Le sensazioni di ritorno – sulle quali io in qualità di conduttore invitavo le attuanti a focalizzarsi alla fine di ogni esplorazione fisica – modificavano, più o meno consapevolmente, le *(in)tensioni* di movimento, comportando quindi variazioni, talvolta piccole o piccolissime, nelle azioni che venivano eseguite successivamente.

Provo qui a ripercorrere genealogicamente le prime due improvvisazioni per vedere come si sia giunti all'immagine-azione del risvegliarsi e ai movimenti ad essa associati dell'alzarsi, dello stendersi, dell'aprirsi partendo da una posizione di chiusura e del guardarsi attorno con uno sguardo rinnovato.

All'inizio dell'ascolto attuativo n. 1 si potevano osservare degli spostamenti delle attuanti nello spazio della stanza con piccoli passi. L'andatura era molto lenta e il grado di energia molto basso. Sembrava quasi delinarsi un'atmosfera di assorta staticità, nonostante la presenza del movimento. Ciò mi sembrava corrispondere bene a quanto io stesso percepivo, suonando, dell'episodio iniziale del Preludio di Debussy.

¹⁴ Vedi par. 2.1.6.

¹⁵ Vedi par. 1.2.1.

Tre suoni accordali «vuoti» (costituiti da tre quinte – sol-re – sovrapposte), di durata molto estesa risuonano nei registri estremi del pianoforte delimitando da subito la qualità spaziale, oltre che temporale, di questo Preludio: uno spazio ampio e vuoto, in cui i singoli eventi sonori hanno la loro distinta collocazione; essi concorrono ma non si sovrappongono e non saturano lo spazio. Un tempo altrettanto dilatato, quasi non misurabile; un tempo come «immagine mobile» di ciò che non ha tempo. Il secondo di questi eventi (il primo è costituito dagli accordi «vuoti» dell'inizio) consiste in dei micromovimenti di suoni nella regione grave del pianoforte, che si inabissano progressivamente. Il terzo evento è un movimento ascendente di accordi (della medesima qualità di quelli che ho descritto prima). Poi accade che la terza di questa serie accordale si distilli in un solo suono (raddoppiato nell'arco di tre ottave), che inizia a ribattere come il rintocco di una campana. Lo spazio musicale si riassorbe in parte (svanisce gradualmente il sostegno dei suoni gravi), addensandosi attorno a questi rintocchi che, risuonando lentamente a intervalli regolari, scandiscono finalmente un tempo. Un tempo della rimemorazione e «messianico», dell'imminenza di qualcosa di là da venire. A sua volta, dal terzo di quei rintocchi inizia a profilarsi un movimento melodico, molto sostenuto, lontano, antico, arcano.

Nel circolo di riflessività seguente, le attuanti individuavano il carattere di staticità di questo inizio, associandolo a quello di «raccolgimento», e contrapponendolo invece al «grande movimento» e all'espansione da cui altri episodi successivi sembravano loro essere connotati.

Guardando all'inizio dell'ascolto attuativo n. 2, posso notare come quella sensazione di staticità nel movimento (di silenzio nel suono) fosse ora resa più esplicita nelle azioni. A suo tempo¹⁶, avevo mostrato come non si trattasse più tanto di movimenti di passi alternati ad arresti in posizione, quanto piuttosto di una serie di posizioni in luoghi diversi dello spazio circostante. Queste posizioni erano quasi statiche, come uno stare fermi in ascolto. L'azione sembrava rivolgersi più verso l'interno che all'esterno; la sua espressività era introversa, così come il suo grado di energia.

Iniziava poi un episodio, in corrispondenza con quello musicale dei «rintocchi», in cui i corpi esprimevano in particolare un senso di pesante densità, che connotava uno spostarsi nello spazio e un muoversi in posizione molto lentamente. A cui infine seguivano, nel complesso, uno «scioglimento» e un'espansione dei movimenti e dei gesti: essi diventavano gradualmente più

¹⁶ Vedi par. 4.2.6

veloci, liberi, leggeri, tendenti verso la parte superiore dei corpi (le schiene, i colli, le teste si raddrizzano), con giravolte e alzamenti in punta di piedi.

Nel circolo di riflessività seguente veniva individuata dal gruppo l'azione del «salire» («salire delle scale»), dell'«andare verso l'alto». Ad essa si accompagnava – sempre a detta del gruppo – un processo di *alleggerimento*, di *ampliamento* e di *liberazione* dei movimenti. Associazione non scontata, se si pensa all'incremento di sforzo, di peso e di controllo che invece comporta normalmente l'azione del salire (salire le scale, appunto, o salire in cima a una montagna).

Nel contesto sonoro iniziale del *Prelude* di Debussy, in effetti, si ritrova un movimento di *ascensione* che sembra essere piuttosto un perder peso, talvolta anche consistenza: penso alla serie iniziale di accordi «vuoti»¹⁷ che ascendono verso le regioni acute evaporando come effluvi nello spazio aperto. Inoltre, avverto un processo sottile di *espansione* spaziale dato dallo sprofondare graduale dei suoni nel registro grave (Debussy, cit., mis. 1-5), che formano assieme a quelli nel registro sopra-acuto gli accordi «vuoti» dell'inizio. Infine, il cambio ritmico che avviene circa quindici battute dopo, preparato dalle due battute precedenti, consiste in un fluido ondeggiare che, rispetto all'episodio precedente, sembra segnare il passaggio progressivo a uno stadio di libertà e di espansione del movimento.

Ciò detto, l'ipotesi che faccio qui è che l'attribuzione all'azione delle qualità sopra citate – sperimentate dalle attuanti a livello senso-motorio nell'improvvisazione corporea – siano state mediate dall'intercettazione delle qualità di movimenti presentate dal brano ascoltato. Le attuanti avrebbero, cioè, captato delle dinamiche strutturali del *Prelude* di Debussy, adattandole, e modificando così, i propri schemi di movimento. È un interessante esempio di «accoppiamento strutturale» di cui parlano Maturana e Varela (1980).

La condizione di partenza dell'ascolto attuativo n. 7, come visto¹⁸, era del tutto nuova, per via della presenza inedita dei legacci. Il materiale è a sua volta un agente che produce degli effetti, interagendo in questo caso con le posture e disposizioni all'agire delle attuanti¹⁹. Esso crea vincoli, ma al tempo stesso nuove

¹⁷ Vedi Debussy, op. cit., batt 1-5.

¹⁸ Vedi par. 2.1.5.

¹⁹ Secondo l'*actor-network Theory*, approccio teoretico ed epistemologico che ha origine agli inizi degli anni '80 nelle teorie sociali di Michel Callon e Bruno Latour, tutti i fattori (umani e non umani) coinvolti in una situazione sono da considerarsi a pari livello quanto agli effetti che producono all'interno della relazione sistemica. Così, gli oggetti, come i processi, le idee e

possibilità. L'azione che si è sviluppata a partire in una condizione di restrizione del movimento (le attuanti non erano libere di spostarsi come prima nello spazio della stanza) ha spostato l'asse dell'azione nelle dita, nelle mani, nei polsi, nelle braccia. Questa motilità fine è stata interpretata dal gruppo, in rapporto alla musica, creando un senso di staticità apparente, di tensione sotterranea. A partire da quei micro-movimenti, le braccia delle attuanti hanno iniziato poi gradualmente a sollevarsi, fino a estendersi poi –alla fine dell'episodio melodico del brano – oltre le teste. Nel circolo di riflessività successivo, Anita portava a parola la sensazione di uno stato di imminenza, qualcosa doveva succedere. L'immagine-azione generale del «risvegliarsi» veniva così subito precisata nel senso di una transizione verso uno stato altro, di un accumulo di tensione da cui si sprigionerà qualcosa. In musica, questo accumularsi di tensione si chiama «levare», ed è strutturalmente connesso al movimento successivo, l'evento del «battere».

Tali elementi, senso-motori e simbolici, che emergono, come visto, attraverso dei piccoli slittamenti di prospettiva sulla medesima azione, vanno a mutare l'assetto metaforico con degli effetti nell'organizzazione delle azioni successive. Sto qui apportando degli esempi che sostanziano l'idea di un'operazione metaforica che non ha come punto di partenza il linguaggio verbale, bensì i movimenti e le sensazioni corporei, ed è un tutt'uno di percezione e pensiero, di recezione e azione²⁰.

Arriviamo infine alle due *performance* (ascolti attuativi n. 9 e n. 14): tutt'e quattro le attuanti, al momento in cui attacco a suonare, erano già distese o accovacciate a terra. Così avevano deciso, stavolta secondo un accordo comune, di iniziare le loro rispettive sequenze di movimento. In entrambe le *performance*, l'azione del risvegliarsi si è svolta entro un arco temporale più esteso, e si è articolata in una serie di gesti che sembravano volti a «risvegliare» le singole parti del corpo (prima, della parte superiore, poi, anche di quella inferiore), e ad esplorarne le rispettive potenzialità espressive.

Nel circolo di riflessività che è seguita alla *performance* finale, le attuanti hanno attribuito nuovi connotati all'azione-immagine del «risvegliarsi»:

«risvegliarsi (...) come il cominciare a sentire e ad esplorare il proprio corpo nell'ambiente [...]».

qualsiasi altro fattore rilevante, concorrono tutti ugualmente nella definizione del campo specifico preso in esame.

²⁰ Vedi cap. 3, par. 7.3.

L'approccio inedito verso la propria corporeità, il prendersi tempo per stare in ascolto delle sensazioni che si producono anche nelle piccole variazioni di movimento, e il (ri)trovato piacere di questo corpo *vissuto* secondo una modalità non più solo funzionale ma anche espressiva, tutto questo era diventato ora il risvegliar-si, il tornare a frequentare l'orlo della presenza a sé, e al contempo, l'aprir-si all'Altro da sé, all'ambiente e ai corpi *vissuti* dagli altri.

L'immagine-azione di cui ho provato a tracciare una genealogia assume il valore di un «gesto-soglia»²¹. Così sembra, in effetti, essere stato sentito dalle attuanti: come il processo di passaggio da uno stadio di chiusura (individualità) a uno stadio di apertura (l'essere nel mondo con altri), che costruisce le condizioni di possibilità di un inedito campo di esperienza.

Tale gesto-soglia ha ri-orientato l'intera sequenza di azioni della *performance*, fornendo loro quello che in musica si chiama un *fraseggio*, cioè, l'articolazione di movimenti e di azioni connessi l'uno all'altro secondo una direzione *(in)tensionale*.

L'immagine-azione del «risvegliarsi» si è rivelata così il nucleo germinativo al contempo di un'elaborazione concettuale e performativa. Soglia di *theorein* e *praxis*, essa ha costituito un prodotto di pensiero (significato), ma anche uno schema dinamico e flessibile (Johnson, 1987) che ha guidato l'azione senza costringerla entro percorsi già costituiti e lasciandola disponibile alla variazione o persino alla deviazione.

6.6 Co-costruzione dei criteri per un ascolto e un'azione di gruppo. Meta-riflessione ad opera del gruppo delle partecipanti

Una parte della quarta giornata del laboratorio è stata dedicata alla visione collettiva di una selezione di ascolti attuativi realizzati precedentemente. Il mio intento era di sollecitare delle meta-riflessioni a distanza sulle azioni compiute, attraverso la tecnica che nell'ambito della *video-ricerca* è chiamata «*stimulated recall*» (Goldman *et al.*, 2007, p. 54), ovvero: il richiamo alla memoria stimolato dalla visione del video. Ho orientato la discussione ponendo alle partecipanti la seguente domanda: «quali sono secondo voi le condizioni affinché si verifichi una vera azione di gruppo?».

²¹ Vedi cap. 3, par. 6.

La riflessione per me di maggiore interesse si è sviluppata a partire dalla visione di una sequenza particolare di movimenti che le attuanti avevano sviluppato nell'ascolto attuativo n. 5.

Anita prende per prima la parola provando a ricostruire l'azione durante la visione:

Ecco...qui [Dani] mi tocca e c'è un punto di volta, un *bit*... lei mi tocca e se ne va...pone lo sguardo da un'altra parte...ecco, qui io mi alzo (...) però, poi [l'azione] non è stata portata avanti...io mi ricordo come mi sentivo in quel momento...non ho sentito la continuità con quell'inizio» (Angela).

Claretta accoglie e fa proprio il giudizio espresso da Anita e, a proposito dell'apparente mancanza di continuità nello sviluppo dell'azione, prova a fornire un'ipotesi:

...forse non [ci siamo date l'un l'altra] abbastanza tempo. Io e [Dani] abbiamo guardato [Anita], però lei non si è mossa abbastanza in fretta come noi speravamo e quindi basta... non è stata più considerata e ci siamo volte ad altro (...) probabilmente [abbiamo agito] con ritmi diversi. Io, [in base] a un certo [senso] del ritmo, mi aspett[avo] che lei facc[esse] una certa cosa...non [l'ha fatta] e allora [sono andata] a fare altro (Claretta).

Alla base della mancata consequenzialità in quella sequenza dei movimenti ci sarebbe stata – secondo le due partecipanti – una discrasia temporale e ritmica tra le azioni dei singoli. Sarebbe prevalsa in ciascuna di esse l'impulso a seguire un proprio ritmo individuale, senza prestare ascolto a quello dell'altro.

A questo punto, Anita e Claretta giungono a stabilire un primo criterio di un ascolto da cui possa scaturire una vera azione di gruppo:

...Il difficile dell'ascolto è proprio questo...(Anita)... esatto, *sintonizzarsi* un po' sull'altro e anche aspettare l'altro (Claretta).

L'esperienza dell'ascolto attuativo di gruppo, che i momenti di riflessione e riflessività stavano contribuendo a definire, sembra aver facilitato l'emergere di una connessione significativa tra la capacità stessa di ascoltare e il fenomeno misteriosi della *sintonizzazione*. Ascoltare significherebbe – stando alle dichiarazioni delle partecipanti – sintonizzarsi reciprocamente, e anche condividere un medesimo senso del ritmo e del tempo (*sincronizzazione*). Azioni non scontate né facili da realizzare.

Anita aggiunge poi un ulteriore tassello al mosaico della riflessione che si va gradualmente componendo, ponendo la seguente domanda:

Quanto sappiamo stare nell'incertezza...non capire cosa l'altro fa? Diamoci il tempo –quello alla [fin] fine è difficile, no? – per stare anche dentro l'incertezza, [per ascoltare] che cosa [l'altro] mi sta dicendo, che situazione è questa. [Un po'] come il silenzio [tensivo] di cui avevamo parlato (...) Io mi aspettavo appunto che, dato che nessuno sapeva in realtà quello che stavamo facendo, era da scoprirlo insieme, dandoci il tempo tutte» (Anita).

Nella giornata precedente del laboratorio avevo proposto al gruppo diversi ascolti musicali (Ligeti, Beethoven, Cage, Chopin) portando l'attenzione delle partecipanti sulle molteplici modalità secondo cui può manifestarsi il fenomeno del silenzio in musica²². Tranne che in Cage, negli altri estratti ascoltati il silenzio non era fatto di pause, bensì di suoni. Eppure, le partecipanti avevano avvertito come tali suoni, grazie a un gioco sapiente di relazioni da parte dei compositori, esprimessero delle qualità diverse di silenzio. Quello a cui si riferisce Anita nel passaggio citato appena sopra è un silenzio che ha a che fare con la sensazione di una sospensione delle direzioni di senso.

Nelle esplorazioni di ascolto attuativo del *Prelude* di Debussy, le attuanti si sono forse trovate a sperimentare col proprio corpo la qualità espressiva del silenzio, laddove si vive uno stato diffuso di incertezza (non si sa cosa avverrà di lì a poco, ma si avverte fisicamente che qualcosa sta per accadere. Le intenzioni musicali non appaiono ancora esplicite, e la musica potrebbe svilupparsi in qualsiasi direzione).

Ad Anita è tornata in mente questa esperienza fenomenica del silenzio musicale legato a un tempo, diremmo, «aurorale», in cui i contorni delle cose non sono ancor ben definiti, ma si è comunque protesi verso la loro prossima definizione. Si tratta di un senso di *imminenza* dell'evento, o – parafrasando Silvia Vizzardelli (2017) – del «fremito dell'attesa». Tale vissuto ci sembra vicino a quello di un intensificarsi dell'ascolto, che significa un intensificarsi della presenza, quando tutti e tre i tempi (passato, presente, futuro) vengono vissuti come consustanziali e il grado di attenzionalità (vigilanza) assume un livello straordinario. A uno stato del genere immaginiamo alludesse Dewey

²² Per la tematica ricchissima e molto suggestiva del silenzio in musica vedi Ferrari (2017).

(1934) cercando di definire che cosa sia il fare «*un'esperienza in un senso pregnante*».

Stare nella presenza non significa affatto vivere come se non ci fosse ieri né un domani, ma al contrario, esser mossi all'azione nel senso della (per)formatività, cioè «nella direzione del far sentire, far accadere, produrre [...]» (*ibid.*). Si tratta – scrive Vizzardelli – di una «postura del corpo», quella di una «precipitazione verso l'evento» (*ibid.*).

Sulla scorta del ragionamento della filosofa, noto la radicale differenza qualitativa tra l'attesa legata a tale sensazione corporea di imminenza (presentimento) e l'aspettativa che dipende invece da ciò che già si sa, o che si immagina di sapere, da ciò che si è pre-visto, pre-figurato, pre-meditato. Se la prima appare essere uno stato innanzitutto corporeo e cinestesico, la seconda invece sembra riguardare in prima istanza un pensiero già costruito, che rischia di distogliere dalla presenza in senso pregnante, proiettando il soggetto verso un immaginario passato e futuro. In questo caso, il sentimento corporeo passa in secondo piano, per tornare alla ribalta (sotto forma di ansia) solo nell'eventualità in cui gli accadimenti disattendano le aspettative. Ma assieme alla dimensione del corpo vissuto, ciò che viene lasciato sullo sfondo rispetto alle proprie prefigurazioni è l'Altro, sia esso lo spazio-ambiente, gli oggetti, o gli altri. Inoltre, se nel «fremito dell'attesa» si è spinti all'azione in un senso performativo («far sentire, far accadere, produrre»), l'aspettativa invece induce più verso la chiusura di un pensiero autoreferenziale e al pre-giudizio riguardo a ciò che accade. Così, ascolto, sintonizzazione e sincronizzazione, vissuto corporeo e relazione all'Altro, appaiono essere elementi che si annodano assieme, sulle cui connessioni le partecipanti mostrano di aver proiettato un fascio di luce.

È bene però a questo punto citare un'ulteriore distinzione che la Vizzardelli opera tra lo stato di imminenza e quello della *suspense*. «Se la *suspense* – scrive la filosofa – è il luogo dell'indecisione, l'imminenza è il luogo della certezza presentita. L'apertura al possibile è l'anima della *suspense*, l'apertura all'inesorabile, al necessario è l'anima dell'imminenza» (*ibid.*).

Vero questo, credo però che anche lo stato di *suspense* possa essere direzionato da un senso di imminenza; in questo caso, *non* verso «un inesorabile intravisto» (*ibid.*) ma verso l'accadere stesso di *un* evento. È ciò per cui vale la pena di correre il rischio di sostare nell'incertezza. Il rischio consiste, naturalmente, nel blocco dell'azione, nel prendere il sopravvento di un senso di indecidibilità che allontana definitivamente dalla possibilità di sintonizzarsi e sincronizzarsi con il sentire e l'agire dell'Altro.

L'(in)tensionalità di un campo d'esperienza può prodursi anche come impulso verso la ricerca di una direzione, oltre che come direzione verso ciò che si è intravisto. È quanto sembra comprendere Dani quando, in risposta in particolare all'affermazione di Anita, dice:

io invece l'ho vissuta così [...]: si sta cercando di capire...è più una fase di perlustrazione...vediamo...capiamo....quindi c'è questo girarsi [attorno]... c'è questo elemento di diversità di Angela che un po' interroga (ma questa qua che cosa fa)...ci si guarda, e poi nel momento in cui mi avvicino, sto provando...vediamo se io faccio questa cosa cosa succede dall'altra parte...e lei si muove, quindi riprovo e poi...e poi probabilmente non so bene nemmeno io...c'è quella sorta di incertezza, anche di imbarazzo...che però io non l'ho vissuta come 'non voglio stare in quella situazione' ma, per delicatezza nei confronti [dell'altro], per dare tempo, faccio anche un passo indietro...ok, ho mosso qualcosa...adesso faccio un passo indietro e mi fermo a guardare (Dani).

Dani introduce qui un nuovo elemento, che nelle dichiarazioni di Claretta e Anita non era presente: un'oscillazione ritmica e dialogica tra attività e passività, tra azione e ascolto dei suoi effetti di ritorno (delle sue ri-sonanze)²³. Se in quel «fare un passo indietro» Anita e Claretta avevano letto il senso di un ritirarsi da ciò che si era iniziato a costruire assieme, Dani invece sembra attribuire ad esso l'intenzione *performativa* di aprirsi a un ascolto al contempo focalizzato e globale: mi prendo il tempo di sentire (e di godere) ciò che faccio e anche gli effetti nel campo complessivo di esperienza che tale azione produce. Per liberare questa ri-sonanza devo fare spazio, facendo un passo indietro e fermandomi ad ascoltare.

Se l'aspettativa sembra tutta dalla parte della determinazione individuale, l'imponderabilità e la diffusione della ri-sonanza paiono essere invece dalla parte dell'inter-azione trans-individuale. Nella possibilità del prodursi e dell'intercettare questo ri-suonare del campo d'azione sta forse la possibilità radicale dei fenomeni della sintonizzazione e della sincronizzazione delle azioni, ossia dell'evento di un campo di esperienza performativo.

La prospettiva delle intenzioni e delle aspettative individuali è profondamente incorporata in schemi corporei e di pensiero acquisiti che è difficile disattivare. Perciò, Anita, proprio nel mentre prospetta l'alternativa di

²³ Il grande maestro del teatro moderno, Grotowski (1984-1998, p. 56) diceva a proposito del *performer*: «[...] si tratta di essere passivi nell'agire e attivi nel vedere (al contrario delle abitudini)». Per passivo egli intendeva l'essere ricettivo; e per attivo, l'essere in presenza e in ascolto.

un agire di gruppo libero da pre-determinazione e giudizio, fa riferimento ancora una volta a ciò che essa si sarebbe *aspettata* dalle altre:

«Io mi aspettavo appunto che, dato che nessuno sapeva in realtà quello che stavamo facendo, era da scoprirlo insieme, dandoci il tempo tutte» (Anita)».

Quasi paradossalmente, Anita si *aspettava* dal gruppo che si deponessero le aspettative nei confronti di ciò che si andava facendo assieme. Al che, Dani le si rivolge dicendo:

«Sa di giudizio questa roba...tanto tanto...» (Dani).

Prendiamo l'esempio di un quartetto d'archi. Immaginiamo di seguirlo in una delle sue prove. Noteremo, credo, facilmente che il nucleo portante della costruzione musicale per cui i singoli si adoperano non sono tanto, o non solo, l'armonizzazione delle concezioni e dei diversi sentire (feelings) individuali relativamente al suono, al tempo, alla dinamica, alla relazione e all'equilibrio polifonici delle quattro voci, e via dicendo. Lo scambio di queste concezioni e anche la conoscenza reciproca delle rispettive attitudini musicali e tecniche certo aiutano, costituendo tra l'altro uno stimolo alla ricerca di gruppo. Ma l'essenziale dell'accordo musicale – la creazione del suono, del senso del tempo, della frase, della polifonia – non sembra giocarsi su quel livello rappresentativo di condivisione. Perché qualcosa di musicale accada, si tratterà alla fine, di provare, provare e riprovare. È l'unico modo per creare la possibilità di una sintonizzazione che, al di là delle volontà dei singoli, riguarda piuttosto un fenomeno di autopoiesi del campo d'esperienza, basato su un «accoppiamento strutturale al contempo profondo e sempre provvisorio (l'elemento magico che tiene legati tutti i musicisti alla loro attività), dei quattro diversi sistemi viventi che sono i quattro musicisti che suonano assieme. Con ciò, non voglio trascurare l'innegabile utilità e importanza del processo costruttivo dell'interpretazione, che prevede la cooperazione riflessiva a vari livelli – emotivo, corporeo, concettuale –, e che può essere, sia pur entro certi limiti, tradotto e comunicato verbalmente. Faccio luce però sul fatto, altrettanto evidente nell'esperienza dei musicisti, che vi è un nucleo performativo irriducibile nel processo ermeneutico-musicale. Esso non è, a sua volta, di carattere ermeneutico, bensì fattivo; e ha che fare solo in parte con la volontà, la delucidazione e l'azione deliberata dei

singoli individui. Esso riguarda in prima istanza un processo indecidibile di auto-organizzazione che modifica le percezioni dei soggetti iscritti in esso.

7 All'ascolto del primo *improvviso* op. 90 di Franz Schubert (studio di caso)

7.1 Premessa

Il materiale analitico di questo studio di caso è articolato in tre parti: nella prima, l'indagine verte sulla differenza delle prospettive di senso delle partecipanti che si genera nel passaggio da un primo ascolto spontaneo del brano e un primo ascolto attuativo. Nella seconda, analizzo un tratto di processo dell'ascolto attuativo seguendo il comporsi progressivo di un'azione di ascolto di gruppo secondo una procedura metodica che si profila strada facendo e che riguarda l'alternanza ricorsiva e generativa tra fasi attive e fasi di riflessività. Essa è generativa nella misura in cui si instaura una relazione transazionale tra azione e riflessione tale per cui l'una muta e fa evolvere l'altra. Nella terza parte, il *focus* dell'analisi è posto sull'episodio della progettazione, ad opera delle partecipanti, della *performance* finale che ha il senso di una restituzione en-attiva della loro esperienza di ascolto.

Gli episodi di ascolto attuativo analizzati nel corso del capitolo sono in tutto 18. I primi 4 si sono svolti nella seconda giornata del laboratorio, mentre i restanti, nella terza. Per ciò che concerne gli elementi del contesto laboratoriale, rimando al quarto capitolo. Come per lo studio precedente, ho operato anche qui una divisione in brevi *clip* che il lettore può visionare (la *password* per visionare i video è Tesi 2019).

Come nel precedente, anche in questo studio di caso l'articolazione in sotto-paragrafi segue l'andamento processuale tra consegne del conduttore, momenti attivi, circoli di riflessività e meta-riflessioni ad opera delle partecipanti sul processo. Le descrizioni dettagliate di queste fasi sono distinte dalle analisi interpretative, che si raccolgono in paragrafi successivi.

Per ciò che riguarda i criteri seguiti nell'analisi delle azioni corporee delle attuanti e la diversificazione dei piani stilistici adottati nella restituzione verbale, rimando a quanto già detto nella premessa dello studio di caso precedente¹.

¹ Vedi cap. 6, par. 1.

7.2 Dall'ascolto spontaneo a un ascolto attuativo

7.2.1 Ascolto spontaneo del brano musicale

Verso la fine della prima giornata del laboratorio suono al pianoforte l'*Improvviso* n. 1 op. 90 di Franz Schubert, il brano che ho scelto di proporre alle partecipanti per l'esplorazione di ascolto attuativo. Esse già sanno (avevo illustrato loro, nelle sue linee generali, il percorso di lavoro e le sue tappe principali) che l'introduzione dell'oggetto musicale segna l'inizio di una nuova fase: quella di un ascolto «corporeo» dell'opera proposta attraverso l'improvvisazione di movimenti e azioni fisici.

Eseguo il brano senza introdurlo, e dando loro la consegna di ascoltarlo liberamente, secondo una propria modalità (camminando o restando fermi, facendo qualcosa nel frattempo o nulla, avvicinandosi a qualcuno o isolandosi) e scegliendo un luogo e una posizione di partenza a piacere.

Le partecipanti scelgono di disporsi a terra, in ordine sparso nella sala, e restano così come si sono poste all'inizio per l'intera durata dell'esecuzione. L'ascolto avviene in completo silenzio (non avevo posto neanche il silenzio come condizione) e – mi pare di avvertire mentre suono – in modo concentrato.

- Resoconti narrativi delle esperienze di ascolto – circolo di riflessività

Finito di suonare, mi alzo dallo sgabello con calma, vado a riaccendere le luci e mi metto a sedere anch'io per terra, non distante da alcune di loro. Quelle che si erano distese supine hanno nel frattempo risollevato la schiena. Dopo una breve pausa chiedo loro di condividere qualche impressione «a caldo» riguardo la loro esperienza di ascolto. «Bello!» iniziano con l'esclamare quasi all'unisono. Fabrizia prende per prima la parola notando che è stata per lei un'esperienza di ascolto particolare: il brano musicale sembrava arretrare sullo sfondo rispetto alle immagini e ai pensieri che le attraversavano la mente in un flusso continuo, mentre ascoltava quei suoni. Tania dice di aver sentito la necessità di chiudere gli occhi per concentrarsi solo sulla musica e non farsi distrarre dai movimenti che facevo suonando. Milena ammette invece di non aver resistito a non guardare le mani che scorrevano sulla tastiera. Ne è stata molto incuriosita e attratta. Poi aggiunge:

momenti belli...verso la fine...pensavo fosse la fine ma non era mai la fine [...] c'è stato un momento in cui mi sentivo pulsare la vena del collo [...] un momento forte, di culmine, nel pezzo...mi sentivo quasi il collo pulsare, allora ho fatto così [porta una mano al collo] per sentire se pulsava veramente. In verità con la mano non lo sentivo, però lo percepivo mentre ascoltavo il brano...è stata una sensazione piuttosto forte (Milena).

Siriana ci racconta di aver provato una strana sensazione di vuoto e di sprofondamento:

io ho sperimentato una sensazione di vuoto, cioè a un certo punto è come se sprofondassi [...] ho chiuso gli occhi e dopo un po' non mi sono concentrata sulle sensazioni del corpo...non me lo so spiegare...ero come in un'altra dimensione, come se il corpo fosse rimasto attaccato a terra (Siriana).

Al contrario, Matriuska narra di aver avvertito – in modo inconsueto rispetto alle trascorse esperienze di ascolto – una sensazione corporea molto forte, a tal punto da esplicitarsi in un movimento fisico:

Di solito quando ascolto la musica uso di più la mente, invece questa volta sentivo più un'emozione di pancia...talmente forte [...] che a un certo punto ho sentito la necessità di tendere i piedi [...] è stato [un ascolto] trascinate [...] (Matriuska).

7.2.2 Prima esperienza di ascolto attuativo del brano

- Ri-esecuzione del brano e restituzione dell'esperienza di ascolto da parte di una partecipante

Nella seconda parte dell'incontro successivo, rieseguo integralmente il brano di Schubert. La consegna (consegna 1) è di nuovo quella di ascoltarlo liberamente. Chiedo poi se qualcosa è cambiato rispetto all'esperienza di ascolto del giorno prima. Solo Giovanna condivide con noi le sue nuove impressioni:

Io sul finale l'ho sentito più malinconico di ieri. Ieri mi ricordo di aver pensato: finisce bene. Invece oggi, nell'ultima ripresa del tema, mi è sembrato che lo stesse riprendendo ma come una cosa ormai passata...cioè, con una vena di tristezza (Giovanna).

Nessun'altra mostra di voler dire qualcosa e io non sollecito altri interventi.

- Consegna n. 2. Propongo alle partecipanti di riascoltare la prima parte del brano improvvisando dei movimenti corporei

Propongo invece alle partecipanti di alzarsi ora in piedi e di provare ad attivare il corpo muovendosi durante il nuovo ascolto del brano che mi accingo a proporre. In questa prima esplorazione non sarà necessario entrare in relazione con l'altro, ma anzi è preferibile improvvisare i propri movimenti individualmente. Suggesto infine di riferirsi all'occorrenza a qualcuno degli elementi di espressione corporea su cui abbiamo lavorato nella prima parte di questa e della scorsa giornata². Questa volta, al fine di poter seguire meglio i movimenti delle partecipanti, scelgo di non suonare e mi appoggio a una registrazione audio del brano interpretato da Krystian Zimerman.

- Ascolto attuativo n. 1

Sinossi

Estensione improvvisa delle braccia – oscillazione dei corpi in posizione – spostamenti nello spazio con passi lenti e sostenuti – spostamenti con passi decisi, forti, con andamento moderato, come in una sorta di marcia

[[Clip 1](#)] *In concomitanza con l'attacco iniziale del brano – un suono improvviso e fortissimo costituito da quattro sol che, disposti su quattro ottave della tastiera, risuonano all'unisono³ – Fabrizia stacca le mani che aveva appoggiate sui fianchi in una postura «quotidiana» di attesa, estendendo le braccia verso il basso con movimento subitaneo. Alcune altre (non tutte compaiono in questo momento nel campo visivo del video) restano invece ancora nella postura che avevano assunto già prima dell'inizio della musica. Con il profilarsi del primo tema melodico, Milena e Siriana cominciano a sperimentare un moto oscillatorio del corpo in posizione, spostando con fluidità l'appoggio da un piede all'altro. È, questa, una postura dinamica che avevamo precedentemente «provato» assieme durante alcune fasi di espressione corporea. Così come pure i passi controllati, diretti e sostenuti con cui una delle due attuanti si sposta nello spazio*

² Per un prospetto delle fasi di lavoro dei due laboratori vedi capitolo quarto.

³ Il segno grafico musicale per indicare la dinamica «fortissimo» è *ff.*

della stanza. Siriana resta invece sul posto, cambiando solo di tanto in tanto posizione, come per porsi meglio in ascolto delle varie parti del proprio corpo.

Risuona ora una sequenza di accordi forti⁴ (Schubert, 1827, mis. 21-25) che armonizzano a quattro voci il tema iniziale. Questo è stato appena esposto da una voce sola, nella regione mediana del pianoforte, come un canto chiunque potrebbe fare, drammatico sì, ma fragile, solitario e interrogativo. Ora lo stesso tema ha assunto un tono perentorio, deciso, come l'annuncio di qualcosa di un destino ineluttabile. Giovanna si sposta con passi abbastanza rapidi, molleggiando sulle punte. Con i gesti delle braccia, che si alzano e abbassano lungo i fianchi in modo ampio e plateale, essa sembra inscenare una sorta di marcetta. Altre attuanti estendono le braccia in alto e lateralmente, aprendo i toraci. Sembrano percepire così l'accresciuta intensità dinamica dei suoni.

Nel complesso, i movimenti di tutte non sembrano avere una direzione (int)ensionale chiara, neanche per coloro che li eseguono. Non riesco a individuare nelle loro sequenze delle vere e proprie azioni espressive. Vi è uno stato di incertezza e di timida sperimentazione.

- Consegna n. 3. Chiedo alle partecipanti di precisare e stilizzare i movimenti che ciascuna ricorda di avere eseguito nell'esplorazione precedente

La consegna è ora di precisare e, in un certo senso, stilizzare i movimenti e/o sequenza di movimenti che ognuna di esse ha prima improvvisato. Col termine «stilizzare» intendo il fatto di definire, rendendosi consapevoli a livello cinestesico e emotivo, uno stile proprio di azione, o anche in generale, di un'attitudine posturale. Le avverto che non si tratta di rappresentare la musica bensì di trovare una modalità personale espressiva di entrare in relazione con essa e con la sua espressività.

⁴ Il termine «forti» si riferisce all'intensità dinamica con cui gli accordi devono essere eseguiti e che è indicata dal compositore nello spartito con il segno grafico «f».

⁵ Riguardo la creazione e il senso del neologismo e il significato che assegno nell'ambito della mia ricerca e in particolare nell'analisi dei movimenti al sintagma «azione espressiva» vedi capitolo quinto.

- Ascolto attuativo n. 2.

Sinossi

Sguardo focale sull'azione di Siriana: fraseggio degli arti superiori (mani, polsi, braccia, spalle) variando i punti di partenza del movimento. Episodio di sincronizzazione con la musica

[[Clip 2](#)] *Per alcune di loro riesco a individuare, anche se a tratti e in maniera per lo più incerta, una caratterizzazione dei movimenti compiuti, giungendo in qualche caso a rintracciare sequenze che esprimono in maniera piuttosto chiara una direzione (in)tensionale. Quelle di Siriana, ad esempio, – sviluppate in concomitanza del profilarsi della prima frase tematica (batt. 1-9) – sono basate sui gesti delle braccia, dei polsi, delle mani, che compiono a turno delle mezze o intere rotazioni, come tracciando in aria, con movimento flessibile, ritmico e articolato, una sinuosa linea musicale. Il resto del corpo asseconda i movimenti degli arti superiori, sia con movimenti in posizione che con spostamenti ritmici nello spazio. Rispetto alla prima esplorazione – in cui il focus del corpo in movimento di Siriana era tutto sui piedi, sulle gambe e sulla qualità dell'appoggio – noto ora da subito l'(in)tensione di sviluppare, con gli arti superiori mossi in alternanza, un fraseggio che si articola a seconda del punto di partenza del movimento: ora è il gomito ad assumere un orientamento indipendente (mentre il resto dell'arto, la spalla e il tronco seguono più passivamente), ora il braccio o la mano. Tale fraseggiare – morbido, leggero e con flusso continuo – mi sembra proprio richiamare l'andamento melodico del primo tema. Mi pare di riconoscere degli episodi di sincronizzazione tra le due gestualità (quella della melodia schubertiana e quella dell'attuante): nella prima parte della sequenza sviluppata da Siriana l'impulso al movimento grande e sostenuto – passante da un braccio all'altro – mi pare localizzato a livello delle cinture scapolari. Esso è condotto in concomitanza con la prima frase (mis. 1-5) del tema che si profila nelle battute iniziali del brano. In particolare, l'ampia e fluida rotazione del braccio sinistro, con un movimento che parte dalla spalla e col gomito flesso, ha inizio assieme all'attacco del suono conclusivo della prima frase, e si estende per la medesima durata di quello. Il movimento melodico si arresta su quella nota più lunga delle altre e perde momentaneamente la sua direzione (mis. 5); mentre il gesto di Siriana pare tracciare nell'aria lo spazio*

esteso e non delimitabile che si produce nel momento di quell'arresto [30.29-30.33]. Nella seconda parte della sequenza noto una variazione ritmica nel movimento dell'attuante, che viene ora scandito attraverso uno spostamento laterale con piccoli passi piuttosto rapidi e agili, e un gesto rotatorio più piccolo e controllato [30.33-30.34]. Il punto di partenza del movimento è ora la mano e l'avanbraccio. Ciò avviene in concomitanza con la seconda frase della melodia, il cui carattere ritmico più pronunciato e il cui timbro più tagliente sono dati da una diversa articolazione delle note, suonate in modo staccato (mis. 6).

- Consegna n. 4. Chiedo alle partecipanti di provare ciascuna a estendere il proprio sguardo e ascolto verso i movimenti compiuti dalle compagne

Vario la mia consegna, chiedendo alle partecipanti di estendere per quanto possibile il proprio sguardo e «ascolto» dei movimenti, così da giungere ciascuna a percepire, diciamo così, «con la coda dell'occhio» anche quelli delle compagne oltre ai propri. Per facilitare questa operazione, propongo di formare due sottogruppi.

- Ascolto attuativo n. 3

Sinossi

Il campo di azione mi appare poco connotato a livello tensionale

[Clip 3] I movimenti delle attuanti mi risultano, globalmente, poco espressivi. Percepisco un livello basso di (in)tensionalità del campo d'azione, legato a una mancanza di direzionalità e consequenzialità nelle sequenze di movimento delle singole attuanti e a uno scarso ascolto reciproco. Non riesco a cogliere alcuna connessione, neanche a un livello indiretto, tra le azioni individuali e quella complessiva del gruppo.

La riprova di quanto detto sopra è che fatico a descrivere i movimenti di questa clip, e quasi nessuno di essi attirano davvero il mio interesse e la mia attenzione.

- Consegna n. 5. Ripresa di alcuni elementi grammaticali di espressione corporea

Decido allora di riprendere l'approccio esplorativo degli elementi grammaticali di espressione corporea, integrandolo ora nel processo di ascolto attuativo del brano:

proviamo – dico loro – a entrare dentro questa linea melodica [il primo tema del brano] cercando di percepire col corpo la dinamica di tensione e distensione con cui essa si sviluppa. Ciò vuol dire affinare l'ascolto musicale incorporato del brano, entrare appunto nel cuore pulsante di uno dei suoi elementi: il movimento melodico del suo tema principale (conduttore).

Nell'esplorazione attuativa che segue entro anch'io questa volta in gioco, mi muovo e improvviso assieme al gruppo e intanto sottolineo vocalmente e gestualmente alcuni rilievi tensivi e distensivi della linea melodica.

- Ascolto attuativo n. 4

Sinossi

Sguardo focale: movimenti in(in)tensionali di Giovanna. Sguardo globale: movimenti più spogliati e maggiormente concentrati. Maggiore relazione tra il movimento localizzato (arti superiori) e il movimento organico del corpo

[[Clip 4](#)] *Giovanna ha una posizione di partenza non (in)tensionale. Manca cioè quel livello preparatorio di attenzione e di tensione che solo può permettere all'azione espressiva di iniziare. Noto come le sue mani sui fianchi in una modalità rilassata reagiscano pigramente all'attacco a sorpresa del brano. O, dicendo in un altro modo: quella postura «pigra» sembra ostacolare l'impulso emotivo al movimento, che quindi risulta debole e posticcio. Osservo come l'estensione delle braccia avvenga in due momenti e come ciò renda interrompa il movimento, non permettendogli di svilupparsi spontaneamente. Nell'interruzione infatti pare insinuarsi il pensiero intellettuale, che dice all'attuante cosa deve fare. L'azione non giunge ad assumere uno spessore performativo*

Nel complesso, i movimenti delle attuanti mi sembrano un po' più spogliati e concentrati rispetto agli ascolti attuativi precedenti. Percepisco un ascolto maggiore della relazione tra il movimento localizzato (le mani, le braccia) e la globalità del corpo che l'asseconda (il busto, il centro di gravità, il peso corporeo attraverso l'appoggio sulle piante dei piedi). L'attenzione da me riportata sulla dinamica dell'apertura e della chiusura del movimento melodico

facilita forse la percezione della punteggiatura delle frasi musicali e, corrispondentemente, dei movimenti corporei. Ugualmente, continuo a sentire un senso di fatica e di disagio da parte dell'intero gruppo nel mettere-in-atto l'ascolto del brano.

7.2.3 Riflessività e riflessione del gruppo in seguito alla prima sessione di ascolto attuativo

Rivolgo alle partecipanti l'invito a dedicare un po' di tempo alla riflessione su questa parte del laboratorio (dell'ascolto attuativo del brano), forse – dico – la più delicata tra tutte:

scambiamoci un po' di impressioni, sensazioni a caldo su ciò che ciascuno di voi ha sperimentato in questi ultimi ascolti (conduttore).

Siriana racconta di una sua tendenza, nell'ascolto, a isolarsi rispetto alle altre del gruppo, e di una volontà di immergersi nella musica come fosse un mondo a sé. Parla anche di un abbraccio con la musica a volte così stretto da far fatica a muoversi e a compiere delle azioni durante l'ascolto:

[...] ho percepito [...] come se entrasse qualcosa di nuovo dentro di me. In un primo momento pensavo: non è da interpretare, da rappresentare, io mi lascio trascinare. Quando non ho più pensato a questa cosa e ho detto: provo ad immergermi in un altro mondo e cercare di capire...è come se mi [sentissi] lontana da loro e quindi, [nel momento in cui] le vedevo, sentivo il bisogno di star[mene] in un altro posto. Non riesco a reagire in qualche modo, quando la musica era più forte era come una sorta di abbraccio [...] Non riesco [a quel punto] ad esprimerla, a fare qualcosa. [A un certo punto] [ho preferito] [...] [sedermi] e [sentirla col corpo], [chiudermi] (Siriana).

Matruska narra il percorso da lei compiuto con una lunga e accorata dichiarazione, in cui esprime la sua soddisfazione nei confronti di un'esperienza come questa, che le offre l'occasione di potersi ri-appropriare del corpo dopo l'evento al contempo meraviglioso ed espropriante (per la mamma) del parto. Nella ricostruzione della partecipante, posso enucleare tre tipi di ascolto da lei sperimentati: il primo, connotato da uno stato emozionale vago; il secondo, legato alla produzione di immagini proprie che la musica evocherebbe; il terzo,

ancorato a un'emoività localizzata, la cui conoscenza può e desidera di essere approfondita: quella corporea e senso-motoria.

[...] [Ripercorrendo l'itinerario percorso finora, direi che] la prima volta che l'ho ascoltato [il brano] erano emozioni un po' confuse, [...] era la prima volta. La seconda volta mi sono concentrata sulla melodia solo come ascolto e dentro di me rievocavo delle immagini familiari...davvero familiari: di mio figlio, per la precisione. Quando abbiamo iniziato a lavorare con il corpo, *sentivo* il mio corpo. [Quella che è mi accingo a fare è] una riflessione che [...] [esula forse dal] contesto [...]: dopo un parto, [per] una mamma, [...] [ricontattare] [...] il proprio corpo è una bella sensazione, dovrebbero fare i corsi post parto così [come questo laboratorio] [...] La sensazione di risentire con la musica il proprio corpo è bellissima. Ad esempio, proprio all'inizio, con la prima nota poi la pausa e l'avvio della melodia, avvertivo la necessità del mio corpo che si abbassava e si alzava, senza coordinarlo con niente...come se fosse una medusa nel mare...solo il movimento dell'alzarsi e dell'abbassarsi...e la sensazione era quella di sentire il peso ma la leggerezza allo stesso tempo del *mio* corpo. Quindi una sensazione completamente diversa rispetto a [quella avuta nel] primo ascolto che era fatto di immagini evocate [...] l'ho sentita proprio tanto [la differenza]. [...] [cercavo di] capire: 'che sensazione è questa?' Infatti a un certo punto schiacciavo anche i piedi sul pavimento...si...andando avanti, quando a un certo punto la musica diventava più forte...quando per esempio lei [rivolta a Giovanna] aveva la necessità di marciare [...] io sentivo il bisogno di conoscere la sensazione del piede sul pavimento, del *mio* schiacciare, della *mia* forza, del *mio* radicamento [...] le ho vissute tutte così, come le sensazioni che in ogni parte del corpo dovevo sentire...un inizio forse...[...]...e poi ecco [...] risentirsi con *questa* attenzione, non un semplice risentirsi quotidiano che è anche importante...ma concentrarsi per bene sui miei piedi e sulle mie mani che si muovono, che hanno un peso loro, una leggerezza loro [...] [dopo l'esperienza del parto, che è quella di] aprire i confini [...] [posso ora rivivere] questa esperienza [altrettanto] meravigliosa di [risentire i confini] (Matruska).

L'intervento di Giovanna è di segno opposto. Essa ammette infatti di aver fatto un grande sforzo (poco ricompensato) per entrare in contatto col proprio corpo, e di esserci riuscita davvero solo in un punto, in cui ha avuto la sensazione che il suo corpo si sintonizzasse con la musica. Per il resto, essa riporta il senso di frustrazione per la lotta continua tra una parte della mente, che le vorrebbe dire cosa si *deve* fare, e un'altra che invece vorrebbe concentrarsi solo sulle sensazioni corporee.

Io invece faccio una terribile fatica a sentire...ad entrare in contatto col mio corpo. Quindi per me è stata un'esperienza che descriverei [come] faticosa [...] ho fatto uno sforzo per tenere assieme la parte cognitiva che continuava a dirmi: 'no, devi pensare a questo', e la parte che invece volevo sfruttare io in quel momento che era [quella] più sensoriale. Allo stesso tempo però il mio cervello voleva rielaborar[la]...e io invece cercavo di dire: no, in questo momento devo concentrarmi – come dicevi tu [rivolta a me] – solo sulle mie sensazioni. E quindi per me, quest'ora qui di ascolto è stata faticosissima...[...] e forse è anche il motivo per cui l'unico momento in cui mi lasciavo andare totalmente era quello lì [della marcia]. Era più facile per me, forse anche per assonanze con i miei vissuti di questo periodo...[...] quelle parti che io associavo a delle emozioni negative mi era più [naturale] viverle appieno e quindi sentivo proprio il mio corpo che si metteva in sintonia totalmente [...] in quel momento li riuscivo a [armonizzarmi] e a essere in sintonia. Nel resto del tempo vivevo questa dissociazione tra mente e corpo (Giovanna).

Ascoltando la narrazione di Giovanna, a Siriana viene in mente un episodio in cui anche lei ha percepito che l'azione del suo corpo diveniva d'un tratto fluida e spontanea:

...ora [mi viene da] pensa[re]: che tu voglia o no c'è sempre [un momento] che ti [riporta] a quello che [hai] vissuto. Ad esempio, [dopo che lei ci ha] [indotto] a pensa[re] all'apertura e alla chiusura, c'è stato un momento che quando io ho alzato la mano e l'ho abbassata, o mi ero girata, sentivo che era veramente il mio corpo che in base alla musica mi diceva: ok fai questo [...]. E non avevo in [quell'occasione] – dopo ci ho provato un sacco di volte – associato niente [nessuna immagine]. Cioè forse è questa la difficoltà [...] (Siriana).

Sulla scorta, dunque, di quanto detto da Giovanna, Siriana aggiunge ora una nuova testimonianza, di segno diverso rispetto a quanto aveva condiviso nel suo primo intervento. Le sue parole di prima, infatti, riportavano sostanzialmente un certo disagio di fronte all'azione corporea nell'ascolto, ed esprimevano invece il desiderio di isolarsi nell'ascolto e di lasciarsi trascinare più passivamente dalla musica. Adesso, invece, la partecipante sembra porre in primo piano quella particolare esperienza di quando è stato il suo corpo a dirle come agire, che movimenti fare. Ed è propensa ad attribuirle un valore – dico io – euristico per il fatto di aver scoperto lì una diversa volontà, alternativa a quella della coscienza mentale:

[...] proprio ascoltare il corpo e sentire: fai questo...non pensare a quello che ti è successo a quello che verrà...fai così...[inizialmente] ho pensato solo all'apertura e alla chiusura...era una

sensazione strana che non si può definire [...] per quei pochi gesti che ho fatto penso di essere riuscita a farli senza pensare nel mentre, cioè ho sentito che erano di pancia (Siriana).

Nel suo racconto, Siriana inscena un dialogo immaginario in cui il corpo «parla» alla mente rassicurandola: ‘fai questo! – le dice – senza pensare al prima e al dopo’. Il corpo sente, pensa e agisce. Eppure, sembra a volte così difficile ascoltare quel che esso dice. Il fatto è – sostiene la partecipante – che noi non siamo stati abituati a farlo:

siamo stati educati così, a non ascoltare quello che davvero sentiamo, ma a pensare [in maniera razionale]. Non ci viene magari subito detto: ‘prova ad ascoltare il tuo corpo, magari ti dice già qualcosa [...] e fai in modo, [se davvero ti sta dicendo qualcosa, di ascoltarlo] e di comportarti diversamente’. [...] È come se [pensassimo] che le emozioni [e] le sensazioni ci bloccano [in ciò che dobbiamo fare], mentre [invece esse] ci dicono, se le ascoltiamo, cosa fare, *non* ci bloccano. È difficile [ascoltare e seguire il nostro corpo] principalmente perché non l’abbiam mai fatto (Siriana).

Siriana rileva dunque una profonda diffidenza coltivata da noi nel tempo nei confronti delle sensazioni e delle emozioni legate alla vita del nostro corpo. A tal punto che si giunge spesso a credere che le parti sensoriali ed emozionali costituiscano un blocco all’agire, mentre invece è vero esattamente il contrario: la nostra azione non si sviluppa con fluidità quando manchiamo di prestare loro ascolto.

Giovanna si sente a questo punto di concludere:

secondo me siamo incredibilmente bravi a tirare subito le fila, a far teorie, ipotesi...cioè, siamo stati formati così (...) per questo saltiamo tutta la parte in mezzo e andiamo a ritroso: prima ci costruiamo il castello della Disney e poi [...] mettiamo ogni [mattoncino] al posto giusto per giustificare la nostra teoria [...] (Giovanna).

7.3 Discussione di alcuni elementi tematici sulla base della precedente analisi descrittiva

- Un’esperienza di ascolto individuale

Intrecciando le restituzioni riflessive delle partecipanti in seguito al primo ascolto del brano con quelle fatte dopo le prime esperienze di ascolto attuativo, individuo alcuni elementi tendenziali che mi sembrano interessanti per la mia ricerca. Innanzitutto, noto come il primo ascolto musicale (senza attivazione corporea) sia stato spontaneamente vissuto da alcune di loro alla stregua di un «viaggio» personale – tra immagini, pensieri e ricordi –, in cui l'altro e l'ambiente erano avvertiti per lo più come elementi di disturbo. La posizione da sdraiate a terra ha probabilmente facilitato tale percezione. Persino i movimenti e i gesti da me compiuti nell'esecuzione del brano rischiavano di distrarre Tania, la quale, per evitare ciò, ha sentito la necessità di tenere gli occhi chiusi. Anche Siriana, come visto, ci riferiva di una sua volontà di isolarsi. Intenta a immergersi nella musica e a comprendere ciò che stava ascoltando, essa avvertiva il bisogno di starsene da sola, «in un altro posto». Per questo, la sua tendenza – ci ha detto – era di chiudersi in sé stessa. Alla chiusura di fronte alle altre ascoltatrici si associava quella nei confronti del proprio stesso corpo, che a un certo punto essa aveva l'impressione che sprofondasse a terra. In un caso – quello di Fabrizia – l'isolamento ha assunto i connotati di un allontanarsi dalla musica stessa, che sembrava passare in secondo piano rispetto al flusso di immagini e pensieri propri, certo, evocati in qualche modo da quanto ascoltato.

La tendenza, sopra delineata, a vivere l'ascolto della musica come una sorta di ritiro momentaneo dal mondo e di riparo in sé stessi non mi suona nuova. In occasione di un laboratorio di Didattica della Musica da me tenuto nel 2017 presso l'Università Bicocca, avevo preparato un questionario scritto, 'in entrata', in cui chiedevo agli studenti, tra le altre cose, di indicarmi che tipo di valore attribuissero abitualmente nella loro vita alla musica e all'ascolto musicale. Leggendo le loro risposte, ho potuto verificare che per la maggior parte di essi – circa una ventina su ventisette – ascoltare musica significa isolarsi, estraniarsi, o addirittura «evadere», dall'ambiente circostante. Alcuni hanno inoltre aggiunto che la loro esperienza dell'ascolto è strettamente individuale. Chiudersi in sé e isolarsi non ha solo il senso di fare una pausa, prendere un respiro dalle proprie attività, preoccupazioni, impegni, rilassarsi insomma; ma anche più attivamente, compiere un «viaggio» introspettivo nelle proprie emozioni e pensieri, rispetto al quale l'ambiente esterno viene considerato un ricettacolo di distrazioni e deviazioni. Mi ha colpito in particolare la dichiarazione di una studentessa, che ammetteva di riuscire a commuoversi, piangere o gioire per le emozioni che le suscitava il brano musicale solo se non c'era nessuna attorno a sé.

L'associazione tra ascolto musicale e introiezione personale – che è emerso dalle dichiarazioni di alcune partecipanti e dagli studenti del laboratorio di Didattica della musica di cui ho detto sopra – fa parte di un dispositivo dell'ascolto concentrato che si ritrova all'azione anche, ad esempio, in molti ascoltatori che frequentano le sale da concerto di musica «classica»? In questo contesto, l'ascolto ideale sarebbe un ascolto silenzioso, inoperoso, privato, assorto?

La postura che sembra aver orientato la maggior parte delle partecipanti nel primo contatto col brano di Schubert è connotata – per riassumere – da una tendenza a vivere questa musica in solitaria, dentro di sé, intrecciandola con immagini e pensieri ed emozioni personali, non tanto, direi, suggeriti ma piuttosto, evocati, riaccessi dalla musica. Ciò che accade nello spazio esteriore non si lega a questa esperienza di ascolto se non negativamente, come ciò da cui rifuggire per ritrovare la concentrazione introspettiva. La voce del corpo però viene avvertita – da alcune ascoltatrici – a tratti, attraverso delle pulsioni locali: la vena del collo che pulsa nel momento culminante del brano, o il piede che manifesta a un certo punto la volontà di muoversi. In questi casi, l'ascolto assume una tonalità inconsueta, molto particolare. Diviene un'esperienza «trascinante».

Alla domanda se siano le caratteristiche musicali intrinseche all'*Improvviso* di Schubert a orientare verso questo tipo di ascolto «interiore» oppure un immaginario fantasmatico dell'ascolto che, come introiezione di un dispositivo sociale e culturale, pre-struttura l'esperienza di ascolto delle partecipanti, non si è qui interessati a rispondere. La domanda vale però per l'orizzonte interpretativo che essa è in grado di aprire, all'interno del quale vorrei ora discutere di un altro tema che mi sembra rilevante in base alle riflessioni delle partecipanti seguite alla prima esperienza di ascolto attuativo.

- L'imperativo del *non*. Riflessioni sulla natura un po' paradossale della consegna (un momento di auto-analisi)

Come sopra riportato, una partecipante in particolare (Giovanna) ha dato voce a un senso di fatica (forse non provato solo da lei) nell'assolvere la consegna da me data al gruppo di sperimentare l'ascolto del brano di Schubert compiendo dei movimenti e delle azioni corporei.

L'uso in genere frequente – nelle dichiarazioni delle partecipanti – dei verbi modali di «dovere» mi ha fatto scattare un «campanello d'allarme»: non sarà –

mi viene ora da chiedermi – che questo senso di disagio e di fatica siano solo *in parte* riconducibili al contrasto tra un contesto di ascolto inedito e quelle che sono le abitudini e le «prospettive di senso» delle partecipanti nei confronti dell'ascolto musicale?

A ben vedere, mi sembra che le difficoltà di esprimere l'ascolto nel movimento corporeo, manifestate sia praticamente che verbalmente, siano state – per un'altra parte – indotte proprio dal *tipo* di consegna che avevo affidato loro. Tra le categorie di analisi di cui mi servo per indicizzare i video, ho creato la seguente categoria: «consegna col *non*». L'ho applicata a quegli episodi di consegna in cui, più che offrire delle possibilità esplorative, davo al gruppo dei limiti all'esplorazione. Ne riporto qui di seguito alcuni esempi:

A partire da questa prima spontaneità provate a precisare adesso un indirizzo espressivo... a renderlo più chiaro, dentro di voi e all'esterno... mi raccomando, *non c'è bisogno* di rappresentare la musica, per cui *non è necessario* andare a ritmo oppure fermarsi quando si ferma la musica...io posso fare qualcosa anche nel silenzio (conduttore). [corsivi miei]

[...] allora, piccoli elementi metodologici: *non bisogna* rappresentare la musica col corpo, fare un mimo di ciò che uno si immagina di sentire...è allegro, faccio questo...ma il principio è sempre il medesimo degli esercizi...vedere dove il corpo mi porta, quindi un *livello non rappresentativo* ma esplorativo...uso un istinto, mi lascio andare in qualche modo a delle cose che apparentemente mi sembrano insensate ma che forse mi comunicheranno qualcosa...movimenti molto spogliati, molto piccoli [...] (conduttore). [corsivi miei]

Percepisco con evidenza la contraddittorietà di un invito all'esplorazione libera dell'azione corporea che è posto attraverso sintagmi contenenti, oltre che verbi modali di dovere, anche avverbi di negazione. Non è possibile, infatti, – mi accorgo ora, in sede analitica – tradurre il «non» in un'azione performativa, la quale è per sua costituzione poetica, positiva; essa fa *essere* qualcosa. Suggestire alle attuanti ciò che *non* dovrebbero fare non può allora che pregiudicare la libertà e l'espressività di questo fare, inducendo aprioristicamente in loro dei vincoli che bloccano l'iniziativa depotenziando in partenza l'impulso al movimento.

Le mie ingiunzioni negative sembrano trovare corrispondenza nella voce interna e giudicante delle attuanti che sussurra loro cosa *non* deve essere l'esperienza che stanno per fare. «Non è da interpretare, da rappresentare» – diceva a sé stessa Siriana. Mi appare, così, naturale che essa ammetta poi che

sentiva di non riuscire a esprimere in gesti la musica, a «fare qualcosa». Come pure, la «parte cognitiva» di cui parla Giovanna, che le intima di concentrarsi «solo sulle sensazioni» impedendole proprio così di farlo, sembrerebbe un ripetitore interno dei vincoli che avevo poco prima posto alla loro esplorazione.

Se questo è vero, mi chiedo con Genoud (2006) come si faccia a condurre un laboratorio esplorativo come questo senza suggerire ai partecipanti *come* dovrebbe darsi loro un'esperienza, e facilitando però, al contempo, la costruzione delle condizioni perché *un'*esperienza possa loro darsi, al di là dei modelli operativi e delle prospettive di pensiero per essi abituali. Riproponendo la domanda in altri termini, come si fa a *istruire* senza *insegnare* (intendendo qui quest'ultimo termine nel senso ristretto del trasmettere un contenuto e del dirigere le azioni degli altri in base ai propri presupposti e aspettative)?

Siamo così abituati a modificare le nostre esperienze – annota l'autore di 'Gesti di consapevolezza' – che la nostra semplice menzione di un tipo di esperienza ci spinge a trasformare o migliorare ciò che accade, allontanandoci così dall'esperienza. Se ad esempio ci viene chiesto: "Riesci a essere consapevole del tuo respiro?", alcuni partecipanti potrebbero notare che il loro respiro è innaturale, e cercare immediatamente di migliorarlo. Se viene loro chiesto: "Puoi lasciare che il respiro sia innaturale o spontaneo?", i partecipanti potrebbero interferire molto meno con la loro esperienza» (Genoud, 2006, p. 24).

Qualche pagina prima l'autore, parafrasando George Bataille (1943), scrive che il desiderio di raggiungere uno scopo è inconciliabile con la libertà (*ibid.*, p. 12). Ecco che il formatore va incontro, nella sua azione, a questo vero e proprio «rompicapo».

Ci aiuta, forse, ripensare ancora una volta alla metafora di Dewey (1934) del cartello stradale, per la cui citazione rimandiamo il lettore al terzo capitolo di questo scritto. Il cartello indica la strada per raggiungere un luogo, ma non fornisce in alcun modo l'esperienza di quel luogo. Fuor di metafora, un formatore farà bene a istruire i formandi affinché essi trovino una via verso *un'*esperienza. Farà probabilmente male nel momento in cui sarà tentato di dire loro che tipo di esperienza faranno. La sua non può essere allora un'azione *su* ma *per* i formandi, e l'atto dell'istruire dovrebbe basarsi non tanto sulla trasmissione di contenuti quanto sulla costruzione di un *setting* (per)formativo.

- Il corpo ha le sue necessità

Non tutte le partecipanti hanno posto in primo piano il senso di fatica che ha accompagnato questa loro prima esperienza attuativa di ascolto. Nelle parole di Matruska, infatti, sembra esprimersi piuttosto il piacere stupito della (ri)scoperta di una vita altra e autonoma al di là di quella più nota della coscienza «intelligente». Essa pare (ri)scoprire, nell'esperienza di ascolto attuativo, che alla base del corpo proprio vi è tutto un brulicare di vita – diremmo parafrasando Merleau-Ponty (1945) – «impersonale», costituita da una moltitudine di centri sensoriali e di movimento, quali sono i molteplici organi del corpo⁶. Ciascuno di essi ha una sua caratteristica modalità di «risuonare»; ha un suo peso, una sua possibilità di movimento, quindi una sua possibilità di esprimere lo spazio, il ritmo e il tempo, l'energia (l'intensità dinamica). Ascoltare il proprio corpo significherebbe allora – interpretiamo qui le parole di Matruska –, prima ancora di percepire le sensazioni corporee, *sentire* le singole necessità sensoriali e motorie delle sue singole parti, per poi comporle assieme alla stregua di un direttore d'orchestra.

In corrispondenza di un passo iniziale del brano di Schubert, la partecipante «avvertiva la necessità» del suo corpo a compiere un certo movimento. Quest'ultimo le pareva libero, eseguito «senza coordinarlo con niente». Interpretiamo queste parole nel senso di un movimento non finalizzato a un'azione deliberata. Ci sembra *questo* il nucleo della sua eccitante (ri)scoperta: movimenti e gesti come «mezzi senza fini» (Benjamin, 1921), eppure, esprimenti una loro interna (in)tensionalità e necessità. Secondo quanto sentito da Matriuska, l'«alzarsi e l'abbassarsi» del suo corpo – spontaneo e necessario «come quello di una medusa nel mare» – non era coordinato a nulla, anche se influenzato dalla musica ascoltata. In questo racconto ci sembra di intravedere

⁶ Rileggendo la testimonianza della partecipante, mi risuonano le belle parole di questo passo di Merleau-Ponty: «In virtù della sensazione, io colgo al margine della mia vita personale e dei miei atti propri una vita di coscienza anonima dalla quale essi emergono, la vita dei miei occhi, delle mie mani, delle mie orecchie che sono altrettanti Io naturali. Ogniqualvolta provo una sensazione, sento che essa concerne non il mio essere proprio, quello di cui sono responsabile e di cui decido, ma un altro io che ha già preso partito per il mondo, che si è già aperto a certi suoi aspetti e sincronizzato con essi» (1945). Il filosofo disvela la sottile ambiguità – tra proprietà e alterità – costitutiva del nostro rapporto al corpo. Questo è infatti al contempo proprio, nel senso che ci identifichiamo con esso, e «impersonale», nella misura in cui esso è un esistere (col suo percepire e agire) al di là (o al di qua) dell'immaginario fantasmatico del soggetto cosciente, che anzi in quanto tale orienta. Interessante che le dichiarazioni di Matruska riguardo alla sua relazione col corpo – così come anche quelle di altre partecipanti – sembrano andare (più o meno consapevolmente) proprio nella direzione delle parole di Merleau-Ponty.

quella possibilità di relazione con l'opera musicale nell'ascolto che abbiamo immaginato al livello teorico nel secondo capitolo: una relazione *non* causale (stimolo-risposta), *non* rappresentativa dell'oggetto musicale, *bensì* «presentazionale» (Heron, 1996; Formenti, 2017) e «autopoietica» (Maturana, Varela, 1980). Ossia, un rapporto – come quello che si rende possibile tra due soggetti viventi – di «accoppiamento strutturale». Tale per cui, sotto l'influenza dell'opera musicale, l'ascoltatore (inteso qui come unità olistica corpo-mente) riorganizza il proprio comportamento (postura dinamica, attitudine), la propria azione e il proprio sentire *dall'interno*, come necessità trasformativa sentita dall'organismo tutto. A riprova che la narrazione della partecipante intenda alludere a qualcosa del genere che qui andiamo immaginando, ci sembra di riconoscere nel suo discorso un rovesciamento del rapporto tra l'ascolto musicale e il movimento corporeo rispetto a quanto io stesso avevo inizialmente prospettato loro. Anziché dell'ascolto della musica *attraverso* il movimento corporeo, infatti, Matruska, parla piuttosto del «sentire con la musica il *proprio corpo*». Essa non si ferma solo a constatare la piacevole sensazione che le dà questa (ri)scoperta. Quest'ultima, anzi, costituisce per lei uno sprone a intraprendere una ricerca approfondita attorno alle sue percezioni senso-motorie⁷. «[Cercavo di] capire: 'che sensazione è questa?」 – ci dice la partecipante. Per capirlo, per avviare cioè un processo di consapevolezza rispetto a tale livello di vita sottostante che ha (ri)scoperto, essa sente allora la necessità di agire. Solo agendo, aggiungo io, le singole parti del suo corpo possono essere messe alla prova e restituire all'agente, come un effetto di risonanza, la corrispondente sensazione motorio-corporea. Sembra sapere, Matruska, che «la sensazione del piede sul pavimento» sarà più chiaramente percepita nell'azione dello «*schacciare*» il piede sul pavimento. Sarà questa, infatti, a restituire – retro-agendo (*feed-back*) – una percezione della «[sua] forza, del [suo] radicamento». In ciò, l'ascolto musicale può rappresentare un agente di straordinario valore, nella misura in cui i fattori trans-modalità che stanno alla base del comporre e del far musica – movimento, spazio, tempo, intensità, forma, armonizzazione – ci paiono i medesimi che costituiscono la trama dell'agire e del percepire umani. Dice bene dunque Matruska: «sentire con la musica – noi diremmo, *musicalmente* – il proprio corpo».

⁷ Riferimento al pensiero di Shusterman e alla sua critica costruttiva al pensiero di Merleau-Ponty in *Body Consciousness* (2008).

7.4 Comporre un'azione di gruppo. Analisi di un processo di ascolto attuativo.

- Premessa

Analizzo qui di seguito un tratto del percorso di ascolto attuativo del brano di Schubert, prendendo in considerazione diciotto esplorazioni che si sono succedute consecutivamente nella terza giornata del laboratorio. I titoli individuanti due tappe di questo percorso ('Il colpo del reale' e 'Tra reale e immaginario') sono posti in funzione di riepilogazione dei loro rispettivi contenuti di senso. Questi ultimi sono stati progressivamente composti dai partecipanti attraverso le loro azioni, i circoli di riflessività, le consegne, e le immaginazioni. Per la definizione, la descrizione e la discussione critica di queste fasi processuali rimando al capitolo quarto dedicato alla progettazione e realizzazione dei miei due laboratori. Prendendo in considerazione solo un tratto (il primo) dell'itinerario complessivo di ascolto, la mia analisi non pretende di essere esaustiva del processo. Essa intende invece descrivere e discutere una modalità di procedere che si è andata definendo lungo il cammino e che è stata adottata per l'intero percorso. A questo proposito, appare funzionale l'organizzazione in una serie piramidale di sotto-paragrafi, la quale – pur risultando forse macchinosa e complicata – ha il senso di restituire il rapido alternarsi di tutti gli elementi sopra citati che compongono il processo. Infine, faccio qui presente che l'analisi avverrà in due fasi: la prima consisterà in una narrazione che intende accompagnare virtualmente il lettore all'interno del laboratorio, mostrandogli come il processo si sia svolto; la seconda sarà dedicata all'enucleazione e alla discussione di alcune tematiche a partire dalla narrazione precedente.

7.4.1 Il colpo del reale

- Consegna

⁸ Con la declinazione al maschile della preposizione articolata intendo riferirmi al gruppo di tutti gli attori del laboratorio, compreso dunque il conduttore.

Chiedo alle attuanti di mettere-in-atto l'inizio del brano senza la musica, ma riportandosi alla memoria uditiva di quel suono fortissimo (Schubert, *cit.*, mis. 1) che esse hanno ormai «nelle orecchie».

- L'esplosione di un colpo. Immagin(e)azione n. 1

A Milena viene in mente un elemento di «gestualità corporeo-musicale»⁹ su cui avevamo lavorato piuttosto a lungo nel corso delle giornate precedenti. Si tratta della relazione musicale e gestuale tra il momento del battere e ciò che consegue ad esso, come decorso a partire dall'accadimento del suono musicale e/o del gesto¹⁰. La partecipante ci mostra a cosa si riferisca eseguendo una sequenza di movimenti. Poi precisa:

ecco, c'è un silenzio iniziale, poi quel colpo, che si dissolve lentamente. Quando finisce, inizia la musica e quindi l'azione (Milena).

- Consegna – variazione n. 1

Propongo di accogliere il suggerimento di Milena e chiedo di provare quindi a fare questo inizio, ognuno come vuole ma tenendo in mente lo schema del «battere» e del suo effetto, richiamato dalla compagna (consegna – variazione 1).

- Ricevere un colpo – Immagin(e)azione n. 2

Il gruppo prende in carico la mia consegna. Dopo che ciascuna per sé ha sperimentato un po' di volte questo gesto, invito tutte a condividere che tipo di sensazione abbiano provato mentre l'eseguivano. In particolare, chiedo loro se il gesto sia stato compiuto con un senso di aspettativa e preparazione oppure come per un accadimento improvviso. Siriana dice di essere indietreggiata come nell'atto di chi subisce inaspettatamente un colpo. Le chiedo di ripetere l'esecuzione da sola, come per mostrarlo al gruppo. Dopo che essa lo ha eseguito

⁹ Vedi cap. 4, par. 2.5.

¹⁰ Nel lavoro di «gestualità corporeo-musicale» avevamo visto come i tre momenti fondamentali di un gesto sia musicale che corporeo sono: il «levare» (*ana-crusi*), ossia ciò che precede, preparando il gesto; il «battere» (*crusi*), ovvero: l'accadere del gesto; e ciò che consegue al «battere» (*meta-crusi*), cioè l'effetto (l'effetto di ri-sonanza) del gesto.

due volte, mi rivolgo alle altre attuanti chiedendo loro cosa ne pensino e se l'azione compiuta dalla compagna abbia dentro di loro risuonato in qualche modo. Avendo esse risposto affermativamente, chiedo allora a tutte di adottare – e adattare al proprio sentire corporeo – il gesto mostrato da Siriana. Poi mi siedo al pianoforte per eseguire l'inizio del brano.

- Ascolto attuativo n. 9

Sinossi

Posizione di partenza: erette, quasi immobili, le braccia distese lungo i fianchi, il capo reclinato verso il basso.

Indietreggiare improvviso – chiusura dei corpi con movimento sostenuto

[[Clip 5](#)] In concomitanza del primo suono del brano¹¹ il bacino di tutte le attuanti indietreggia con un movimento improvviso e forte. Il busto, conseguentemente, si piega verso il basso, mentre le braccia si stendono in avanti. Questo gesto iniziale si lega in modo fluido con un movimento al contempo di chiusura delle braccia – che gradualmente giungono a cingere i toraci in una sorta di (auto)abbraccio protettivo – e di retrocessione attraverso dei passi indietro molto lenti, continui, controllati. La posizione finale della sequenza è di chiusura su di sé del corpo (le braccia cinte attorno ai propri toraci, le ginocchia flesse, capi e schiene reclinate verso il basso). Il tempo dell'intera sequenza corrisponde alla durata coronata¹² del suono musicale di cui si è detto sopra.

- Consegna – variazione n. 2

Chiedo al gruppo di mettere in collegamento questo gesto con ciò che arriverà dopo. Ognuna per proprio conto.

¹¹ Si tratta di quattro *sol* suonati contemporaneamente dalle due mani in ottava. L'ottava suonata dalla mano destra occupa il registro medio-acuto e quella della sinistra il registro grave del pianoforte. L'effetto sembra quello di un rintocco che irrompe inaspettatamente, venendo a rompere il silenzio *ex abrupto*. Vedi Schubert, op. cit., batt. 1.

¹² La «corona» in musica è un segno grafico costituito da un piccolo arco in giù con due puntini all'interno ed è posto nello spartito sopra una nota, un accordo o anche una pausa, a indicare una durata *ad libitum*, ossia, a discrezione dell'interprete-esecutore.

- Ascolto attuativo n. 10.

Sinossi

Sguardo globale: il movimento dell'indietreggiare e contemporaneamente del richiudersi su sé stessi dei corpi ha una durata più lunga. Sguardo focale: una partecipante si protegge con le mani il capo come di fronte a una minaccia esterna. Sguardo globale: i corpi si riaprono gradualmente in concomitanza della prima frase del tema melodico iniziale dell'*Improvviso*; iniziano poi, mentre risuona la seconda frase del tema, a spostarsi nello spazio con un'andatura moderata (camminata)

[[Clip 6](#)] *Rispetto all'azione precedente, il movimento del retrocedere è di maggiore durata. Conseguentemente, maggiore è anche la dilatazione spaziale creata dai passi all'indietro delle attuanti, le quali – come prima – al contempo si richiudono in sé stesse. In particolare, il gesto di Giovanna – che incrocia le braccia davanti al viso – sembra (in)tensionato in un atto di protezione da qualcosa che sente come un evento pauroso o minaccioso. In concomitanza con l'inizio del tema melodico¹³, i corpi si riaprono gradualmente e lentamente (la schiena di Tania si raddrizza, le sue braccia si ridistendono lungo i fianchi; i gomiti e le spalle di Giovanna si dilatano, il collo e il capo si rialzano). Giovanna si guarda attorno, muovendo il tronco, ruotando il collo e il capo in modo flessibile e fluido. Noto che è contemporaneamente al risuonare della seconda frase di risposta del tema¹⁴ (là dove la melodia è armonizzata a quattro voci e questi accordi vengono eseguiti «staccati») che Tania e Giovanna – le uniche due attuanti che in questo momento compaiono nello spazio visivo della cinepresa – cominciano prudentemente a spostarsi nello spazio circostante. Tania si sposta diritta davanti a sé. L'andamento dei suoi passi è moderato (camminata), il flusso è continuo. I passi risultano non pesanti. Ciò che solo mi è dato di vedere, e poi intuire, invece del movimento di Giovanna è che essa si*

¹³ Vedi Schubert, op. cit., batt. 1-2.

¹⁴ Nel primo tema dell'improvviso si possono riconoscere due parti: la prima (prima frase), come una domanda, resta sospesa su una nota di più lunga durata rispetto alle altre (in *dominante*); la seconda (seconda frase) «risponde alla prima ripetendone la linea melodica ma questa volta armonizzandola con accordi a quattro parti e riconducendola infine a un punto di chiusura con una cadenza che si conclude in *tonica*. I momenti cadenzali – rispettivamente in *dominante* e in *tonica* – costituiscono la punteggiatura musicale. Se il primo dei due potrebbe essere inteso come una traslazione musicale del punto di domanda, o dei puntini di sospensione, o al limite anche del punto e virgola, il secondo corrisponde invece al punto e a capo che conclude e identifica una frase di senso compiuto.

volge dalla parte opposta rispetto alla direzione verso cui stava prima guardando.

- Circolo di riflessività su quanto appena agito.

Sinossi

Nascondersi avvertendo un'entità esterna minacciosa; fare passi decisi (come per affrontare questa entità); restare pietrificati – *Immagin(e)azione* n. 3

Sottolineo verbalmente ciò che mi è sembrato di notare nell'azione di alcune di loro, ossia: che la sequenza gestuale compiuta in concomitanza del primo tema del brano ha due fasi che si distinguono qualitativamente dal punto di vista sia del *fraseggio* che del *sound* (dell'atmosfera timbrica). A questo proposito, Giovanna ricorda e narra l'azione che ha fatto durante l'esplorazione precedente. Si può osservare come nella descrizione della partecipante i gesti siano da lei ricostruiti nella narrazione in base alla loro qualità emozionale:

io, quando prima ci stavamo muovendo, nella prima parte spontaneamente facevo dei gesti liberatori, nella seconda quando si univano più voci mi veniva da nascondermi, non so perché... (Giovanna).

Il racconto di Milena, invece, si focalizza a livello senso-motorio:

anch'io le [le due parti] ho sentite diverse [...] nella seconda parte mi veniva da muovermi in modo diverso [rispetto alla prima]: facevo movimenti più decisi, aumentando anche la velocità del passo (Milena).

Siriana chiede a Giovanna se il suo atto del nascondersi fosse fatto come al cospetto di qualcuno che le si parasse improvvisamente di fronte. La partecipante le risponde che forse, più che *vedere* qualcuno, ha *provato* un senso di minaccia nei confronti di qualcosa di non ben identificabile.

Matruska dichiara infine di essere rimasta – in corrispondenza della seconda parte del tema – come pietrificata. La sua è dunque la descrizione di una postura incorporante uno stato emotivo.

Io faccio notare al gruppo come stia prendendo piano piano forma un processo percettivo che non riguarda solamente i movimenti corporei ma anche,

legati ad essi, delle immagini di azioni e situazioni, degli stati d'animo, delle sensazioni emotive.

- Consegna – variazione n. 3

Riassumo con le mie parole al gruppo le percezioni emerse: da un lato c'è questa impressione di una reazione di fronte a una minaccia esterna; da un altro, un cambio invece di status interiore emotivo e senso-motorio (maggiore determinazione); da un altro ancora, la sensazione di rimanere pietrificata. Chiedo quindi alle partecipanti di provare a sperimentare, una dopo l'altra, tutt'e tre le soluzioni (consegna, variazione 3)

- Ascolto attuativo n. 11

Sinossi

Sguardo globale: indietreggiamento e chiusura dei corpi con movimento sostenuto e tracciando uno spazio al centro più ampio; postura di chiusura più marcata; riapertura dei corpi più rapida e spostamento nello spazio con andatura moderata da camminata. Sguardo focale: postura in(in)tensionale di una partecipante che non le permette di prepararsi all'attacco iniziale

[[Clip 7](#)] *Posizione di partenza: erette, l'una accanto all'altra lungo una linea circolare. Il cerchio è abbastanza stretto. Il «rintocco» iniziale del brano non scuote veramente le attuanti. Il loro gesto dell'indietreggiare col bacino buttando le braccia avanti e piegando il torso e il capo, come nella situazione in cui si riceve un colpo, è posticcio rispetto al risuonare in fortissimo dei quattro sol. Mi sembra di percepire piuttosto chiaramente che il suono musicale, da vero e proprio «agente» si è ora mutato, nel sentire delle attuanti, semplicemente in segno dell'inizio, non essendo così più in grado di esercitare davvero una forza. Ponendo in particolare l'attenzione su Giovanna nel momento che precede il risuonare del «rintocco», noto come essa sia «distratta» producendosi in movimenti quotidiani, come quello di aggiustarsi l'orlo della maglietta sui pantaloni, che ostacolano in qualche modo quel «silenzio» (anacrusico¹⁵) del corpo che prepara al gesto e all'azione successivi.*

¹⁵ Vedi nota 19.

Nell'attitudine di Giovanna che precede l'azione manca la qualità musicale di quel silenzio (anacrusico)¹⁶ del corpo che prepara al gesto e all'azione successivi. Il «rintocco» iniziale del brano la trova evidentemente impreparata e in uno stato di non presenza. A quel punto, sembra piuttosto come se essa si «ricordasse» dell'atto «da farsi» e, come dire, lo rincorresse. Questo diviene così una mera esecuzione, piuttosto che la produzione di un gesto espressivo e carico di una sua (in)tensionalità.

Le attuanti si allontanano gradatamente dal centro. Lo spazio del cerchio si allarga, diviene ampio. Tutte indietreggiano compiendo dei piccoli e lenti passi all'indietro, con le ginocchia flesse, la zona del bacino concava, la parte superiore del corpo e le teste piegate in avanti. Sulle braccia, incrociate all'altezza dei capi reclinati, si appoggiano le teste reclinate verso il basso. Lo stato di chiusura dei corpi appare ora più pronunciato rispetto alle attuazioni precedenti. Con l'attacco della melodia, i corpi si riaprono (le schiene e le teste si raddrizzano, le braccia si distendono lungo i fianchi) in modo piuttosto rapido. Le attuanti iniziano a muoversi spostandosi nello spazio circostante con passi di andatura moderata, controllati e, per qualcuna, a scatto (vedi Matruska, ad esempio).

- Circolo di riflessività.

Sinossi

Ripararsi a terra continuando a tenere il capo e lo sguardo diritti, come a voler scorgere l'entità che spaventa.

Matruska precisa che:

nel finale [della sequenza] a me non viene da chiudermi completamente, bensì di rimanere piegata in basso pur guardando dritto davanti a me che cos'è che mi fa poi così paura...senza chiudermi a riccio (Matruska).

- Consegna n. 4

¹⁶ Vedi nota 19.

È una considerazione rilevante questa, perché apre alla possibilità di considerare un legame e una consequenzialità tra un'azione e l'altra, in particolare, tra la prima parte di questa sequenza e la seconda.

Anche le altre concordano con la soluzione proposta da Matruska. Propongo allora di provare ad adottare tutto questo suggerimento della compagna (consegna, variazione 4).

- Ascolto attuativo n. 12

Sinossi

Sguardo focale: episodio di azione performativa di un'attuante. Il suo corpo si espande in verticale in molto fluido e organico, sincronizzandosi con la musica. Sguardo globale: episodio di azione performativa, grazie al netto distinguersi delle due sequenze di movimento facenti capo rispettivamente alla prima e alla seconda frase del primo tema, che crea un'articolazione di frase e ritmica all'interno dell'azione complessiva. E grazie anche a una composizione d'insieme dello spazio «scenico» attraverso l'intreccio di movimenti e sguardi

[[Clip 8](#)] *In concomitanza col profilarsi del primo tema – dopo il «rintocco» fortissimo, il progressivo, lungo esaurirsi della sua risonanza e la pausa di silenzio che segue e da cui la melodia ha origine – i corpi si espandono in modo più graduale (occupando quindi una durata temporale maggiore) rispetto a quanto visto nella clip precedente. Ad attirare la mia attenzione è in particolare l'azione di Siriana: passando fluidamente il peso da una pianta del piede all'altra in un movimento ondulatorio ininterrotto, il suo corpo si espande con flusso continuo verso l'alto. L'impulso all'azione sembra situarsi nel capo, che sollevandosi coinvolge nel movimento di apertura il resto del corpo. Lo sguardo si volge qua e là verso l'alto ma sembra più un porsi in ascolto che un'azione del vedere. Noto come il suo movimento si sincronizzi a un certo punto con la musica. Il protendersi verso l'alto del suo corpo – che facendo perno sulla pianta di un piede si solleva sulla punta dell'altro manifestando un senso di sospesa levità prima di proseguire lungo l'arco del suo movimento – sembra una precisa traslazione al livello corporeo del movimento melodico. Quest'ultimo, sostenuto e flessibile, alla fine della prima semi-frase¹⁷ raggiunge la sua nota più alta e lì sembra per un attimo sospendersi¹⁸. La sequenza sviluppata da Siriana si*

¹⁷ Ciascuna delle frasi che compongono il tema melodico – di cui alla nota 23 – possono essere fraseologicamente scomposte in altrettante due semi-frasi.

¹⁸ Vedi Schubert, op.cit., batt. 3.

distingue per il flusso continuo con cui un movimento si lega all'altro, rispecchiando il legato della prima parte della melodia.

In concomitanza col risuonare della seconda frase del tema melodico¹⁹, i corpi – ora in posizione eretta – iniziano a muoversi con movimenti nel complesso più a scatti e meno sostenuti, dando così luogo a un cambio di ritmo e di «fraseggio». Il viso di Giovanna appare contratto come in un'espressione di timore. Essa si sposta nella direzione opposta rispetto a quella verso cui volge lo sguardo, come nel volersi allontanare da qualcosa che le fa paura. I passi di Milena sono decisi e in avanti, con un'andatura moderata da marcia. Matruska si sposta invece lentamente, in avanti, di lato e all'indietro. Lo sguardo scruta in tutte le direzioni, come farebbe chi sia in agguato di fronte a una minaccia esterna che, non ancora concretizzatasi, può provenire da ogni dove. Tutte le attuanti, dopo aver occupato uno spazio più centrale della «scena», si distanziano nuovamente le une dalle altre e si accovacciano infine sulle ginocchia ma con la testa e lo sguardo ben tesi in avanti.

Rispetto a quanto ho potuto percepire guardando le clip precedenti, mi sembra qui ora di riconoscere il comporsi di una vera azione performativa di gruppo. Non che vi sia un connettersi esplicito delle loro sequenze, eppure l'impressione complessiva è che ciascuna attuante agisca in ascolto dei movimenti e degli spostamenti che si producono nell'insieme. Sembra cioè prodursi un'inedita attenzione *situazionale*, che permette ora una più chiara articolazione delle singole sequenze di movimenti e una coordinazione (in)tensionale delle sequenze tra loro, con la conseguente emergenza di un sentire (nella doppia valenza, interno-esterno)²⁰ polifonico.

Tra la prima e la seconda parte dell'azione la differenza espressiva si gioca soprattutto a livello del cambio ritmico (all'inizio le attuanti si spostano con un'andatura sostenuta; poi, più velocemente), di una differenza che riguarda il fattore «flusso» (nella prima parte i movimenti sono più continui, nella seconda essi tendono a essere più «staccati»²¹) e di una modifica riguardante lo «spazio» (se nella prima fase, i corpi vengono più dipresso l'uno all'altro, occupando

¹⁹ Vedi Schubert, *op. cit.*, batt. 6-9.

²⁰ Il sentire che qui sembra di percepire sarebbe cioè sia *delle* attuanti sia *dello* «spettatore» (in questo caso l'unico spettatore sono io) che assiste allo svolgersi dell'azione. Questa dualità transazionale di interno e esterno è un connotato essenziale del performativo.

²¹ Lo staccato in musica.....

maggiormente la parte centrale della «scena», nella seconda fase, essi camminano più ai margini di questa «scena» immaginaria).

- Circolo di riflessività.

Sinossi

Definizione del silenzio che precede l'attacco del pezzo: un processo era già iniziato

Milena ci mette a parte dell'evoluzione del suo sentire riguardo alle azioni che stiamo sperimentando. Lo riassumo qui di seguito. Essa sente di aver ora coniugato la percezione di Giovanna con la sua: se inizialmente, infatti, la sua azione era individuale e solitaria, ora invece percepisce la presenza di un'entità esterna a cui i suoi movimenti si relazionano. Essa percepisce un altro agente oltre a sé, assumendo così il punto di vista di Giovanna e anche di Siriana:

io mi sono mossa inizialmente timidamente come fosse un risveglio dopo che ho subito il colpo, mi guardo intorno, vedo quella cosa lì, ho paura quindi mi sposto velocemente per evitarla. Infine, rimango pietrificata, come diceva Annamaria [...] (Milena).

Mi sembra utile sottolineare al gruppo questo episodio di modificazione intervenuta al livello della percezione senso-motoria ed emotiva di Milena, sotto l'influenza del vissuto narrato da altre attuanti. Tale modalità circolare di scambio e di con-cordanza sarà poi riconosciuta come elemento fondamentale del processo di ascolto attuativo all'interno di un momento successivo che sarà dedicato alla riflessione sul percorso compiuto.

Matruska porta l'attenzione del gruppo sulla fase (ana-crusica) che precede l'inizio vero e proprio dell'azione:

all'inizio siamo tutte in cerchio e teniamo tutte la testa bassa. In realtà, però, dato il carattere improvviso del colpo che riceviamo, tale posizione di partenza mi risulta ora innaturale. In una situazione normale, infatti, la mia postura è verticale e la mia testa e il mio sguardo sono volti in avanti (Matruska).

Siriana condivide la considerazione della compagna e aggiunge:

sono d'accordo...nel momento in cui si viene colpiti inaspettatamente, non si è già in una posizione di attesa del colpo. Si sta in piedi normalmente, oppure si sta camminando, e solo quando a un certo punto ricevi il colpo il tuo corpo si piega in modo improvviso. Sì, a un certo punto ho sentito più spontaneo il fatto di camminare nello spazio anziché starmene in cerchio con il capo già reclinato (Siriana).

Giovanna concorda nel fatto che sarebbe meglio essere già in un'azione *prima* ancora del colpo che si riceverà. Come che – dice a questo punto Matruska – «si sia già in un processo».

- Ascolto attuativo n. 13

Sinossi

Sguardo globale: le attuanti camminano per la stanza in direzioni molteplici e con andature diverse, prima che attacchi la musica. Il colpo iniziale prende come alla sprovvista i corpi che sembrano essere sbalzati all'indietro

[[Clip 9](#)] *Le attuanti camminano in direzioni disparate, secondo andature che si differenziano per la velocità e per l'(in)tensione espressiva. Noto subito che Matruska, nonostante quello che aveva detto nel momento riflessivo precedente, tiene il capo e lo sguardo reclinati verso terra, e i suoi spostamenti sono sostenuti e controllati. A un certo punto, i corpi paiono essere sospinti all'indietro dal «colpo» del suono-rintocco in fortissimo. Le schiene e le parti superiori si piegano in avanti, le braccia sono pure piegate in avanti a cingere la testa, le ginocchia si flettono. Le attuanti raggiungono così una posizione di completa chiusura, da cui riemergono poi gradualmente in concomitanza del profilarsi del movimento melodico. Il movimento di ri-espansione dei corpi sembra partire dai tronchi che si sollevano riallineando le schiene. Nel caso di Matruska, le avambraccia tornano a distendersi, per rimanere poi in posizione passiva lungo i fianchi all'inizio della sequenza successiva. Nel caso invece di Siriana, le braccia restano piegate e trattenute all'altezza del torace, come in una postura di difesa e protezione. Esse partecipano anche dopo – a differenza di quelle di Matruska – al movimento complessivo di spostamento nello spazio. Nella sequenza successiva, al di là dell'andatura generale del gruppo più rapida rispetto a prima, i singoli corpi si spostano secondo modalità di peso, di flusso e di spazio molto diverse l'una dall'altra, comportando così una molteplicità di qualità emozionali. Eppure, come già mi era accaduto di notare in una clip*

precedente, esse mi risultano coordinate e armoniche tra loro. Il gioco degli sguardi, orientati ora in modo (in)tensionale, è un elemento distintivo della composizione e di tale armonizzarsi riccamente polifonico. La posizione finale: accovacciate sulle ginocchia in luoghi sparsi dello spazio a disposizione.

- Consegna n. 5

Propongo ora di andare un po' avanti nell'esplorazione attuativa del brano e di prestare sempre più attenzione all'aspetto della contiguità nella sequenza di azioni.

- Ascolto attuativo n. 14

Sinossi

I corpi, che erano accovacciati a terra, in concomitanza con una nuova idea melodica nel brano, si riaprono in verticale con movimento sostenuto e fluido – le attuanti si spostano nella stanza con passi diritti, lenti e cauti – episodio di sintonizzazione con la musica da parte di dun'attuante – i movimenti e i gesti corporei sono espressione di una maggiore levità

[[Clip 10](#)] *In concomitanza con una nuova frase melodica²² (mis. 9) – che si preannuncia più aperta, meno lugubre della prima – i corpi, che erano accovacciati a terra, si riaprono, con movimento sostenuto e continuo, in posizione eretta. Dopodiché, le attuanti cominciano a incedere nello spazio circostante con passi diritti, lenti e cauti. Mi attira in particolare un movimento che conclude la sequenza di Milena, laddove quest'ultima compie un piccolo saltello che conferisce un senso di leggerezza inedito alla camminata.*

Mi colpisce che il saltello avvenga proprio in concomitanza con il passo musicale in cui il movimento melodico manifesta a sua volta un'inedita apertura. L'apertura della melodia, è vero, è ancora timida, però chiaramente percepibile in relazione al carattere decisamente introverso del primo tema. Il saltello

²² La nuova frase tematica che prende avvio a mis. 9 si mantiene simile alla prima per i fattori del ritmo, dell'articolazione e della tessitura; si differenzia invece da essa per l'aspetto armonico e per la significativa variazione di alcuni intervalli (quello di quarta, più aperto estroverso rispetto al precedente intervallo di seconda). Bastano piccole varianti in questi due fattori perché la melodia acquisti un'altra «qualità emozionale» (vedi cap. 1, par. ...). Vedi Schubert, op.cit., batt. 9-13.

dell'attuante proprio in occasione di quel passaggio potrebbe essere «letto» come un episodio di *sintonizzazione* del movimento corporeo con quello melodico-musicale.

La seconda parte dell'azione vista dal punto di vista del gruppo, se paragonata con la corrispondente seconda parte dell'azione della clip precedentemente analizzata²³, sembra esprimere un'(in)tensionalità espressiva diversa: i movimenti di spostamento non comunicano più, come prima, paura e frenesia, ma si sono rasserenati. Il fattore peso, oltre a quello ritmico, è variato: nel complesso, gli spostamenti e i gesti dei corpi esprimono una maggiore levità.

- Circolo di riflessività

Tania rileva una differenza percepita al livello del peso dei suoi passi:

quando suoni più piano mi viene da andare come quasi sulle punte mentre quando [il suono] è più deciso è come se [necessitassi] anche di un appoggio di tutta la pianta [del piede] (Tania).

Siriana fornisce all'impressione senso-motoria di Tania una sorta di ipotesi motivazionale di ordine pragmatico-psicologico:

è come se ti dicesse di esplorare quella cosa [si riferisce alla minaccia esterna, concretizzatasi all'inizio con il «colpo»], cioè, sei solo spaventata però aspetta, riprova a vedere cos'è... (Siriana).

...Prendi coraggio ed esci... – aggiunge Matruska.

Giovanna nota come tale attitudine di maggiore fiducia e apertura nei confronti del «fuori» sia stata adottata contemporaneamente da tutte.

Proviamo ad approfondire ulteriormente assieme la diversa qualità emozionale che comporta la seconda frase melodica del brano²⁴, con particolare attenzione alla cadenza con cui essa si conclude. Tania ci mostra fattivamente (*gest(o)azione* ...) quale gesto corporeo le venga da fare in quel punto preciso: un sospendersi in alto alzandosi sulle punte dei piedi. Essa poi aggiunge:

²³ Vedi *clip* 8, par. 4.2.10.

²⁴ Vedi Schubert, op. cit., batt. 9-13.

...mi viene proprio in mente questa immagine...di **danzare** [immagin(e)azione] (Tania).

Matruska traduce l'*immagin(e)azione* di Tania in una metafora concettuale, la quale sembra procurarle quindi ulteriori immagin(e)azioni, che essa mette-in-atto come per mostrarle al gruppo:

...a me viene in mente: la leggiadria. Mi viene da camminare, volteggiare e poi, anch'io, resto sospesa [dice questo in corrispondenza dei gesti che sta eseguendo] (Matruska).

- Consegna n. 6

Propongo loro, a questo punto, di «ripetere» l'intera sequenza, avendo in mente questa attitudine nuova appena emersa all'interno della riflessione di gruppo. Un'attitudine, suggerisce Siriana, «di curiosità». E Matruska aggiunge: «di esplorazione». Riprendo dunque a suonare dall'inizio della seconda idea melodica²⁵ dell'*Improvviso*.

- Esplorazione ascolto attuativo n. 15

Sinossi

I corpi si spostano nello spazio della stanza con andamento mediamente moderato e varietà ritmica – movimenti e gesti leggeri (saltelli, volteggi, ecc.). Ciò sembra conferire un carattere di spensierata levità – in corrispondenza della ripresa nel brano del tono drammatico e cupo del primo tema, i passi di alcune attuanti perdono il senso di leggerezza che avevano precedentemente – nell'ultima sequenza, i passi di Milena e Giovanna si fanno ampi, pesanti, accentati, marziali – Lo sguardo di Siriana sembra esprimere timore per il ritorno dell'elemento minaccioso

[[Clip 11](#)] *I corpi si spostano nello spazio con un andamento mediamente moderato, discontinuo, irregolare. Accelerazioni e rallentamenti, passi ora più rapidi ora più sostenuti fanno sì che il tempo-ritmo²⁶ divenga un fattore*

²⁵ Vedi Schubert, op. cit., batt. 9.

²⁶ Laban distingue tre forme di ritmo: «spazio-ritmi», «tempo-ritmi» e «peso-ritmi». Il flusso continuo del tempo diventa ritmico grazie a una sequenza di azioni di durate maggiori o minori. Vedi Laban, 1950, pp. 122 e sgg.

predominante sia all'interno delle singole sequenze individuali che complessivamente nel campo di azione. Dal punto di vista del peso, a prevalere sono ora: sollevamenti sulle punte, saltelli, volteggi, flessioni con le ginocchia. Gli avanbracci e le mani seguono queste andature con gesti flessibili e liberi di rotazione e di espansione. Tutto ciò sembra conferire ai movimenti un carattere di quasi spensierata levità e di speranzosa aspirazione.

Successivamente – in corrispondenza della ripresa graduale del tono drammatico e cupo del primo indirizzo tematico del brano²⁷ – i passi di alcune attuanti tornano a farsi sostenuti nell'andamento e sospettosi nel carattere espressivo, nonostante si mantenga l'elemento di aspirazione in alcune elevazioni sulle punte dei piedi.

Nell'ultima sequenza – che corrisponde nella musica di Schubert alla riesposizione della seconda metà del primo tema, eseguita stavolta in modo energico, pesante e forte²⁸ – i passi di Milena e Giovanna si fanno ampi, pesanti, accentati, marziali. Mentre Siriana si sposta ora di lato ora indietro con passi agitati, come nell'atto di allontanarsi, fuggire. Il suo sguardo prende parte al movimento del corpo, e sembra esprimere timore per il ritorno dell'elemento minaccioso da lei nuovamente intravisto di lontano.

Nelle sequenze di movimento di Rotaria mi sembra manchi il farsi di una forma dell'azione. La possibilità di tale articolazione formale è legata al grado di (in)tensionalità che i gesti, movimenti e azioni possono esprimere. Se il livello (in)tensionale di un movimento mi appare basso, ciò significa che posso sì cogliere gli aspetti esteriori di quel movimento (legati ai fattori di tempo, peso, flusso, spazio) senza però arrivare a percepire in essi (o percependo solo flebilmente) un senso emozionale ed espressivo, esattamente come accade nell'ascolto musicale. Allora, in quell'atto non vi vedrò un gesto; quella sequenza di movimenti non mi coinvolgerà esteticamente come potrebbe fare invece un'azione espressiva. Preciso che secondo la mia ottica, l'(in)tensionalità di un movimento non coincide con l'intenzione volontaria dell'agente, bensì è intrinseca al movimento stesso ed embricata dunque ai fattori di tempo, ritmo, peso, intensità, relazione, del movimento e dello sforzo corporeo. Quello che ho chiamato – giocando un po' con la parola – «(in)tensionalità» riguarda appunto la tensione energetica, la direzionalità (che non vuol dire che un atto debba

²⁷ Vedi Schubert, op. cit., batt. 17-21.

²⁸ Vedi op. cit., batt. 21-24.

necessariamente essere volto verso qualcosa. Esso può anche essere, come visto, libero e flessibile, eppure non vago). Infine, l'energia – come spiega anche Laban (1950) – non è soltanto lo sforzo muscolare quantificabile ma si dà anche in relazione all'impulso al movimento, che è di natura esclusivamente qualitativa. Essa, inoltre, riguarda sia i movimenti e le azioni individuali che il campo globale che si determina in un'interrelazione gruppale. Noto che la mancanza di un mio interesse estetico – ossia emotivo, cinestesico e sensoriale – nei confronti di un'azione è alla base della mia difficoltà di descriverla.

Focalizzando l'attenzione sui movimenti finali della sequenza eseguita da Giovanna, mi sembra di comprendere come l'espressività di un movimento o di un'azione sia un fattore a cui è attribuibile una gradualità. Non è, cioè, come parrà forse ovvio, che un'azione o un movimento risultino espressivi o non lo risultino per nulla. Essi possono mostrare un grado maggiore o minore di espressività, e questo grado può crescere o diminuire in una medesima sequenza. Ad esempio, all'interno della sequenza di Giovanna – l'ultima della *clip* – che chiamerò qui «della marcia», l'(in)tensione espressiva della sua azione cala progressivamente fino a scemare quasi del tutto sul finire. Analizzando la relazioni tra i movimenti a cui danno vita contemporaneamente la parte inferiore e superiore del suo corpo, si potrà credo facilmente osservare come da un certo punto in poi tali movimenti si disallineino tra loro: quelli delle braccia – che finiscono per perdere vigore e divenire improvvisamente flessibili, liberi, subitanei – non appaiono più coerenti con quelli pesanti, sostenuti, diretti, delle gambe e dei piedi che battono forte ad ogni passo sul pavimento. Questo caos disorganico dell'azione corporea non so se sia causa o *effetto* del venir meno della capacità attenzionale dell'attuante. Il suo venir meno dell'attenzione, in ogni caso, mi sembra legarsi al venir meno progressivo della sincronizzazione con il ritmo della musica.

- Circolo di riflessività

Rotaria nota come al livello globale in alcuni momenti le azioni si addensino in uno spazio ridotto, occupando il centro della «scena», mentre in altri, abbia la sensazione invece di uno svuotamento dello spazio, poiché i movimenti di ciascuna si producono ai margini. Ciò le richiama alla mente la dualità vicino/lontano che avevamo esplorato in una delle precedenti fasi di espressione corporea. Io rilancio il suggerimento di Rotaria invitando il gruppo a interrogarsi sulla specifica qualità espressiva che tale dualità può assumere nel contesto dell'azione di ascolto che andiamo componendo. È a questo punto che Maruska

interviene condividendo con noi ciò che ha sentito nell'ultima esplorazione attuativa:

mi sembra di vivere un dialogo *non* con una persona ma con la vita...quando [ci muoviamo] leggere, sono i momenti belli...poi – boom! – mi sento come se la vita mi spingesse quasi...in questo modo [mima ciò intende dire indietreggiando con movimenti convulsi e gettandosi a terra]. Sono i momenti in cui la vita [ti abbatte]» (Matruska).

Io riprendo la narrazione di Matruska ri-narrandola con queste parole:

vicino/lontano allora potrebbe assumere il senso di: ampio orizzonte tracciato da movimenti liberi e leggeri versus presenza angusta della cruda realtà, qui e ora (Conducente).

Siriana aggiunge la seguente considerazione:

sto pensando che anche nella nostra vita quotidiana questa dualità spaziale è spesso presente e struttura ad esempio la nostra idea [dell'alternativa] immaginazione/piedi per terra. È una divisione che [viviamo costantemente]. L'immaginazione è sempre associata all'alto e al lontano, mentre la concretezza realistica viene associata al qui e al basso, alla terra appunto (Siriana).

7.4.2 Intermezzo. Alcuni elementi di riflessione del gruppo sul percorso fin qui compiuto

Dopo la pausa, propongo al gruppo di ritagliarci un piccolo spazio – prima di riprendere il cammino dell'ascolto attuativo del brano – per riflettere assieme sul percorso fin qui compiuto, approfittando anche, così, di fare un riepilogo di ciò che è stato fatto la volta scorsa alla partecipante che era assente.

Il senso della domanda che rivolgo al gruppo è: «dove siamo, dove andiamo»? Invito inoltre le partecipanti a condividere eventuali esperienze di cambiamento avvertite durante il percorso, e dubbi, perplessità, problematiche. Tania prende la parola impostando i termini della questione su cui finirà per vertere l'intera riflessione:

quando abbiamo iniziato [a lavorare sul brano di Schubert], [...] ho provato un po' di fastidio, nel senso che mi sembrava un po' una forzatura (...) [che ognuno dovesse] riprendere [movimenti e azioni] proposte dalle altre. [Mi è

parso che ciò fosse] in contraddizione con [la] spontaneità [che sin dall'inizio avevamo posto come base delle nostre esplorazioni corporee]. Poi, man mano che siamo andate avanti, abbiamo aggiunto pezzi, abbiamo tolto, ecc. ho incominciato di più a capire [come intendere] la [questione della] spontaneità (Tania).

Siriana riporta questa modalità evocata dalla compagna all'esperienza a lei familiare della co-costruzione di gruppo:

sembra quasi che avessimo creato un filo conduttore per costruire assieme...almeno, a me ha dato questa impressione...e ci siamo un po' ritrovate [...] [Accogliere la proposta di azione di una compagna] non è una costrizione [ma un modo di condividere e costruire assieme]. [È capitato poi] che rispondendo a quello che la musica ci dava [a livello di sensazioni] ci trovassimo tutte a fare qualcosa di simile. Questo è stato bello (Siriana).

Tania torna ancora sulla differenza tra le fasi iniziali del laboratorio e il lavoro di ascolto corporeo del brano che è in corso, anche perché avendo perso un incontro in mezzo ha avuto l'impressione comunque di uno salto piuttosto grande. All'inizio – dice – le sembra che fosse tutto incentrato su un'esplorazione spontanea e personale; mentre ora l'ascolto degli altri è divenuto un elemento fondamentale. Io sottolineo il fatto che ora siamo forse in una fase più costruttiva rispetto alle prime fasi che erano più legate all'esplorazione del proprio corpo e di una ricerca di «dialogo» con la musica. Rotaria osserva poi che:

quando una di noi propone qualcosa [un movimento, un'azione] le altre provano ad adottarla [nell'azione successiva] ciascuna a proprio modo. Non è come a un corso di danza, dove si segue una coreografia e tutte a un certo punto, ad esempio, devono alzare il braccio nello stesso momento e con la medesima intenzione espressiva (Rotaria).

Siriana aggiunge:

in effetti non ci siamo mai guardate per copiarci...era piuttosto un'emulazione spontanea...ogni tanto guardavo [le] altr[e] e vedev[o] che ognuno faceva una cosa [secondo un suo modo proprio] (Siriana).

Giovanna prova a spiegare:

secondo me, quello che proviamo a riproporre noi sono sì azioni ma riguarda anche il modo in cui noi *sentiamo* [ciò che facciamo]. La mia percezione della paura, ad esempio, può essere diversa dalla tua. [La spontaneità è mantenuta] in *questo* senso» (Giovanna).

Viene fuori, a questo punto, l'attitudine alla spiegazione che in me – che sono insegnante oltre a essere un musicista e un ricercatore – è sempre in agguato. Così, non riesco a trattenermi e aggiungo:

sì perchè la paura è un nome, un'emozione generale, però poi in realtà non esiste la paura... ognuno di fronte a un pericolo agisce in un modo personale e diverso da quello di tutti gli altri, e diventa quello allora per lui il significato della paura. I connotati di quest'ultima sono legati ai connotati dell'azione compiuta (Conduttore).

Mi era venuto in mente quel passaggio di 'Elementi di psicologia' di James, in cui l'autore scrive – cito a memoria –: non scappo perché ho paura, bensì, ho paura perché scappo. Con questa semplice affermazione lo psicologo pragmatista americano mette in scacco l'antichissima concezione del rapporto tra intenzione e azione, e sembra anticipare il più recente pensiero *enattivista*. Secondo quest'ultimo – per dirla in breve – l'intenzione non precede l'azione. Quest'ultima cioè non è l'effetto di cui lo stato emotivo, l'immaginazione e la determinazione cosciente sarebbero la causa, bensì, la prima si *sviluppa* nel corso della seconda. Quest'ultima, retro-agendo (*feed-back*) sull'agente, gli «restituisce» sensazioni, emozioni, immagini, pensieri. Per tornare all'esempio della paura: a seconda di che cosa e come agirò di fronte a un pericolo esterno (effettivo o immaginato), attribuirò *a posteriori* un determinato senso e immagine all'affetto della paura.

Giovanna riprende la parola per riallacciarsi a quanto andava dicendo prima del mio intervento:

quando si prova a fare ciò che è stato suggerito da un'altra di noi non si tratta di provare a riprodurre nello stesso modo il movimento o l'azione, ma piuttosto di scambiarsi, far circolare quella sensazione interpretandola però a proprio modo; cioè, anche quando facciamo apparentemente lo stesso movimento, l'intenzione di ciascuna è diversa (...) potremmo forse dire che, partite da una spontaneità iniziale nei nostri movimenti con la musica siamo poi andati verso

una co-costruzione di una conoscenza comune a partire però sempre dal sentire (Giovanna).

7.4.3 Tra reale e immaginario

- Ascolto attuativo n. 16

Subito dopo la pausa riflessiva, invito le partecipanti a riprendere il lavoro di ascolto attuativo. Rieseguo daccapo il brano e vado avanti a suonare, oltre il punto in cui ci eravamo prima interrotti.

Sinossi

In concomitanza con un punto di volta a sorpresa nel brano, gli spostamenti nello spazio delle attuanti si fanno d'un tratto leggeri e morbidi – Rotaria e Matruska, con passi sostenuti, convergono da parti opposte verso un centro. Le altre si muovono ai margini della «scena» – gesti di apertura e movimenti liberi e fluidi, non veloci. Senso di pacificazione

[[Clip 12](#)] *Dopo la seconda sequenza di accordi in fortissimo (mis.29-37), vi è un punto in cui il cammino dell'improvviso delineatosi fino a quel punto compie una virata a sorpresa aprendosi a un nuovo, inedito paesaggio sonoro (mis.37-41). Tale punto di volta sembra avvertito dalle attuanti: i loro spostamenti nello spazio si sono d'un tratto fatti leggeri e morbidi, avendo perso quel carattere brusco e marcato che li connotava in precedenza. Con passi sostenuti, controllati, reciprocamente coordinati e sincronizzati con la musica, Rotaria e Matruska convergono da parti opposte verso un centro, mentre le altre attuanti si muovono ai margini della «scena». Mi sembra un'azione di gruppo, un episodio di polifonia cinetica.*

Le parti superiori dei corpi accompagnano il movimento dei passi compiendo dei gesti espansivi. Arrestando il video su un fotogramma, posso appurare come ciascuna attuante abbia assunto – esattamente in corrispondenza di quel punto di passaggio (mis. 41) al nuovo episodio musicale – una postura aperta all'esterno. Noto in particolare il braccio e la mano di Mariuska in completa estensione davanti a sé all'altezza del torace; la schiena di Rotaria, che si inarca leggermente all'indietro portando così in avanti il petto; il capo e lo sguardo di Siriana rivolti di poco verso l'alto, come attratti da qualcosa intravista di lontano. Tornando a far scorrere in avanti il video, osservo come i

movimenti di spostamento siano ora divenuti liberi e fluidi, non veloci. Milena incomincia a spostarsi intorno roteando. Di lì a poco, la seguirà in questo movimento rotatorio anche Matruska. Le altre si spostano nello spazio cambiando spesso fronte ma senza interrompere la continuità del movimento. Di tanto in tanto, camminando i corpi si elevano sulle punte dei piedi. Al livello globale del campo di azione percepisco uno spazio ampio, rarefatto, aereo e un senso di pacificazione. I movimenti di rotazione degli interi corpi, le posture dinamiche aperte, la flessuosità e la fluidità dei gesti e dei passi, contrastano nettamente con i passi marcati e pesanti, i movimenti rigidi e spezzati, i gesti diretti, subitanei e controllati che mi sembravano connotare in tono drammatico la maggior parte delle sequenze precedenti. Mi appare chiara, così, guardando l'azione del gruppo che si è entrati in un nuovo «ambiente» musicale, il quale mostra di avere caratteristiche molto differenti da quello «abitato» dalle attuanti fino a poco tempo prima.

- Circolo di riflessività

Tania chiede se si possano utilizzare nell'azione i legacci che avevo introdotto come materiale nelle precedenti esplorazioni di espressione corporea. La sua richiesta, proprio a questo dell'ascolto del brano, è un interessante indizio del suo desiderio di favorire un'interazione più consapevole tra gli elementi del gruppo, dato che i legacci sono rappresentano un mediatore della relazione.

Giovanna racconta dell'esigenza che ha sentito durante l'ascolto attuativo della nuova parte del brano, che va nella direzione della richiesta di Tania:

con l'inizio della nuova melodia io ho sentito proprio di voler prendere la mano delle compagne e girare con loro in cerchio, come in un girotondo (Giovanna).

Siriana dice di aver sentito il bisogno semplicemente di camminare. Milena ricorda come si spostasse nello spazio della stanza roteando, con una sensazione di leggerezza e di abbandono.

Rotaria porta l'attenzione su ciò che accade appena prima dell'inizio del nuovo episodio:

a me, prima [che abbia inizio la nuova melodia] sembra come se si fosse raggiunto un accordo, come se la parte prima fosse una specie di dibattito tra due voci e poi alla fine quello [la cadenza-cerniera tra la prima e la seconda

sezione] è il momento in cui si raggiunge un accordo. E così poi ha inizio una nuova parte (Rotaria).

Forse influenzata da quanto ha appena detto Rotaria, Milena nomina una relazione duale che era già stata in qualche modo evocata, sia pur non con gli stessi termini, da Siriana nel circolo di riflessività prima della pausa:

mi viene in mente quanto diceva [Siriana] prima: a proposito del contrasto mondo sognante/mondo reale. A me ora pare di sentire che c'è uno sforzo ad innalzarsi verso quel mondo [sognante], e a un certo punto riesci ad avviarti verso quella direzione. Quindi [riassumendo] c'è prima qualcosa che tiene ancorato alla realtà (mi sento con i piedi per terra, c'è qualcosa che mi tira giù), poi un timido tentativo in cui mi sento un po' più leggero, e poi [finalmente] una parte che prende il volo: parto, vado verso il volo, mi abbandono a quel mondo immaginario (Milena).

Rotaria non si trova completamente in sintonia con la narrazione di Milena, nel senso che secondo lei non si prende mai partito in modo netto per uno o l'altro termine della dualità:

secondo non va poi come dici tu [rivolta a Milena], cioè, resta sempre questa dialettica tra il vicino e il lontano. È un dialogo che sempre si rinnova. A un certo punto, dove Giovanna immagina che ci prendiamo per mano in un girotondo, ecco, lì sembra che si trovi una specie di soluzione momentanea (Rotaria).

Io faccio a questo punto un breve riepilogo di quanto è stato detto e propongo poi di accogliere tutte queste idee provando ad armonizzarle tra loro nella prossima esplorazione attuativa.

- Ascolto attuativo n. 17

Dopo aver predisposto a terra sei legacci colorati (venendo così incontro alla richiesta prima avanzata da Tania), riparto a suonare dall'ultima serie degli accordi in «fortissimo», che ricorrono qualche battuta prima di quello che è stato

individuato en-attivamente dal gruppo come un punto di volta²⁹ nell'evoluzione del brano.

Sinossi

Individuazione di un'azione espressiva con il materiale dei legacci: articolazione delle azioni all'interno del gruppo. Ciascuna compie degli atti in relazione a quelli delle altre. Apparente intensificazione dell'ascolto reciproco nell'agire. Uso espressivo dello sguardo da parte di Giovanna – all'inizio del nuovo episodio musicale le attuanti si spostano in cerchio, con andamento moderato, connesse ora dai legacci

[[Clip 13](#)] *Dopo la sequenza dei passi decisi, pesanti, marcati, compiuti ora da quasi tutte le attuanti (Siriana resta invece legata a una modalità di spostamento più leggera e agile, connotata da una disomogeneità nel ritmo), avviene quella che io individuo come un'azione espressiva, per via della sua compiutezza formale e delle caratteristiche prettamente musicali di cui essa sembra far mostra. Provo qui a descriverla. Alla fine dell'ultima sequenza di accordi in fortissimo (mis. 37) le attuanti sono giunte a formare tra loro uno spazio circolare, attorno al materiale dei legacci che giace per terra al centro. Si sono fermate in posizione eretta. Milena si piega per prima a raccogliere un legaccio. La segue nel movimento a brevissima distanza Matruska, poi Rotaria, poi, in sincrono, Tania e Siriana assieme. Mentre le compagne compiono a turno il gesto di raccogliere il proprio legaccio, Giovanna si attarda come assorta in un pensiero al contempo dolce e amaro. Il suo sguardo tra il melanconico e il rassegnato, che volge altrove rispetto al luogo occupato dalle altre del gruppo, sembra esprimere arrendevolezza nei confronti di una situazione della cui ineluttabilità ora essa sembra aver preso consapevolezza. Proprio in corrispondenza del punto di volta, l'attuante che si era attardata si china finalmente per prendere l'ultimo legaccio rimasto a terra. Così, all'inizio del nuovo episodio musicale (mis. 41) tutte le attuanti sono pronte a dare inizio a una nuova azione con il materiale appena introdotto. Ciascuna di esse si muove spostandosi in cerchio con passi flessibili dall'andamento moderato. Il gruppo è ora connesso attraverso i legacci di cui ciascuna tiene un capo in mano, alzandolo e abbassandolo con movimenti ampi delle braccia.*

- Ascolto attuativo n. 18

²⁹ Si tratta della cadenza che fa da cerniera tra le due sezioni, che tra l'altro si sviluppano rispettivamente in regioni tonali lontane tra loro (la prima in do minore, la seconda in la bemolle maggiore). Vedi Schubert, op. cit., batt. 40.

Sinossi

Gioco spensierato con i legacci. Senso di abbandono a una realtà altra rispetto a quella drammatica che era stata affrontata dalle attuanti precedentemente. Una realtà, forse, di sogno, di desiderio – episodio di sincronizzazione dei movimenti slanciati di un'attuante con gli slanci melodici che giungono nel brano inaspettatamente

[[Clip 14](#)] *Nel corso della sequenza precedente, il gruppo, inizialmente connesso in cerchio tramite i legacci, si è poi sciolto, e ognuna è tornata a spostarsi autonomamente nello spazio muovendosi chi con, chi senza il materiale.*

In concomitanza con un nuovo episodio musicale nell'Improviso (si è ora una trentina di battute più avanti) (mis.74), Tania e Milena – che ancora tenevano in mano il legaccio – si chinano come per deporlo. In realtà, non lo abbandonano ma continuano a giocare con il corpo flesso a terra. Tania scrolla il capo del legaccio facendogli così fare delle rapide e piccole rotazioni, mentre Milena lo stende sul pavimento modellandolo secondo una forma semi-circolare. Essa poi si risollewa e con la punta del piede ripercorre la forma data al materiale. Giovanna, camminando col capo reclino, scuote leggermente la testa come nell'atto di ripensare a qualcosa che l'amareggia. Non lo fa con rabbia o disperazione, bensì con rassegnata dolcezza; dopodiché i suoi passi e i movimenti della parte superiore del corpo assumono la flessibilità e la libertà propri di un atteggiamento di abbandono a una realtà altra, forse di desiderio, di speranza, di sogno. Essa inizia a spostarsi con dei volteggi, mentre le braccia restano distese e assecondano la dinamica di tale sua postura.

Le azioni che ho qui sopra descritto avvengono in concomitanza con un episodio musicale che si distingue nettamente da ciò che lo precede per via di alcune significative modifiche che avvengono a livello del ritmo, degli intervalli melodici, del contesto della melodia creato dall'accompagnamento. Infatti, si può notare come la rigida, quasi ossessiva, scansione ritmica al quarto introdotta dal primo tema e non più abbandonata – come il movimento di un camminare imperterrito – si allenta qui, finalmente (da mis. 74). Anche la modifica che interviene nella forma di accompagnamento alla melodia concorre alla sensazione generale di un allentamento della tensione cupa e drammatica che sembra adesso esser concessa all'ascoltatore: il ritmo in terzine permane ma ora gli accordi risuonano interi (non più spezzati) e ribattuti in pianissimo, creando così uno spazio sonoro soffice e lievitante («crònos» non la fa più da padrone) in cui il «canto» condotto dalla mano destra può slanciarsi con

aggraziata leggerezza verso l'alto. Lo fa compiendo dei salti che erano assenti nel tema principale (vera spina dorsale dell'intero improvviso), il quale invece procedeva interamente attraverso note di gradi congiunti.

I movimenti di Milena si sincronizzano a un certo punto con la musica: in concomitanza con lo slanciarsi ancora più ampio della melodia – per via del fatto che si aggiunge all'ottava alta una sorta di eco dell'inciso melodico – essa lancia in alto il legaccio che aveva in mano con un grande gesto del braccio, costituito da una preparazione (fase «ana-crusica») e dal momento del lancio (fase «crusica»). Questi due momenti risultano essere in sincrono – sia dal punto di vista quantitativo della durata che da quello qualitativo dell'articolazione – con il movimento dello slancio con cui si profila in questo punto la melodia schubertiana³⁰.

- Circolo di riflessività

Chiedo alle attuanti quali sensazioni ed emozioni abbiano accompagnato i loro movimenti e azioni. Rotaria racconta del prevalere in lei, in queste ultime sequenze, del piacere di slanciarsi con tutto il corpo verso l'alto. Siriana nota:

sembra quasi che dal cerchio in cui tenevamo legate [attraverso i legacci] ci siamo liberate...[ho trovato] cioè molto più rilassante il fatto di poter camminare libera [...] mi sembra molto rassicurante alla fine (Siriana).

La sensazione di rassicurazione provata sul finale da Siriana non è consonante col sentire di Giovanna, per la quale il «vagare senza direzione» (che è quanto percepiva nel corso della sua azione) non la rassicurava per nulla.

Siriana aggiunge a quanto ha detto prima:

c'è un punto in particolare in cui mi sembra finalmente di poter raggiungere quel mondo immaginario di cui dicevamo (Siriana).

Tania precisa:

³⁰ Vedi Schubert, op.cit., bat. 78.

...sì, qui riusciamo a riconnetterci con quel mondo altro, con ciò che desideriamo e a cui aspiriamo (Tania).

Riepilogo quanto è stato detto nel modo più sintetico possibile, cioè attraverso l'individuazione di alcune parole chiave: slancio, desiderio, riconnessione, libertà, vagare.

7.5 Con-sonanza, co-riflessività, com-posizione. Elaborazione di alcuni spunti di riflessione sulla base della precedente analisi descrittiva

Ho cercato di seguire in maniera dettagliata l'itinerario di ascolto attuativo almeno per quasi l'intera sua prima parte. Nel far ciò mi sono affidato alla pazienza del lettore. Queste analisi descrittive particolareggiate delle azioni corporee e dei circoli di riflessività rischiano infatti di apparire pedanti e noiose, eppure mi paiono necessarie al fine di mostrare in concreto il metodo di lavoro dell'ascolto attuativo. Quest'ultimo ha preso forma nel corso del lavoro stesso e assieme al gruppo delle partecipanti.

Il metodo si basa essenzialmente sulla composizione collettiva di una *partitura* cinetico-corporea aperta, sulla base di un processo di esplicitazione e circolazione all'interno del gruppo di quelli che Laban chiama «schemi di sforzo». Lo «sforzo» è l'impulso interiore (volontario o involontario) al movimento, che ha origine – scrive Laban (1950, p. 25) – da una sollecitazione interna dei nervi (la questione di che cosa causi questa sollecitazione esula dai confini del mio interesse di ricerca). Il movimento si sviluppa nel *tempo* e nello *spazio*, secondo un'*energia* e un'*flusso*. Uno schema di sforzo si esplicherà allora – secondo quanto leggiamo – in una determinata disponibilità nei confronti dei quattro fattori di movimento sopra citati³¹.

Tenendo a mente il concetto di schema di «sforzo» a cui ho brevemente accennato – ritorniamo agli episodi di *ri-azione* delle attuanti di fronte all'attacco in *fortissimo* dell'*Improvviso* di Schubert sopra analizzati. Nel corso delle diverse

³¹ Nel paragrafo 'Correlazione tra azioni corporee e sforzo', Laban scrive: «Peso, spazio, tempo e flusso sono i fattori di movimento attraverso i quali la persona che si muove adotta un particolare atteggiamento, che, a seconda dei casi, si può descrivere come:

un atteggiamento rilassato o energico nei confronti del peso;
un atteggiamento flessibile o lineare nei confronti dello spazio,
un atteggiamento di prolungamento o di abbreviazione nei confronti del tempo,
un atteggiamento di liberazione o di contenimento nei confronti del flusso» (1950, p. 72).

sessioni di improvvisazione, esse ri-agiscono (*attuano*) *quell'* attacco³² ciascuna in un modo diverso e secondo modifiche anche minime da una volta all'altra. Per esempio: nelle prime improvvisazioni (*clip* 1 – 4) si può notare che alcune attuanti distendono le braccia in avanti con moto improvviso, mentre altre raddrizzano il collo e il capo inizialmente reclinati. Altre ancora restano nella posizione in cui si trovavano prima. In quest'ultimo caso, l'impulso non appare aver raggiunto l'intensità sufficiente a manifestarsi esteriormente in un gesto o spostamento corporei. In una delle successive esplorazioni, un'attuante propone al gruppo di adottare il movimento della *crusi* e *meta-crusi*, esprimendo la sensazione in lei suscitata dal suono iniziale del brano con il termine «colpo»³³. L'azione che essa si è immaginata è quella dell'«esplodere di un colpo» la cui risonanza ed energia degradano lentamente (*immagin(e)azione* n. 1). Il gruppo – su mia mediazione – prova allora ad adottare il suggerimento dell'attuante nella successiva ri-azione dell'evento musicale. Nel circolo di riflessività seguente, una seconda attuante racconta di aver avuto la sensazione di indietreggiare come «subendo un colpo» (*immagin(e)azione* n. 2). Attorno all'idea del colpo, identificato con l'agente sonoro-musicale, iniziano così a essere elaborate, a poco a poco, delle variazioni o micro-variazioni a livello di azioni e dei corrispondenti schemi di sforzo. Infatti, mentre il gesto dell'estendere le braccia (*crusi*) è *subitaneo* (tempo), *forte* (peso), *diretto* (spazio), *interrotto* (flusso), nel gesto del colpire, dove diviene evidente il degradare dell'energia (*meta-crusi*), le medesime caratteristiche di cui sopra mutano processualmente nel corso del movimento: il *subitaneo* diviene *sostenuto* (tempo), il *forte* diviene sempre più *debole* (peso), il *diretto* sempre più *flessibile*, il flusso da interrotto muta in *continuo*. A livello dell'azione complessiva, i due schemi di sforzo sono differenti. Ulteriormente diverso è poi lo schema di sforzo che è sotteso all'*immagin(e)azione* del «ricevere un colpo». Tant'è che adottandola (attuandola) il gruppo compirà un'azione in cui al reclinarsi subitaneo dei busti e dei capi in avanti, con le braccia estese in orizzontale, si accompagnerà un movimento sostenuto di passi all'indietro (indietreggiamento).

Uno schema di sforzo – scrive Laban – non è necessariamente consapevole (anzi, soprattutto al livello di azioni quotidiane, esso non lo è quasi mai). Ma grazie all'alternanza ricorsiva delle fasi attuative con quelle di riflessività, nel nostro laboratorio gli schemi di sforzo hanno la possibilità di divenire

³² Con una forzatura grammaticale, uso qui il verbo agire in modo transitivo per significare la messa-in-atto dell'ascolto musicale, ovvero: la pratica di un ascolto musicale *en-attivo*.

³³ vedi par. 4.4.2.

consapevoli, e con essi anche le corrispondenti sensazioni di movimento. Così pure divengono oggetto di riflessività le personali attitudini nei confronti del contesto esperienziale che si sta vivendo. Il processo evolutivo di consapevolizzazione dei propri movimenti, azioni, sensazioni, attitudini, si svolge nel laboratorio a livello di gruppo. Come visto, nei circoli di riflessività alcune attuanti condividono con le altre la descrizione del movimento che hanno compiuto nell'esplorazione attuativa precedente (non è naturalmente detto che l'abbiano compiuto veramente così come lo raccontano) e la corrispondente sensazione motoria. Talvolta, come negli esempi sopra citati, viene esposta un'immagine di un'intera sequenza di movimenti che costituisce un'azione. È il caso di ciò che ho chiamato con un neologismo di mia invenzione: «immagin(e)azione». Questi elementi – movimento, sensazione motoria, azione immaginata – vengono condivisi per poi essere adottati nelle esplorazioni successive.

Si noti bene che la particolare sequenza delle fasi di questo processo ricorsivo – azione-riflessività-azione – è un elemento distintivo del metodo che sto discutendo. Non è che l'azione sia funzionale a far emergere sensazioni, emozioni, immagini, le quali costituirebbero la base per la costruzione di una comprensione e conoscenza incorporate dell'oggetto musicale. È vero piuttosto il contrario: la narrazione condivisa dei momenti di esplorazione attuativa permette la circolazione all'interno del gruppo di *feed-back* sensoriali, senso-motori, emotivi, immaginativi, e di pensiero, che costituiscono un innesto essenziale nel processo di consapevolizzazione, di messa-in-comune, di raffinamento dei movimenti e delle sequenze di movimento successivi. Questi ultimi costituiscono l'*input* e l'*output* del processo ricorsivo che si delinea secondo questo metodo, che oserei qui chiamare pedagogico³⁴. Il processo che si snoda secondo questa relazione triadica di fasi è ricorsivo ed evolutivo, dato che il ritorno, dopo la riflessione, alla fase attiva comporta delle modifiche rispetto all'azione sperimentata nella prima fase. La partitura corporea che si va costruendo è allora aperta nella misura in cui essa è uno schema dinamico, sempre in divenire, disponibile – in ogni fase – ad accogliere modifiche e variazioni. La partitura, man mano che si va componendo, assume il valore di un punto di riferimento per il gruppo, senza però vincolare la libertà delle

³⁴ Per un'ampia discussione di questo punto, qui evocato *en-passant*, si vedono le Conclusioni della tesi.

esplorazioni dei singoli suoi elementi (come è stato esplicitato nelle riflessioni *a posteriori* sul processo sviluppate dalle partecipanti)³⁵.

Giungo ora all'altro punto essenziale di questo metodo di ascolto attuativo. Nella riflessione sul processo sopra citata, le partecipanti sembrano giungere a concordare sul fatto che l'adozione di un movimento o di un'immagin(e)azione altrui non comporta un elemento di costrizione. «Non è una coreografia»³⁶ quello che il gruppo va costruendo, ha osservato Rotaria. La partitura di movimenti che viene composta collettivamente non è rigidamente vincolante rispetto a ciò che si farà dopo. Adottare un movimento o un'azione, per la singola attuante, vuol dire *adattarlo* alla circostanza del proprio sentire e della propria attitudine (sia quelli che si stanno formando all'interno del processo, sia quelli facenti capo ai propri schemi di sforzo abituali). Attraverso la serie di adozioni e adattamenti reciproci si formano un sentire e un'attitudine a livello di un *corpo-gruppo*. In questo processo evolutivo, appare penso chiaro che ripetere un movimento comporti inevitabilmente una sua variazione.

Questo tipo di condivisione in gruppo per ripetizione e variazione dei movimenti ha il senso di mettere in comune le percezioni e le emozioni corporee comportate dagli schemi di sforzo dei movimenti. Il processo di «variazione evolutiva» riguarderà dunque tanto i movimenti e le azioni quanto le rispettive sensazioni e percezioni.

Se confronto le prime esplorazioni di ascolto (attuativo) con le ultime analizzate noto quanto segue: il livello esplorativo di «prima spontaneità» da cui le attuanti sono partite riguarda principalmente una dimensione individuale del sentire e dell'agire. Man mano che la «partitura cinetica» si è andata componendo, è aumentata proporzionalmente la capacità di ascolto reciproco e di sintonizzazione tra gli elementi del gruppo, e tra il gruppo e l'oggetto musicale. A sostegno di quanto affermato, ricordo qui come gli episodi che ho categorizzato nell'analisi come «azioni espressive»³⁷ – che nelle prime sessioni attuative mi sono sembrate assenti – a partire in particolare dalla *clip 7* siano diventati sempre più ricorrenti, sia al livello delle sequenze sviluppate dalle singole attuanti che al livello globale delle interazioni del gruppo³⁸. Nell'azione «espressiva» la traslazione del gesto musicale in quello corporeo assume contorni

³⁵ Vedi par. 4.3.

³⁶ Vedi l'intervento di Rotaria. Par. 4.3.

³⁷ Ciò che intendo per «azione espressiva» costituisce uno degli elementi di base per la definizione del mio metodo di analisi dei movimenti. Rimando per questo al capitolo quinto.

³⁸ Vedi 4.2.8, 4.2.10, 4.2.11, 4.4.1, 4.4.3, 4.4.4.

più netti, rivelando – al mio sguardo – un grado più alto di ascolto e comprensione musicali. Il fatto che riguardo a questo fenomeno io possa rilevare una relazione di proporzionalità diretta tra il livello individuale e quello gruppale è da ritenersi un significativo risultato di ricerca. Ciò significa infatti che l'azione dei singoli e quella del gruppo sono in grado di potenziarsi reciprocamente. Questo circolo virtuoso favorisce un più alto livello di consonanza, che io considero come una delle *core category* nell'analisi del processo di ascolto attuativo. Osservo, infine, come tale modalità di comporre una «conoscenza musicale e corporea» che procede per «consonanze» sia stata riconosciuta e tematizzata, dopo averla sperimentata, al livello della riflessione sul processo che il gruppo ha elaborato *a posteriori*. Ciò mi sembra un altro risultato rilevante di ricerca, nella misura in cui esso esemplifica la potenzialità di un apprendimento enattivo, nella misura in cui alcuni elementi di sapere metodologico nascono all'interno del fare e dello sperimentare.

7.6 Progettazione di un'azione performativa finale

7.6.1 Premessa

L'ultima tappa del laboratorio è stata la progettazione e la realizzazione di una breve *performance* ad opera delle partecipanti che – secondo la consegna che ho dato loro – sarebbe stata da considerarsi come una restituzione performativa dell'*esperienza di ascolto* del brano di Schubert fatta nel corso delle sessantatré esplorazioni attuative. Ho dato al gruppo un tempo massimo di trenta minuti per elaborare autonomamente (le ho lasciate sole andandomene via dalla stanza) una sorta di canovaccio come punto di riferimento per un'azione performativa che sarebbe stata eseguita in forma di semi-improvvisazione.

In seguito a una richiesta di chiarimento da parte di una partecipante sul rapporto della loro *performance* col brano di Schubert, ho suggerito al gruppo di:

Considera[re] la *performance* che andrete a eseguire come un prodotto ormai autonomo rispetto al brano. Con quest'ultimo essa manterrà certo una relazione, ma solo indirettamente. Il termine medio della relazione è appunto la vostra rielaborazione personale e performativa del processo esperienziale di ascolto che avete fatto in tutto questo tempo attraverso la messa in gioco del movimento e delle sensazioni corporei. È un po' come se, da ora in poi, l'oggetto musicale che ha supportato il nostro lavoro fino a qui possa passare

sullo sfondo per lasciare in primo piano voi, il percorso che come singole e come gruppo avete compiuto in questo laboratorio, e *last but not least*, la musica intrinseca alla vostra azione. L'azione potrà eventualmente contenere (ma non è necessario che li contenga) degli estratti musicali del brano che nel caso suonerò io al pianoforte (mi direte voi quali e in che momento suonarli) (Conduttore).

L'analisi e la discussione di questo episodio – rese possibili dal fatto che anch'esso è stato video-ripreso integralmente – intendono chiarire:

- 1) Quali siano gli elementi dell'esperienza di ascolto che le partecipanti enucleano e rielaborano nella progettazione della performance;
- 2) Quale sia il metodo (nel caso ne possa individuare uno) e le modalità comunicative messi in atto dal gruppo per la costruzione del loro progetto performativo.

7.6.2 Il gruppo delle partecipanti al lavoro nella progettazione di una *performance* conclusiva. Un'analisi descrittiva

I «lavori» del gruppo iniziano a partire dall'esposizione di Giovanna che in forma metaforico-narrativa ri-costruisce il decorso processuale del brano come un processo formativo:

mi sono immaginata questo brano come il passaggio dall'età bambina all'età adulta, nel senso che quando camminiamo all'inizio [prima del colpo] lo immagino come quando sei bambino, sei spensierato e...affronti la vita così. Poi arriva quel colpo che [significa]: 'svegliati'! [La melodia] è il bambino che prova a dire: 'no, ma io sono ancora bambino'. E invece poi c'è la realtà che sarebbe nella mia metafora l'età adulta, la consapevolezza, che gli dice: 'no, guarda che devi crescere'. Poi c'è tutta quella parte di dialogo [tra queste due entità] fino a quando giriamo in tondo (che tra l'altro era venuta a me perchè mi veniva da pensare a quando da bambini si fa il girotondo) che nella mia metafora è: 'no, mi voglio riabbandonare totalmente a questa dimensione onirica come se davvero...cioè, è un po' quella fase in cui dici: 'no, non voglio arrendermi al fatto che sto diventando grande'. Poi c'è la parte (fase 3 fase 4) in cui avviene l'affermazione della realtà che culmina nello scontro [fa il suono con le mani per terra] perchè secondo me lì è la parte di massima tensione e scontro tra queste due realtà. E poi alla fine c'è un ritorno della serenità come all'inizio. C'è un punto in cui torna esattamente come all'inizio. Dura però pochissimo questa cosa...cioè, come dire, 'sì, ti sei illuso'...c'è questa fase di

illusione e poi ricambia di nuovo e secondo me la fine – questa parte di serenità – non è più la serenità del bambino ma quella mista a consapevolezza che qualcosa è cambiato (Giovanna).

A partire dal racconto di Giovanna, il gruppo ri-elabora l'idea – che era già stata elaborata *en-attivamente* attraverso la composizione di *immagin(i)azioni* nel corso delle esplorazioni attuative – di un costante dialogare interiore tra due forze ed esigenze contrastanti: il richiamo del reale da una parte, il mondo dell'immaginario e del desiderio dall'altra. Dialogo che conosce diverse fasi e avvicendamenti, giungendo ad esplodere in uno *scontro*, che già nelle esplorazioni precedenti era stato agito in concomitanza con la parte più intensa – dal punto di vista sonora e drammatico – dell'*Improvviso*. Alla fine ha luogo una conciliazione – non felice, ma rasserenata – tra le due forze antagoniste.

Tania condivide con le compagne il suo dubbio: quale processo esse metteranno in scena, quello che si svolge nel brano musicale o quello relativo al percorso compiuto dal gruppo nel corso del laboratorio? Secondo Giovanna, il tema della *performance* è «quello che il brano suscita in noi come singoli e come gruppo» (Giovanna).

Quindi *non* tanto il processo interno al brano quanto il processo del gruppo *nell'*ascolto del brano.

In effetti – riflette Tania – c'è stata un'evoluzione significativa nel corso del laboratorio, riguardante la modalità di lavoro:

se penso al percorso, all'inizio ognuno ascoltava e sperimentava per fatti suoi poi c'è stato un momento in cui abbiamo cominciato a lavorare insieme [...] possiamo anche valorizzare il fatto che nel percorso che abbiamo fatto piano piano almeno io ho avuto la sensazione che siamo stati sempre più gruppo mentre all'inizio a prevalere era la dimensione individuale di ciascuna di noi» (Tania).

Matruska associa alle due fasi individuate da Tania due qualità emozionali diverse:

l'inizio, quando ognuno [agiva] per fatti suoi, era anche un momento ingenuo, leggero. Il primo giorno era tutta un'esplorazione [spontanea], poi è iniziata la parte dura, e il senso di difficoltà. Ecco, mi sembra che le sensazioni che abbiamo ricevuto nell'ascolto del brano si intreccino con i vissuti legati al nostro percorso esperienziale (Matruska).

Le partecipanti concordano nel voler tenere assieme e intrecciare tra loro questi due livelli di processo: quello che ha come oggetto la musica del brano e quello che riguarda il passaggio graduale da una dimensione dell'«Io» a quella del «Noi». Milena rinarra questo passaggio usando una metafora «molecolare» in cui si rende evidente l'evoluzione del movimento

tutte inizialmente ci muoviamo ognuna per conto proprio come singole particelle. Poi veniamo colpite. A partire da questo evento iniziamo a creare gradualmente qualcosa di più organico e unitario. Inizia cioè un processo di implementazione delle nostre potenzialità attraverso la costruzione di unità più grandi, che passa per varie fasi, fino a compiersi con la fine del pezzo (Milena).

D'accordo su che cosa debba mettere in scena, il gruppo si dedica allora al *come* della messinscena. Qui emerge la dimensione più propriamente compositiva della «partitura», a partire dal problema di come traslare in termini di azione corporea quel «colpo» che all'interno delle esplorazioni attuative era «agito» dal suono musicale *fortissimo* con cui ha inizio l'*improvviso*. Qualcuna del gruppo prova a eseguire un suono al pianoforte, ma l'idea non riscuote successo. Troppo omogeneo al suono originario. Si deve mantenere la qualità espressiva, non necessariamente la modalità percettiva, sembrano dire le partecipanti. Siriana prova con un libro abbastanza pesante preso dalla libreria che lascia cadere per terra. Milena è contraria a questo effetto e avanza invece la proposta di utilizzare la voce. «il suono originario – dice – è lungo, non è secco. È qualcosa che piano piano decresce. Bisogna forse farlo con la voce [...]» (Milena).

Milena non ha ancora terminato di parlare che Giovanna irrompe improvvisamente con un forte grido. Il suo gesto performativo prende alla sprovvista le compagne, ed è poi da loro approvato con entusiasmo. Il gruppo prende a questo punto l'iniziativa di provare la «scena» iniziale. La prova però si interrompe quasi subito. Le attuanti riprendono infatti a discutere su quali movimenti e azioni debbano seguire al gesto «del grido». La progettazione procede quindi nuovamente «a tavolino» con una lunga negoziazione sugli atti da compiere e sui ruoli che ciascuna deve avere all'interno dell'azione. La questione che viene discussa animatamente è come rappresentare quell'entità minacciosa che si manifesta da subito col «colpo» iniziale e che poi, per tutta la prima parte del brano (secondo l'esperienza di ascolto delle attuanti), per così dire, si lasciava percepire senza presentificarsi. Finché l'azione avveniva con la

musica (come nelle esplorazioni precedenti) quella minaccia era agita dai suoni musicali e le attuanti reagivano ad essa secondo modalità di volta in volta diverse. Ma dovendo ora organizzare una messa-in-scena «silenziosa», come traslare nella pura azione corporea questo elemento fantasmatico, che c'è anche senza concretizzarsi in una presenza fisica?

qui ci sono solo delle note che dicono 'stai all'erta', ma non si è presentificata questa minaccia, cioè tu l'avverti ma non lei non è ancora presente (Giovanna).

Il gruppo non sembra riuscire a sciogliere questo problema «registico», nonostante lo scambio dei pareri sia molto acceso e le ipotesi avanzate numerose. Noto come la discussione raggiunga molto spesso dei livelli di saturazione che acusticamente si manifestano con un effetto di vera e propria *cacofonia*. In quei frangenti le partecipanti parlano tutte assieme e non paiono ascoltarsi. Il flusso della comunicazione e delle idee, così, si interrompe. Per converso, la dimensione musicale del silenzio non è mai presente nell'arco di questa lunga, lunghissima fase di progettazione basata quasi esclusivamente su una forma usuale di scambio verbale.

Giovanna ipotizza una soluzione:

dopo che ho fatto l'urlo, io invece di fare la vostra parte mi metto per terra e picchietto con le dita sul pavimento creando un rumore costante. Voi continuate a fare le vostre azioni. Poi a un certo punto io mi alzo e comincio a venirvi incontro cercando di prendervi una per una e portarvi dalla mia parte (Giovanna).

Milena quindi aggiunge:

...quelle che si fanno prendere si accovacciano assieme a lei [Giovanna] per terra e iniziano anche loro a picchiettare (Milena).

Matruska prova a riepilogare la sequenza di azioni:

Quindi: grido, senso di paura, alcune si alzano altre rimangono chiuse a terra. Gradatamente ci si alza tutte e ci si mette a camminare nello spazio. Inizia il rumore picchiettato, le altre continuano nei loro movimenti, finché il rumore non aumenta e a quel punto raggiungiamo il punto di massima tensione dell'azione anche grazie al contributo di un estratto del pezzo suonato al pianoforte. Si arriva così al momento dello scontro (Matruska).

Finalmente il gruppo decide di mettere le idee alla prova dei fatti. Prima di iniziare la prova, Matruska dà a Giovanna (che aveva precedentemente espresso il suo timore di danneggiarsi la voce a furia di gridare) il seguente suggerimento:

se hai paura [di sforzare la voce] non gridare forte... di soltato 'ah'! (Matruska).

Così verrà fatto da Giovanna, la quale anziché emettere l'urlo che avrebbe dovuto ricreare il «colpo» sonoro, emetterà un'esclamazione espressivamente neutra. La prova performativa è di nuovo subito interrotta, appena dopo l'inizio: «e adesso che dobbiamo fare?» – chiede Rotaria.

Una nuova discussione viene intavolata per definire assieme come procedere nell'azione. Il tema principale di dibattito riguarderà poi come rappresentare il dialogo sempre più acceso, e poi lo scontro, tra l'istanza minacciosa e quella sognante. Si giunge all'idea che il punto di massima tensione debba essere creato attraverso un contatto fisico dei corpi, che si spingono e respingono dopo che ognuna delle parti – quella rappresentante il reale e quella dell'onirico – aveva mostrato all'altra la propria istanza. Infine, viene immaginata la conclusione della performance come una sorta di conciliazione tra queste due istanze, rappresentata nell'azione del riunirsi tutte in cerchio, per mezzo dei legacci raccolti da terra, al centro della stanza.

7.6.3 Alcuni spunti riflessivi offertimi dall'analisi descrittiva dell'episodio

Distinguerai tre momenti significativi nella fase iniziale di progettazione della performance finale. La prima è rappresentata dall'esordio narrativo di Giovanna, la quale espone in chiave metaforica il percorso del brano di Schubert per come lei l'ha vissuto: un processo di auto-formazione di un bambino che sulla soglia di passaggio all'età adulta si trova ad affrontare e a elaborare il trauma dell'irrompere di una realtà altra rispetto al mondo immaginario dei suoi desideri. La seconda è la ri-narrazione che Tania, Matruska – sulla scorta del racconto di Giovanna – fanno della loro esperienza di ascolto nei termini di un processo formativo che ha come protagoniste, anziché il bambino, le stesse partecipanti. Queste, tra la prima e le ultime fasi del laboratorio, avrebbero percorso un itinerario evolutivo passando dalla sfera dell'«Io» a quella del «Noi». Da una fase di spensierata e ludica esplorazione corporea, in cui ciascuna partecipante agiva

e sentiva in modo prevalentemente individuale, esse sarebbero passate a una fase di lavoro più complessa e problematica, connotata dal formarsi progressivo di un sentire e un agire di gruppo. Presumo che «la parte dura» a cui intende riferirsi in particolare Matruska coincida con le sessioni di ascolto attuativo del brano, che hanno visto impegnate le partecipanti soprattutto dalla terza giornata del laboratorio in avanti. Avevo già discusso³⁹ il fatto che il metodo – creato in corso d’opera – di condivisione *en-attiva* dei vari sentire e agire individuali è risultato, dall’analisi delle *video-clip*, un potente facilitatore dello sviluppo di un corpo grupppale che sente e agisce a partire dagli effetti di consonanza e sintonizzazione tra i suoi elementi. Tale mia ipotesi interpretativa trova qui un riscontro nelle parole stesse delle protagoniste.

L’idea di questo processo interno al laboratorio è ulteriormente riproposta in termini di movimento «scenico» nella metafora «molecolare» di Milena – è la terza tappa – secondo cui le partecipanti sarebbero come delle particelle che inizialmente si muovono in modo caotico e ognuna per sé («particelle impazzite») per poi via via aggregarsi fino a formare un’unità molecolare. È una bella immagine del processo compositivo che – come ho cercato di descrivere – si compie nel corso delle diverse sessioni di ascolto attuativo del brano.

Una volta rielaborata assieme l’idea generale di un percorso della *performance*, le partecipanti si dedicano poi, come già descritto, a progettare e tracciare nel canovaccio immaginario i ruoli e le sequenze di movimento di ciascuna di loro. Quali modalità adottano per farlo?

Guidato da questa domanda, nella video-analisi di questo episodio progettuale ho utilizzato due codici che ho associato alternativamente alle sue varie sezioni: la dicitura che ho creato per il primo codice è «progettazione a tavolino»; la seconda è «progettazione attuativa». Col primo ho inteso indicare tutti i momenti in cui la costruzione della partitura avviene attraverso uno scambio proposizionale-concettuale tra le partecipanti, che si mettono d’accordo, negoziano, co-costruiscono la «scena» dell’azione. Col secondo invece ho inteso riferirmi a quei momenti in cui – coerentemente con il lavoro di ascolto attuativo precedentemente svolto dal gruppo con la mia guida – le partecipanti compongono la scena mentre provano, sperimentano le sequenze di movimento e/o i singoli gesti e ne ascoltano le risonanze emozionali. Dal confronto quantitativo tra le ricorrenze e le estensioni dei segmenti indicizzati rispettivamente dalla prima e la seconda etichetta risulta che la modalità della co-

³⁹ Vedi par. 4.5.

costruzione ha di gran lunga prevalso su quella della composizione en-attiva, limitata a momenti isolati e di breve durata. Nell'interpretare la mia consegna, le partecipanti si sono affidate a un modo di pensare il progetto in cui il pensiero teorico precede e si fa strumento del momento attuativo. Secondo tale schema di pensiero, l'azione non può che essere una realizzazione esecutiva del progetto.

Riguardo al confronto tra questa modalità tradizionale di progettare l'azione con quella di cui il gruppo sembra aver fatto esperienza nel corso delle sessioni di ascolto attuativo, emblematico mi appare l'episodio del «grido» con il quale si decide di tradurre il colpo iniziale che nella musica di Schubert è agito dall'unisono dei quattro sol in *fortissimo*. Finché si tengono a un livello di immaginazione teorica di quale possa essere la modalità più efficace di tradurre questo colpo, le partecipanti non sembrano venirne a capo e si prospetta una situazione di indecidibilità. Nel momento in cui una di esse infrange in modo inaspettato la cortina teorica con un atto pulsionale – il suo grido, appunto – il gruppo si riallinea immediatamente nella scelta di adottare questa soluzione sulla cui efficacia nessuna mostra di nutrire dubbi. Il gesto di Giovanna ha dato così luogo a un campo tensionale all'interno del quale si è reso possibile un evento di sintonizzazione del sentire corporeo-emozionale, dell'immaginazione, del pensiero. Quando nel corso delle prove successive, con la buona intenzione di preservare la voce di Giovanna, il gruppo decide di sostituire al grido un semplice *segnale* del grido (l'esclamazione «ah!», pronunciata in modo quasi afono), ecco che quell'atto viene depotenziato, privato della sua possibilità di affermarsi come gesto-soglia, e incapace così di generare un campo tensionale, ossia uno strutturarsi di gesti, azioni e ri-azioni che si susseguono al di là del rapporto lineare causa-effetto, stimolo-risposta, eppure secondo una consequenzialità. L'impulso all'azione è trasformato allora in una mera intenzione di agire. Il grido ha assunto una natura «esosomatica», direbbe Sini (2009).

Nel pensiero progettuale delle partecipanti l'azione viene immaginata come un assemblaggio di una serie di atti conseguenti gli uni agli altri in un modo logicamente soddisfacente. Secondo questa metafora costitutiva (Johnson, 19..), l'azione è concepita e perseguita come lo strumento infinitamente analizzabile e parcellizzabile per il raggiungimento di uno scopo. Questa *imago* dell'azione ha un effetto retroattivo sulle sue agenti, le quali col corpo si faranno a loro volta strumento del fine precedentemente prefissato. Nella seconda fase costruttiva della *performance*, infatti, quando finalmente le partecipanti iniziano a provare le sequenze di azioni che hanno progettato, al posto dei corpi in azione (Sini, 2009) mi sembra di poter osservare dei corpi che agiscono strumentalmente e

metodicamente nell'esecuzione del progetto. Un elemento indiziario di quanto detto consiste nel fatto che ad ogni momento la prova è interrotta a turno da una di loro che domanda: «e qui che cosa devo fare?». L'agire di ciascuna non è orientata da una (in)tensionalità intrinseca all'atto, l'intenzione dovrà allora provenire dall'esterno. Qualcuno deve *dire* che cosa fare, fosse anche solo la propria mente che, rotta la magica unità compiuta del gesto, non può abbandonarsi all'agire – parafrasando il Nietzsche della seconda *Inattuale* – con inconsapevolezza e oblio (*ibid.*, p. 93).

CONCLUSIONI

Sono finalmente giunto al momento dei bilanci: che cosa ho imparato come ricercatore e come educatore da questo mio percorso di ricerca, e qual è il contributo che questo lavoro può dare alla riflessione pedagogica e alla pratica formativa nell'ambito dell'educazione degli adulti in senso ampio?

Per tentare una risposta a queste domande proverò qui a ripercorrere per tappe fondamentali l'intero percorso compiuto, con l'intento di evidenziarne i raccordi, le linee tendenziali del pensiero e ciò che l'esperienza pratica dei laboratori ha evidenziato in termini di potenzialità e limiti della mia proposta.

Nel primo capitolo mi sono addentrato nella spinosa questione dell'espressività musicale, discutendo l'ipotesi che l'accesso al senso espressivo della musica si apra per l'ascoltatore a partire dal nucleo basilare delle sue sensazioni cinestesiche. Attraverso il pensiero di Roman Ingarden (1966) ho messo a tema la questione del movimento melodico, cercando di mostrare *come* questo si costituisca nella relazione fenomenica di ascolto. Con Robert Hatten (2004) ho messo a fuoco il concetto chiave di «gesto musicale», particolare declinazione sonora del gesto umano, con il quale condivide – al di là della sua specifica modalità percettiva (l'acustico) – la struttura trascendentale di una forma in divenire significativa ed energetica (non denotativa) che evolve nel tempo e – ho aggiunto io, ma è già insito nel significato inglese di «shaping» – nello spazio (*ibid.*, p. 95). I gesti musicali, come sostiene Hatten, sono forme emergenti che com-portano movimento affettivo, emozione e intenzionalità integrando elementi altrimenti separati nella continuità di una forma e di un'energia in divenire (Gritten, King, 2006). Gli elementi sintetizzati in un gesto musicale sono specifici timbri, articolazioni, dinamiche, durate, andamenti, e la loro eventuale coordinazione con i piani polifonici verticale (armonico) e orizzontale (conduzione delle parti).

Ho fatto riferimento a una comunità internazionale di ricerca che da almeno due decenni lavora attorno al tema del gesto musicale: studiosi provenienti da ambiti disparati (fenomenologia, semiologia, musicologia, psicologia della musica, cognitivismo, neuroscienze cognitive, scienze tecnologiche) accomunati dalla prospettiva dell'*Embodied Music Cognition* (Cox, 2001, 2006, 2011, 2016;

Godøy & Leman, 2010; Gritten, King, 2006; Larson, 2012; Leman, 2007; Schiavio, van der Schyff, *et al.*, 2017), ossia dall'idea guida che la comprensione musicale sia mediata dal corpo e dalle sue esperienze di movimento; nella sua accezione più radicale, che sia un fenomeno riguardante in prima istanza l'*intelligenza* dell'organismo corpo-mente, secondo le modalità percettivo-attive legate agli schemi motori (Gallagher, 1995, 2005), alle sensazioni propriocettive, alle percezioni sinestesiche, e al sistema dei «neuroni-specchio» (Gallese *et al.*, 1996, Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, 2019).

Il concetto di «gesto musicale» ha avuto nella mia ricerca una valenza euristica, permettendomi di concepire la possibilità di una relazione di ascolto (nel caso dei miei laboratori, di opere «classiche») a partire dall'azione, che può esplicitarsi concretamente in movimenti e azioni corporei e/o dar adito a immagini, rappresentazioni metaforiche e pensieri concettuali. L'elemento che mi interessa sottolineare è l'espressività delle strutture sonore che si costituiscono in gesti musicali e resta intransitiva, essenzialmente non comunicativa. Come nota Mikel Dufrenne (1953, p. 132), «il senso è contenuto interamente nel gesto» (trad. dell'A.), non è veicolato da esso – parafrasando Wittgenstein (1958-1964) – come un «quid amorfo». Al gesto musicale l'ascoltatore può allora corrispondere *producendo* un nuovo gesto, autonomo dal primo eppure in una qualche relazione con esso. Infine, ho rilevato che il concetto di gesto musicale implica un *agente* musicale. Pensando all'opera come un sistema gestuale integrato e autonomo si apre la possibilità di concepirla – ancora una volta con Dufrenne –, più che come oggetto, come un «quasi-soggetto» (*ibid.*, p. 146). Vedremo meglio più avanti le implicazioni sul piano educativo di questo spostamento concettuale. Nel frattempo, accenno solo al fatto che un *quasi-soggetto* di sapere induce a un movimento di comprensione e apprendimento diverso da quelli orientati dalla volontà di capire e di spiegare: non richiede in prima battuta un atto di chiarificazione, bensì, di *presenza* (Dufrenne, 1953, p. 131), che pone in causa la postura psico-corporea, il dis-porsi alla relazione, al dialogo, e non in ultimo, la dimensione pratico-filosofica (Hadot, 1981, 2001) di esercizi «soma-estetici» (Shusterman, 2000, 2008, 2012, 2018), ossia: la cura e l'esercizio votati a un ampliamento del proprio campo estetico-percettivo con al centro il corpo, l'agire e le sensazioni di ritorno che tale agire produce.

Nel secondo capitolo, ho provato a guardare all'ascolto musicale nell'ottica sistemica della teoria epistemologica dell'organismo autopoietico esposta da Maturana e Varela (1980). Ciò che mi interessa particolarmente di quel costrutto

teorico nato in ambito biologico sono le sue implicazioni a livello di apprendimento:

- 1) la cognizione non funzione di un organo deputato ma un processo che riguarda l'interezza del vivente; ciò va nella direzione di un superamento della visione dualistica che separa corpo e mente, pensiero, sensazione e azione;
- 2) l'apprendimento è una trasformazione dell'organismo innescata da perturbazioni ambientali;
- 3) quando due o più organismi autopoietici divengono l'uno fonte di perturbazione dell'altro, co-evolvono dando luogo a un fenomeno di «accoppiamento strutturale» descrivibile come un sistema più ampio e con proprie regole che li comprende al suo interno.

Guardando alla cognizione musicale in quest'ottica epistemologica, ho provato a spostare l'accento:

- 1) dall'orecchio e dalla mente musicali (Sloboda, 1985) al processo che coinvolge l'intera persona nell'ascolto;
- 2) da una visione «eccitazionista», secondo cui la musica sarebbe suscitatrice di emozioni, immagini, pensieri, come in un rapporto causale (stimolo-risposta) (Lentini, 2014), all'idea di una relazione dialogante tra ascoltatore e musica (opera), dove la cognizione musicale del primo evolve dall'interno, come trasformazione delle proprie prospettive corporee, percettive, emotive, immaginative, di pensiero;
- 3) dai prodotti del musicale (l'opera, la sua interpretazione esecutiva, ciò che di essa si comprende nell'ascolto) alle inter-azioni ed effetti performativi di opera, ascoltatore/i, e esecutore/i che strutturano, in modi sempre diversi, quello che ho chiamato un «campo performativo del musicale».

Con quest'ultima nozione ho inteso guardare al di là della dicotomia tra *performer* e fruitore, che è invece alla base di una visione tradizionale dell'esperienza di ascolto musicale (Small, 1998). Ho provato, cioè, ad aprirmi la possibilità teorica di concepire l'ascolto musicale nei termini di un'azione concreta, materiale e sempre situata, connessa strutturalmente alle relazioni specifiche che si generano nel campo di esperienza dove la circolazione di un'energia performativa è ciò che fa evolvere il sistema in termini di comunicazione e comprensione di un senso musicale. In tale prospettiva, l'esperienza formativa dell'ascolto musicale mi ha mostrato altri scenari possibili rispetto a quelli che si possono prospettare intendendo l'ascolto come un'attività interiore, privata, spirituale. Alla fine del capitolo, ho elencato cinque condizioni

di un ascolto musicale che ho chiamato «attuativo»: *presenza, esteticità, performatività, relazionalità, esteriorità/materialità*.

Ricorderò più avanti come esse abbiano strutturato il dispositivo laboratoriale in cui il musicale è stato giocato in senso formativo come chiave di accesso per contattare il posizionamento metaforico e materiale del formatore.

Tali categorie sono state rielaborate nel terzo capitolo alla luce della filosofia dell'educazione di John Dewey, in alcuni suoi snodi teorici fondamentali, giungendo a mostrare – attraverso la sovrapposizione di *Esperienza e educazione* (1938) e *Arte come esperienza* (1934) – il rapporto chiasmatico tra l'estetico e il formativo prospettato dal filosofo, e cioè: un'esperienza formativa è strutturalmente un'esperienza estetica nella misura in cui quest'ultima è un'esperienza costitutivamente formativa.

L'esperienza formativa – nel suo significato più profondo e autentico – consiste in una trasformazione consapevolmente orchestrata del soggetto nel suo rapporto transazionale e continuo con l'ambiente. Questa (tras)formazione possiede le qualità di un fare artistico, poiché riguarda l'azione compositiva di una molteplicità di istanze – corporee, intellettive, emotive, materiali, e di ciò che attiene alla sfera del desiderio e dell'appagamento – che il soggetto-artista porta a compimento strutturando un sistema relazionale che mostra i caratteri della continuità, della coerenza interna delle parti e della forma in divenire (della formazione). Di questo processo sistemico e sistematico, il filosofo pragmatista sottolinea come strutturali la dimensione performativa (nella misura in cui il soggetto *produce* un'esperienza) (1934., p. 71), quella materiale (poiché si tratta di un *fare* con i materiali che si presentano in un contesto che è sempre situato) (*ibid.*, pp. 70-71), quella relazionale (per il fatto che la trasformazione del soggetto è uno scambio con l'ambiente, cioè, con gli altri agenti umani e non umani), quella della presenza (che nell'esperienza formativa è intensificata, convergendo, intrecciandosi e alterandosi nel momento presente il passato e il futuro) (*ibid.*, p. 43) e infine quella estetico-corporea (il corpo, con le sue sensazioni, percezioni, posture e azioni è il centro della scena formativa).

A partire dalla prospettiva delineata da Dewey, ho approfondito la nozione di «gesto formativo», materiale e trascendentale come il gesto musicale. È il gesto del formatore che istruisce una «scena educativa» (Cappa, 2014), ossia: «un campo di esperienza concretamente agita e di rielaborazione culturale distinta dalla vita diffusa» (Massa, 1997, p. 86), in cui «contenuti e relazione si intrecciano a un livello strutturale (*ibid.*), secondo un insieme di regole «che

rendono possibili i ruoli reciproci» (*ibid.*, p. 85) e che manifestano «una certa strategia pedagogica» (*ibid.*, p. 86). Nel pensiero di Massa, il *setting* è il concretarsi di un dispositivo educativo, visto proprio nei termini compositivi, strutturali, materiali e performativi che ho rilevato in Dewey. La strutturalità è un elemento fondamentale del gesto formativo, che non è comunicativo (nel senso che non si fa segno di contenuti determinati) ma produce *effetti* performativi, ossia: un movimento energetico circolare, orizzontale e trans-individuale che ha a che fare con il gioco delle interazioni e delle relazioni e mette in tensione un campo – in tal modo, costituendolo – in cui si può dare un’esperienza di formazione.

Il gesto formativo si distingue dall’azione educativa nella misura in cui il primo non si costituisce in riferimento a un’intenzione individuale, ma si rimette al campo di esperienza che al contempo esso istruisce e di cui fa parte. Come per il gesto musicale, l’intenzionalità del gesto formativo è insita in esso, e può essere riconosciuta solo *après-coup*, in base allo strutturarsi specifico di una catena gestuale che permette la circolazione, la transazione e la composizione (a questo livello si situa la dimensione comunicativa) di affezioni corporee, dinamiche emozionali, immagini, pensieri.

L’analogia tra il gesto formativo e il gesto musicale – ipotizzata alla fine del terzo capitolo – apre la possibilità di rendere oggetto di formazione le qualità sfuggenti del primo grazie alla materialità del secondo. Il pensiero del processo formativo come una composizione di corpi-menti che si dispongono in una rete di relazioni secondo i fattori musicali durata/ritmo, spazio intervallare, intensità, polifonia e armonia, forma, non è soltanto una bella quanto inutile metafora, ma dà luogo alla concreta possibilità di concepire una formazione come lavoro pratico e trasformativo capace di intercettare quegli aspetti estetico-materiali e psico-corporei che nella tesi ho prospettato come costitutivi di una scena formativa in generale. Lavorare sulla qualità del gesto formativo, secondo i fattori musicali della sua dimensione performativa, implica portare l’attenzione sul formatore prima ancora dei saperi disciplinari o pedagogici e delle tecniche di comunicazione e relazione educative. Si tratta di contattare il livello profondo – radicalmente incorporato negli schemi corporei e nelle attitudini estetiche inconsapevoli – delle posture e dei posizionamenti del formatore, che esprimono le sue prospettive di senso, emozioni, idee, habitus e tutto ciò che fa esercitando la sua professione. Jaques-Dalcroze, Laban, Dewey, Shustermann e altri ci dicono che questo livello profondo dell’abitare la scena educativa non solo è contattabile ma può (auspicabilmente) essere reso oggetto di un percorso

(auto)formativo giocato sul piano dell'azione, della riflessione-in-azione (Schön, 1987, 1993), e del *sentire*-in-azione. La musica e le sue opere possono divenire potenti catalizzatori di questi processi, esibendo, a chi si esponga non solo con le orecchie ma con il corpo tutto, le loro strutture gestuali.

In questa prospettiva, sono giunto a immaginare un dispositivo laboratoriale di ascolto attuativo in cui l'esecuzione di un'opera musicale dia avvio alle «danze» delle relazioni e delle interazioni fisiche e simboliche, corporee e verbali, emozionali, sensoriali e riflessive all'interno di un gruppo di persone, polarizzate dall'elemento fantasmatico del gesto formativo.

Come queste «danze» si siano concretamente sviluppate nel contesto specifico dei laboratori che ho proposto e condotto ha rappresentato il nucleo di indagine attorno a cui si è disposta la seconda parte della tesi.

Nel quarto capitolo ho esposto gli elementi di contesto e le fasi di lavoro dei laboratori, intrecciando il piano della progettazione con quello dell'effettiva realizzazione. Il capitolo ha preso avvio da una premessa in forma di narrazione auto-biografica che tratta di un'esperienza formativa nata in un seminario estivo di espressione corporea condotto da Susanne Martinet, da cui ho tratto molti spunti per la progettazione delle attività corporee proposte nei laboratori. A quella narrazione hanno fatto seguito, nel capitolo e nei successivi, altri momenti autobiografici, posti come intermezzi e distinti anche dal punto di vista tipografico dal resto del testo. Essi giocano ruoli diversi. A volte ne traggo spunto per un'elaborazione riflessiva problematizzante. Altre volte sono davvero intermezzi: pezzi staccati la cui relazione con l'esposizione principale viene lasciata all'interpretazione del lettore. Tale modalità di scrittura compositiva si ispira alla metodologia *auto-etnografica*, diffusa e sviluppata negli ultimi due decenni come modello di ricerca interpretativa e generativa.

Una particolare considerazione, all'interno del capitolo, è riservata al ruolo dei brani musicali nei laboratori: rileggendo il percorso, non sono risultati essere né un fine né un mero espediente, assumendo piuttosto la funzione di un *motore* capace di dare avvio e supportare un processo performativo e riflessivo. Tale processo si è progressivamente reso autonomo dai brani stessi, confrontandosi infine con questi – nei momenti delle *performance* restitutive – non in un senso ermeneutico, ma nella possibilità di generare gesti e forme nuovi, originali e autentici.

Nel quinto capitolo, ho introdotto la metodologia di analisi dei due studi di caso attraverso uno stile narrativo e problematizzante, per restituire al lettore il processo claudicante di ricerca di un metodo adatto agli obiettivi che mi ero posto. Negli studi di caso, i cui confini si sono estesi a comprendere la mia stessa attività di analisi e di scrittura, gli oggetti, contenuti e modalità di lavoro sono risultati embricati in una relazione co-generativa.

Di fronte alla vastità del mio corpus di dati – in particolare le innumerevoli ore di riprese video delle improvvisazioni corporee dei due gruppi – il nucleo portante dei miei laboratori –, sono stato posto di fronte al problema di cosa e come analizzarle e di come restituirle in una forma di scrittura comprensibile al lettore. In questa ricerca, la scoperta de “L’arte del movimento” (1950) di Rudolf Laban ha rappresentato un punto di svolta, non solo perché mi ha fornito un metodo di categorizzazione dei movimenti (a cui mi sono ispirato), ma soprattutto perché mi ha aiutato a chiarire il mio posizionamento di fronte ai «dati» raccolti. La sua nozione di «pensare-in-movimento» mi ha sollecitato a mettermi in gioco, nelle mie azioni interpretanti, sin nei miei stessi movimenti corporei, con cui «mimavo» quelli delle attuanti che vedevo attraverso i video, cercando così di ricreare dall’interno le loro qualità emozionali e intenzioni espressive.

Il sesto e il settimo capitolo hanno ospitato i due studi di caso, nei quali ho selezionato e approfondito alcuni tratti dell’intero, organizzando il materiale entro una serie di cornici tematiche.

Dall’analisi è emerso come il processo di definizione di un metodo di ascolto musicale attuativo sia stato uno degli esiti più rilevanti del primo laboratorio (analizzato però successivamente al secondo, e per questo diventato il secondo studio di caso) (cap. 7). Questo metodo, infatti, definisce la specificità della mia proposta laboratoriale rispetto ad altri laboratori formativi. Esso si è basato essenzialmente su un’alternanza ricorsiva e costante tra le esplorazioni attuative e le fasi di riflessività, termine che nel contesto di questa ricerca ha assunto il senso radicale del porsi in ascolto delle ri-sonanze delle proprie azioni in termini di sensazioni, percezioni cinestesiche, percezioni relazionali, profili dinamico-emozionali. Tale ripiegamento sembra avere una vocazione individuale; ma, una volta trasposto a livello di operazione collettiva, ha rilevato sorprendenti connotazioni. Le sensazioni di movimento e le percezioni delle singole partecipanti non solo venivano narrate alle altre del gruppo, ma venivano adottate, in qualche modo, da ciascuna attuante nell’azione successiva. Era

l'azione collettiva, dunque, a permettere una vera circolazione e condivisione del sentire e delle disposizioni singolari creando, nel corso del processo, una sorta di livello attuativo e percettivo trans-individuale.

In occasione dell'incontro di restituzione finale, le partecipanti hanno insistito sulla funzione di mediazione, quasi salvifica, svolta dal gruppo nei percorsi delle singole. Da un certo punto in poi – dicono – il processo del laboratorio ha preso un altro ritmo e un'altra qualità. Da una dimensione individuale (anche di fatica e frustrazione) si è raggiunto progressivamente un sentire di gruppo che ha sciolto i grumi dell'eccesso di pensiero, portando entusiasmo e facilitando la sensazione di *presenza*.

Si trattava di assumere a livello di gruppo le disposizioni all'azione e il sentire delle singole, attraverso uno scambio circolare di «schemi di sforzo» (Laban, 1950). Così, i movimenti assieme alle percezioni mutavano gradualmente, talvolta impercettibilmente, in un processo per variazioni. Grazie alla mediazione del gruppo, il sentire e l'agire individuali uscivano così allo scoperto, fuori dalla sfera privata; assumevano una forma pubblica per poi «tornare» ai soggetti, ridefiniti dall'azione-sentire del gruppo.

Il dato rilevante dal punto di vista (tras)formativo mi sembra proprio il passaggio a una soggettivazione di secondo livello, esito di un processo, di consapevolizzazione ed espansione delle proprie percezioni, sentimenti e schemi di azioni, esplorati *assieme* agli altri e in dialogo con l'opera musicale; ma anche riconoscimento di una dimensione strutturalmente plurale dei processi conoscitivi e di apprendimento, sin nelle regioni profonde del corpo-in-azione. Non parlerei, a questo proposito, di co-costruzione della conoscenza, quanto degli effetti conoscitivi e formativi di un'azione compositiva, sistemica e trans-individuale, che si struttura attorno all'evento della sintonizzazione. Tale tema è stato oggetto di una teoria locale del gruppo nel secondo laboratorio (cap. 6), a partire dalla visione collettiva di un'improvvisazione corporea compiuta nella giornata precedente.

Sulla base di una mia richiesta, l'agire *assieme* è stato connesso con l'esercizio e lo sviluppo di una certa qualità di ascolto musicale, e questo, a sua volta, con il fenomeno misterioso della sintonizzazione. Le partecipanti hanno trovato che il difficile dell'ascolto stia proprio nel sintonizzarsi: perché questo accada bisogna darsi tempo e imparare a stare nell'incertezza. Tale restare sospesi nell'ascolto è stato suggestivamente legato all'esperienza del silenzio nella musica di Debussy. Un silenzio dinamico, vivo e tensivo che esse andavano sperimentando nelle posture e nei movimenti dei propri corpi. Un silenzio che

non è assenza, bensì compresenza di gesti istantanei, locali, disparati, che il compositore e l'ascoltatore connettono tra loro.

La metafora del silenzio debussyano posta dalle partecipanti ha fatto evolvere l'idea dell'ascolto in una direzione forse per loro stesse inedita. Quanto andavano prospettando era un tipo di ascolto diverso da quello che prestiamo abitualmente nella vita e nei luoghi di formazione (un ascolto cioè volto a capire che cosa ci venga detto e spiegato), e diverso anche da quello che si adotta nei confronti di un'opera musicale nel momento in cui si cerchi di seguirne il filo e di analizzarne e chiarificarne il senso. Si trattava piuttosto di una sorta di ascolto *situazionale* (Anders-Stern, 1927; Vizzardelli, 2014), aperto a una situazione atmosferica, a un intero campo di esperienza possibile. Pensando a distanza con le partecipanti, direi che è questa postura di ascolto a poter istruire un dispositivo dell'azione comune imperniato sull'elemento evenemenziale della sintonizzazione, che ne costituisce l'esito felice.

Un ulteriore tassello aggiunto a questo piccolo mosaico riflessivo viene dal commento di una partecipante alla scena vista in video: «Io faccio un passo indietro ha mosso qualcosa, ora faccio un passo indietro e mi fermo a guardare cosa accade». Quest'ultimo contributo è stato importante nel ridefinire il quadro di questa particolare tipologia di ascolto, esplicitandone una qualità fondamentale: l'oscillazione tra attivo e passivo – l'«andirivieni che connette la neutralità e l'intervento» come scrive Barthes (1982, p. 245) e che contrasta con l'idea economica del tempo. Non è una questione di rimandare o prendersela con calma, piuttosto di sospendere l'azione, disattivando l'univocità direzionale del tempo.

Questo ascolto flessibile, attivo-passivo, situazionale, è performativo nella misura in cui fa accadere qualcosa di inedito, non prospettato, non già saputo, il cui senso, anzi, potrà configurarsi solo in un secondo momento, *après-coup* (*ibid.*, p. 244). Questa postura dello stare in ascolto (in silenzio) è simbolica e materiale ad un tempo. È, infatti, in prima istanza una dis-posizione corporea a creare le condizioni, e dunque un campo di esperienza, affinché un evento di sintonizzazione si dia. Quest'ultimo segna il doppio passaggio di formazione dall'individuale al costituirsi di un «Noi» e da questo a una ricomprensione del sé come singolo in quanto co-essere di un processo di apprendimento e conoscenza (ma più basilamente, di esistenza). Credo che il sapersi dis-porre secondo tale posizionamento dell'ascolto – che è strutturalmente musicale se si pensa alla struttura del suono che ri-suona presentandosi quindi come fenomeno attivo-passivo, locale-globale – sia una competenza essenziale dell'educare.

Le partecipanti hanno contattato questo sapere formativo non solo sul piano della riflessività e della riflessione nell'episodio di «video-feedback» (Goldman *et al.*, 2007), ma anche en-attivamente, realizzando la *performance* conclusiva, esito del lungo percorso di fasi attuative e riflessive del laboratorio. Nel circolo di riflessività seguito all'esecuzione, le attuanti hanno risignificato l'itinerario della *performance*, individuando una consequenzialità tra tre momenti fondamentali: «risvegliarsi», «contattare l'Altro», «tessere assieme un sapere».

Come mostrato nello studio di caso con le descrizioni particolareggiate delle sessioni attuative, è stata la musica del Preludio di Debussy – con la particolare qualità strutturale dei suoi gesti musicali – ad aver innescato il processo che ha condotto le attuanti alla definizione di questi tre momenti, processo che ha poi assunto una sua sfera di senso autonoma. Si è trattato di una *messa-in-atto* metaforica con cui le attuanti trasponevano, in qualche modo, ciò che percepivano delle strutture musicali in strutture di movimenti e sensazioni corporei. In questo passaggio, il risvegliarsi poteva divenire un'esperienza di emersione, di riscoperta del proprio corpo, dei suoi movimenti al contempo parziali e organici e delle sue potenzialità espansive ed espositive. Proprio nell'esplorazione di queste, le attuanti giungevano ciascuna a contattare l'Altro, che era l'ambiente circostante con i suoi spazi e i suoi elementi materiali, ed erano gli altri corpi con cui si entrava in una relazione anche oppositiva, ma in grado di produrre degli effetti di sintonizzazione. Da qui, infine, l'aprirsi della possibilità di connettere, tessere assieme, com-porre una molteplicità di pezzi diseguali e irregolari, una serie innumerevole di istanze, nell'articolazione del ritmo, del tempo, dello spazio, dell'intensità, nella forma di un'azione comune, che è l'accadere di un'esperienza formativa.

Vi è una dimensione del conoscere e dell'apprendere più basilare rispetto a quella delle discipline e delle tecniche, e questa dimensione ha a che fare con la musica e con quello strumento musicale primigenio che è il nostro corpo (è quello che sono andato sperimentando concretamente in questi laboratori). L'ascolto, l'azione e la composizione musicali (qui usati in un senso esteso ma non astratto, in un senso trans-disciplinare, per l'appunto) costituiscono una competenza essenziale del formatore. Noi – scrive Carlo Sini (2005) – «nasciamo alla vita psichica come soggetti eminentemente ritmici e temporali, legati all'intensità e alla durata, coinvolgendo in ciò l'intero corpo ovvero l'intero orizzonte dei cinque sensi; nasciamo insomma come soggetti profondamente “musicali”». (Ri)apprendere questa musicalità, che è immediatamente relazione umana, è ciò

verso cui è volto l'esercizio dell'ascolto musicale attuativo, un esercizio che richiede tempi molto più lunghi di quanto si è potuto disporre nei due laboratori.

- Postfazione auto-etnografica

Nella realizzazione dei laboratori avevo riposto la speranza di poter percorrere, all'interno del mio lavoro di dottorato, un tratto di ricerca partecipativa (Heron, 1996). Le condizioni di partenza erano favorevoli: le partecipanti, infatti, avevano aderito volontariamente e condividevano con me l'interesse e l'impegno nell'ambito dell'educativo, in quanto professioniste in formazione. Sulla base delle analisi di processo posso dire che questa speranza si è avverata solo in parte.

Al di là delle buone intenzioni, le mie posture da insegnante si sono spesso attivate senza che io ne avessi un controllo consapevole. Sono tanti gli episodi – così ho potuto constatare visionando le riprese video – in cui mi sono sorpreso a fare lezione *ex cathedra*, pur senza averlo premeditato. I temi e le occasioni erano vari, lo stile era sempre quello della spiegazione. Ciò contrastava con un presupposto dei *setting* che avevo immaginato, e che consisteva nel preservare la *piega* degli oggetti di sapere, primo tra tutti l'opera musicale.

Alla «volontà di insegnare» si sovrapponeva anche la «volontà di verificare», ossia, di trovare conferme alle mie ipotesi teoriche di ricerca. In questo caso, la mia modalità diveniva direttiva, cercavo di condurre le partecipanti a fare esperienza di ciò che avevo in mente. Paradossale e terribile postura del ricercatore! Ho analizzato uno di questi episodi all'interno del primo studio di caso, giungendo a riconoscere come fosse contraddittorio e controproducente, nell'ottica del performativo, il fatto che le mie consegne contenessero spesso un invito a *non* fare qualcosa: più che un invito era una costrizione e una delimitazione al così campo delle loro esplorazioni esperienziali. Dopo i laboratori, condurre senza istruire (Genoud, 2006) è diventato per me, in prospettiva futura, una competenza quasi impossibile su cui però vale la pena di riflettere ed esercitarsi.

Molte volte è accaduto, inoltre, che io interpretassi frettolosamente ciò che le partecipanti dicevano, dirottando così il loro pensiero, la loro stessa ricerca di senso rispetto a ciò che stava accadendo. Ogni volta che producevo una chiusura interpretativa anziché pormi in ascolto, rompevo (era proprio quasi fisica la sensazione che ho avvertito più volte nel corso delle video-analisi) l'esile trama contrappuntistica che si era andata tessendo fino a quel momento; verticalizzavo

la relazione tra le voci, in cui la mia finiva per imporsi, quasi per necessità, come la principale: la voce del padrone, nella fattispecie: dell'insegnante, dell'esperto.

Ho potuto rintracciare alcune di queste posture inconsapevoli anche negli analisi che andavo producendo, grazie ai *feed-back* e alle correzioni operate dai miei tutori, che si sono rivelati una preziosa opportunità di formazione. Sono stato sollecitato e accompagnato in un esercizio di *riflessività* volto a scorgere, o quantomeno a intravedere, i nuclei impliciti delle affermazioni, delle descrizioni e delle attribuzioni di significato con cui tendevo a chiudere in fretta la partita con i miei «dati». Un punto interessante di questo tratto di ricerca auto-etnografica è stato potermi rendere conto retrospettivamente – grazie ai video – come tali posizionamenti avessero natura organica, riguardando cioè, al contempo, il corporeo e il pensiero intellettuale. Ad esempio, il flusso molto controllato dei miei gesti fisici e vocali fino a un parlare e muoversi a scatti, lo spazio centrale da me occupato nella scena, l'intensità eccessiva – con un uso esagerato di accenti – presente in alcune intonazioni vocali delle parole, la tendenza a interrompere gli altri presenti, tutto ciò mi sembrava infine embricato con una certa epistemologia educativa implicita, che espliciterei ora in questo modo: è l'insegnante che dà e toglie la parola agli allievi, che stabilisce ed economizza i tempi, che funzionalizza gli interventi stessi degli allievi rispetto al movimento di chiarificazione del sapere che egli detiene e che intende trasmettere loro. È l'insegnante che organizza gli spazi e i modi, controllando il flusso degli eventi e dei processi. Questo schema cognitivo è dunque anche uno schema materiale e motorio, o meglio, secondo la definizione di Laban, uno «schema di sforzo», che si rende visibile e contattabile ed è per questo anche passibile di essere lavorato e rimodellato attraverso esercizi pratici che hanno come sede il proprio corpo.

Mi viene in mente un brano di John Cage che ho anche utilizzato nei laboratori. Il brano si chiama 'Dance' e fa parte di un'opera intitolata 'Dance Drama for Piano with Vocal Interlude'. Per circa un minuto si ascolta una musica molto ritmica e agitata, con accenti e brevi pattern ossessivamente ripetuti, dal timbro scuro, ambientata com'è nella sezione grave del pianoforte. Mi fa pensare a una fucina, magari quella mitica di Efesto, dove si forgiavano i metalli pesanti della vita umana, secondo un ritmo forsennato e uno scorrere implacabile del tempo. Immagine terrena di attività frenetica, incessante, frastornante, ripetitiva, violenta. Poi, inaspettatamente, al minuto 1.09 del pezzo, l'azione sonora si arresta del tutto. Emerge il silenzio. Lo spazio vuoto che si apre all'interno di

questo brano, della durata complessiva di 3 minuti e mezzo, è considerevole. L'esperienza del silenzio è una chiazza che sembra dilatarsi a dismisura. Esperienza straordinaria della relatività del tempo!

Ecco, la sensazione fisica di questa brusca frattura nella cornice del senso, di questo «break down» nell'ordine del tempo, dell'attività, dell'azione premeditata in vista di scopi, dell'abituale, dell'emergenza scioccante di un'isola dell'eventuale, del contingente, del possibile, innesca in me l'immagine di una scena formativa che può essere allestita per sottrazione, come arresto, momento sospensivo, come ritaglio all'interno del flusso continuo della vita. Un tempo vuoto e uno spazio vuoto, ottenuti attraverso un atto inibitorio che il formatore può esercitare nei confronti dei propri abiti e delle proprie stesse pratiche. La riflessività, lo sguardo doppio, fanno parte del suo fare, anzi si costituiscono come agire concreto. Si può intendere la nozione di «riflettere nel corso dell'azione» di Daniel Alan Schön in un senso organico, come fare a meno di agire (in un modo abituale) per lasciare emergere la possibilità di una riflessione «somaestetica» in atto. Ciò significa (non solo metaforicamente) dislocarsi, porsi a lato, imparare a frequentare l'orlo della propria presenza per ascoltarne le risonanze che risuonano in questo spazio interstiziale. Se questa riflessione-in-azione è essa stessa un agire, un dis-porsi, c'è da chiedersi (e da sperimentare) quale sia la postura materiale corrispondente. Come si dispone concretamente il mio corpo nel momento in cui adotta questa attitudine alternativa, come percepisce diversamente lo spazio di relazione inter-corporea con gli altri attori del campo, e il ritmo delle azioni, l'intensità, e l'andamento temporale e la durata? Come incarna il mio corpo l'esitazione, lo spazio aperto, la domanda?

Bibliografia

- Testi citati

Adorno, T. (1962), *Introduzione alla sociologia della musica*. Tr. It., Einaudi, Torino 2002.

Agamben, G. (2017), *Karman. Breve trattato sull'azione, la colpa e il gesto*. Bollati Boringhieri, Torino.

Aiello, R. (edited by) (1994), *Musical Perceptions*. Oxford University Press, New York.

Alastra, V., Batini, F. (2015) (a cura di), *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Pensa Multimedia, Lecce.

Anders-Stern, G. (1927), *Sulla fenomenologia dell'ascolto (chiarita a partire dall'ascolto della musica impressionistica)*. Tr. it. In S. Vizzardelli (a cura di), *La regressione dell'ascolto. Forma e materia sonora nell'estetica musicale contemporanea*. Quodlibet, Macerata 2002, pp. 187-199.

Antonacci, F., Cappa, F. (2003) (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*. Franco Angeli, Milano.

Austin, J. (1962), *Come fare cose con le parole*. Marietti, Genova 1987.

Balibar, E., Morfino V. (2014), *Il trans-individuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*. Mimesis, Milano.

Barthes, R. (1973), *Il piacere del testo*. Tr.it. R. Barthes, *Variazioni sulla scrittura e Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1999.

Barthes R. (1982), *L'ovvio e l'ottuso*. Tr. it., Einaudi, Torino 1985.

- Bateson, G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*. Tr.it., Adelphi, Milano 1976.
- Benjamin, W (1921), *Per la critica della violenza*. In Id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Tr. it., Einaudi, Torino 1962.
- Bermudez, José L., Marcel, A., Eilan, N. (a cura di) (1995), *The Body and the Self*. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts (USA).
- Bessler, H. (1959), *L'ascolto musicale nell'età moderna*. Tr.it., Il Mulino, Bologna 1993.
- Biddle, Ian (2011), "Listening, consciousness, and the charm of the universal: what it feels like for a Lacanian", in Clarke E. e D. (edited by), *Music and consciousness*, New York: Oxford University Press, pp. 65-77.
- Black, M. (1955), "Metaphor". In *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, Vol. 55 (1954 - 1955), pp. 273-294. Oxford University Press, Oxford (England).
- Böhme, G. (2001), *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. Wilhelm Fink, München 2001.
- Böhme, G. (2006), *Architektur und Atmosphäre*. Wilhelm Fink, München 2006.
- Bonazzi, M. e Tonazzo, D. (2015), *Lacan e l'estetica. Lemmi*. Mimesis, Milano.
- Cappa, F. (2014), "Introduzione". In J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Cortina, Milano.
- Carmagnola, F. (1996), "Il balenare improvviso dell'aspetto. Breakdown, discontinuità e improvvisazione nei processi di apprendimento nell'organizzazione". In Cappa, F. e Negro, C. (a cura di), *Il senso dell'istante*, Guerini e associati, Milano 2006, pp. 49-73.
- Casini Ropa, E. (2014), Prefazione all'edizione italiana. In Laban (1950), *L'arte del movimento*. Tr. It., Ephemeria ed., Macerata.

- Castiglioni, L. e Mariotti, S. (1966), *Vocabolario della lingua latina*. Loescher, Torino.
- Cavallo, M. (2014), “L’inconscio musicale – I. Un discorso senza parole”. In *Atti del convegno. Schumann: la musica, l’ambiente culturale, il silenzio della follia*, LIM, Lucca.
- Charmaz, K. (1990). “Discovering” chronic illness: using grounded theory. In *Social Science and Medicine*. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(90\)90256-R](https://doi.org/10.1016/0277-9536(90)90256-R).
- Charmaz, C. (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Cox, A. (2001), “The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning.” *Musicae Scientiae* 5, no. 2: 195–209.
- Cox, A. (2006), “Hearing, Feeling, Grasping Gestures”. In A. Gritten, E. King (ed. by), *Music and Gesture*, Ashgate, Hampshire, pp. 45–60.
- Cox, A. (2011), “Embodying Music: Principles of the Mimetic Hypothesis”. In *Music Theory Online*, 17.2 (July).
- Cox, A. (2016), *Music and Embodied Cognition. Listening, Moving, Feeling, and Thinking*. Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis (USA).
- Debussy, C. (1910), *Prelude X (...La Cathédrale engloutie)*. Durand, Paris.
- Demetrio, D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitative in educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio, D. (2012) (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis, Milano-Udine.
- Deutsch, D. (1982), *The psychology of music*. Academic Press, Orlando, FL.
- Dey, I. (1999) *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. London: Academic Press.
- Dewey, J. (1934), *Arte come esperienza*. Tr.it. Aesthetica, Palermo 2007.

- Dewey, J. (1938), *Esperienza e educazione*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Dufrenne, M. (1953), *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Tr. ingl., Northwestern University Press, USA 1973.
- Eliot, Thomas S. (1941), *Quattro quartetti*. Tr. it. di Roberto Sanesi, Book editore, Verona 2002.
- Elliott, D. J. (1995), *Music matters: A new Philosophy of music education*. Oxford University Press, New York.
- Ferrante, A. (2016), *Materialità e azione educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Ferrari, E. (2017), *The Use of Silence in Classical Music: Perspectives on Listening and Understanding*. Horizon Research Publishing.
- Ferguson, D. (1960), *Music as Metaphor*. University of Minnesota Press, Minnesota.
- Fischer-Lichte (2004), *Estetica del performativo*. Tr.it., Carocci, Roma 2014.
- Fiske, Harold E. (1992), “Structure of Cognition and Music Decision-making”. In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, ed. R. Colwell, pp. 360-376, Shirmer Books, New York.
- Foucault, M. (1966), *Il pensiero del fuori*. Tr. it., SE, Milano 1998.
- Formenti, L. (2017), *Formazione e trasformazione*. Milano, Cortina.
- Gallagher, S. (1995), “Body Schema and Intentionality. In José L. Bermudez, A. Marcel, N. Eilan (a cura di) (1995), *The Body and the Self*. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts (USA).
- Gallagher, S. (2005), *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press, Oxford.
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L., Rizzolatti G. (1996), “Action recognition in the premotor cortex”. In *Brain 119*: 593-609.

- Gamelli, I. (2006), *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli, I. (2016), *Il sapere del corpo*. IpocPress, Milano.
- Genoud, C. (2006), *Gesti di consapevolezza. L'esperienza radicale di essere nel proprio corpo*. Tr. It., Ubaldini, Roma 2008.
- Givone, R. (1981), voce "estetica" dell'Enciclopedia Garzanti di Filosofia. Garzanti, Milano 1981.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Godøy, R., Leman, M. (2010), *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*. Routledge, New York.
- Goldman, R.; Pea, R.; Barron, B; Derry, Sharon J. (a cura di) (2007), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Cortina, Milano 2009.
- Gritten, A., King, E. (2006), *Music and Gesture*. Aldershot, Ashgate.
- Grotowski, J. (1984-1998), *L'arte come veicolo*. Tr. It., Volo Publisher, Firenze 2017.
- Grotowski, J. (1968-1998), *Opere e sentieri II*. Tr. it., cura di A. Attisani e M. Biagini, Bulzoni, Roma 2007.
- Hadot, P. (1981), *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Tr. it., Einaudi, Torino 1988.
- Hadot, P. (2001), *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni*. Tr. it., Einaudi, Torino 2008.
- Hanslick, E. (1854), *Il bello musicale*. Tr. it., Aesthetica, Palermo 2007.
- Hatten, Robert S. (2004), *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes. Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.

- Heron, J. (1996), *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition*. Sage, London.
- Husserl, E. (1893-1917), *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*. Tr. it. (a cura di Alfredo Marini), Franco Angeli, Milano 1981.
- Ihde, D. (2007), *Listening and Voice. Phenomenologies of Sound*. 2nd edition. State University of New York Press, Albany, NY.
- Ingarden, R. (1966), *L'opera musicale e il problema della sua identità*. Tr. it., Flaccovio, Palermo 1989.
- Irwin, R. L. (2004). "A/r/tography: A metonymic métissage". In R. L. Irwin, & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). "A/r/tography as practice-based research". In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/r/tography* (pp. xix-xxxiii). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jankélévitch, V. (1961), *La musica e l'ineffabile*. Bompiani, Milano 1988.
- Jaques-Dalcroze, E. (1907), "L'iniziazione al ritmo". In Jaques-Dalcroze, E. (1920), *Il ritmo, la musica e l'educazione*. EDT, Torino 2008.
- Jaques-Dalcroze, E. (1920), *Il ritmo, la musica e l'educazione*. EDT, Torino 2008.
- Jaques-Dalcroze, E. (1945), *La musique et nous*. Perret-Gentil, Svizzera.
- Jarocinski, S. (1966), *Debussy. Impressionismo e simbolismo*. Tr. it., Discanto, Fiesole 1980.
- Johnson, Mark L. (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press, Chicago (USA).
- Johnson, Mark L., Larson, S. (2003), "Something in the Way She Moves". In *Metaphors of Musical Motion, Metaphor and Symbol*, 18:2, pp. 63-84.

Kandinsky, W. (1926), *Punto, linea, superficie. Contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Tr. it., Adelphi, Milano 1968.

Kivy, P. (1980), *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*. In Id., *Sound Sentiment. An Essay on the Musical Emotions. Including the complete text of The Corded Shell*. Temple University Press, Philadelphia 1989.

Kivy, P. (2002), *Filosofia della musica*. Tr. It., Einaudi, Torino 2007.

Laban (1950), *L'arte del movimento*. Tr. It., Ephemeria ed., Macerata.

Lacan, J. (1959-1960), *Il seminario. Libro VII, L'etica della psicoanalisi*. Tr. it., Einaudi, Torino, 1994.

Lacan, J. (1972-73), *Il seminario. Libro XX. Ancora*. Tr. it., Einaudi, Torino 2011.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live by*. The University of Chicago Press, Chicago (USA).

Langer, Susanne K. (1959), *Filosofia in una nuova chiave: linguaggio, mito, rito e arte*. Tr. it., Armando, Roma 1972.

Larson, S. (2012), *Musical Forces. Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Indiana University Press, Bloomington, USA.

Leman, M. (2007), *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. MIT Press, Cambridge.

Lentini, D. (a cura di) (2014), *La musica e le emozioni. Percorsi nell'estetica analitica*. Mimesis, Milano-Udine.

Leopardi, G. (1898), *Lo zibaldone*. Ed. it., Arnoldo Mondadori, Milano 1999.

Levinson, J. (1996), "L'espressività musicale". In D. Lentini, *La musica e le emozioni. Percorsi nell'estetica analitica*. Mimesis, Milano 2013.

Lidov, D. (1987), "Mind and Body in Music". *Semiotica*, 66, no. 1: 66–97.

- Martinet, S. (1990), *La Musica del corpo. Manuale di espressione corporea*. Tr. it., Erickson, Trento 1992.
- Martinet, S. (2008), *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*. Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU).
- Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*. Laterza, Roma-Bari.
- Maturana, H., Varela, F.J. (1980), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Tr. it. Marsilio, Venezia 1985.
- Merleau-Ponty, M. (1945), *Fenomenologia della percezione*. Tr. it., Il Saggiatore, Milano 1965.
- Merriam, S. B. (2001), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Meyer, L. B. (1956), *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press, Chicago.
- Mezirow, J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*. Tr. It. Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*. Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci, Roma
- Morrison, A. (1992). "The undisciplined muse: music among the fields of knowledge". *Journal of Musicology*, 10(3), 405–415.
- Nietzsche, F. (1876), *Richard Wagner a Bayreuth*. In Id., *Scritti su Wagner*. Tr. it., Adelphi, Milano 1979.
- Nietzsche, F. (1911), *La volontà di potenza*. Tr. It., Bompiani, Milano 1992.
- Oliva, S. (2016), *La chiave musicale di Wittgenstein. Tautologia, gesto, atmosfera*. Mimesis, Milano.

Oliverio, A. (2002), "L'apprendimento: concetti e parole. Motricità, linguaggio e apprendimento", *Scuola e città*, LIII(1), 2002, pp. 6-18.

Pareyson, L. (1988), *Estetica*. Bompiani, Milano.

Piana, G. (1996), *Filosofia della musica*. Guerini e Associati, Milano.

Pidgeon, N. and Henwood, K. (1997) Using grounded theory in psychological research, in N. Hayes (ed.) *Doing Qualitative Analysis in Psychology*. Hove: Psychology Press.

Popović, K. (2014), "The Skills. A Chimera of Modern European Adult Education". In Zarifis, George K., Gravani, Maria N. (a cura di), *Challenging the "European Area of Lifelong Learning. A Critical Response*. Springer, Dordrecht-London 2014.

Proust, M. (1913), *Dalla parte di Swann*. In Id., *Alla ricerca del tempo perduto*. Tr. it. di Giovanni Raboni, Mondadori, Milano 1983.

Recalcati, M. (2012), *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*. Raffaello Cortina, Milano.

Richards, I. A. (1936), *La filosofia della retorica*. Tr. it., Feltrinelli, Milano 1967.

Ridley, Aaron (1995), "Simpatie musicali: l'esperienza della musica espressiva". In D. Lentini (a cura di) (2014), *La musica e le emozioni. Percorsi nell'estetica analitica*. Mimesis, Milano-Udine.

Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. (2019), *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Rocchi, L. (1943), *Vocabolario greco-italiano*, Terza edizione riveduta, Roma, Società editrice Dante Alighieri.

- Rossi, P. G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano.
- Rothfarb, L. (2002), "Energetics". In *The Cambridge History of Western Music Theory*, ed. Christensen, 927-55. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sablich, S. (2002), *L'altro Schubert*. EDT, Torino.
- Sartre, J-P. (1939), *Idee per una teoria delle emozioni*. Bompiani, Milano 1962.
- Satie, E. (1890), *Gnossiennes*, ed. Henle.
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Cespedes-Guevara, J. & Reybrouck, M. (2017), "Enacting musical emotions. Sense-making, dynamic systems, and the embodied mind". In *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(5), 785-809.
- Schön, Donald A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Tr. it., Dedalo, Bari.
- Schön, Donald A. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Tr. it., Franco Angeli, Milano 2006.
- Schön, D. et al. (2007), *Psicologia della musica*. Carocci, Roma.
- Schönberg, A. (1923), "For a Treatise on Performance". In Id., *Style and Idea*, Leonard Stein (ed.), Faber and Faber, Boston-London 1975.
- Schönberg, A. (1950), *Stile e idea*. Tr. it. Feltrinelli, Milano 1960.
- Schubert, F. (1827), *Impromptu* n. 1, op. 90. In 4 *Impromptus* op. 90, ed. Henle.
- Scruton, R. (2009), *Comprendere la musica. Filosofia e interpretazione*. Tr. it., Cantagalli, Siena 2014.
- Serafine, Mary L. (1988), *Music as Cognition: The Development of Thought in sound*. Columbia University Press, New York.

- Serravezza, A. (1993), "Introduzione". In H. Bessler, *L'ascolto musicale nell'età moderna*. Tr.it., Il Mulino, Bologna.
- Shusterman, R. (2000), *Estetica pragmatista*. Tr. It., Aesthetica, Palermo 2010.
- Shusterman, R. (2008), *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge University Press, New York.
- Shusterman, R. (2012), *Thinking through the Body. Essays in Somaesthetics*. Cambridge University Press, New York.
- Shusterman, R. (2018), *Aesthetic Experience and Somaesthetic*. Brill, Leiden-Boston.
- Sini, C. (1989), *I segni dell'anima*. Laterza, Roma-Bari.
- Sini, C. (2005), "Nell'arte musicale siamo degli esecutori nati". *Giornale del Quartetto di Milano*, n. 19, settembre/novembre 2005.
- Sini, C. (2009), *L'uomo, la macchina, l'automa. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Sini, C. (2014), *Figure di verità*. AlboVersorio, Milano.
- Sloboda, J. (1985), *La mente musicale*. Tr.it. Il Mulino, Bologna 1988.
- Small, C. (1998), *Musicking: The Meaning of Performing and Listening*. University Press of New England, Hanover.
- Stanislavskij, K. (1963), *Il lavoro dell'attore su sé stesso*. Laterza, Roma-Bari 1968.
- Stanley, L. and Sue W. (1983). Breaking Out: FeminisVt italiev, Vitali (1990). "In the Soviet Union, the gage is gone so the Consciousness and Feminist Research. London: Routledge andjokes are back," *The Globe and Mail*, March 12, p. A7. Kegan Paul.
- Stern, Daniel N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*. Boringhieri, Torino 1987.

- Stravinskij, I. (1942), *Poetica della musica*. Curci, Milano 2011.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded Theory for Qualitative Research: A Practical Guide*. Sage Publications.
- Vizzardelli, S. (2007), *Filosofia della musica*. Laterza, Bari-Roma.
- Vizzardelli, S. (2014), *Io mi lascio cadere. Estetica e psicoanalisi*. Quodlibet, Macerata.
- Vizzardelli, S. (2017), “Immanenza/imminenza: una i ci libera dall’uno”. In A. Campo (a cura di), *L’uno perverso. L’uno senza l’altro: una perversione?* Textus Edizioni, L’Aquila, pp. 183-208.
- Wittgenstein, L. (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tr. it., Einaudi, Torino 1995.
- Wittgenstein, L. (1953), *Ricerche filosofiche*. Tr. it., Einaudi, Torino 1967.
- Wittgenstein, L. (1958), *Libro blu e libro marrone*, Einaudi, Torino 1983.
- Zarifis, George K., Gravani, Maria N. (2014) (ed.), *Challenging the “European Area of Lifelong Learning. A Critical Response*. Springer, Dordrecht-London.
- Zuckerandl, V. (1956), *Sound and Symbol*. Tr. ingl., Pantheon Books, New York.

- Altri testi consultati

- AAVV, *Prima la pratica poi la teoria* (2012), a cura di Mario Baroni, EDT, Torino.
- Artaud, A. (1964), *Il teatro e il suo doppio*. Tr.it., Einaudi, Torino 1968.
- Baldacci, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*. Mondadori, Milano.

- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET, Novara.
- Bamberger, J. (2013), *Discovering the Musical Mind*, Oxford University Press, New York.
- Bartholomew, D. R. (1985), A Phenomenology of Music: Themes Concerning the Musical Object and Implications for Teaching and Learning (PhD diss., Case Western Reserve University).
- Becchi E., Vertecchi B. (2003), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Bernstein, L. (1959), *The Joy of Music*, Simon and Schuster, New York.
- Bion, W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma 1972.
- Bollnow, O.F. (1941). *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt.
- Bourdieu, P. (1980). *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bresler, L. (2005), What musicianship can teach educational research. In *Music Education Research*, 7(2), 169–183.
- Bundra, J. I. (2006), A Community of Scholars Investigates Music Listening. In *Arts Education Policy Review*, 107/3, pp. 5-13, Heldref Publications, Washington.
- Cancienne, M.B., & Snowber, C.N. (2003). Writing Rhythm. Movement as Method. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 237–253.
- Carlson, M. (1996), *Performance: A Critical Introduction*. Routledge, London-New York.
- Carmeci, F. A. (2004), Processi cognitivi nell'ascolto della musica. Verso una definizione di "competenza dell'ascoltatore". In *Psychofenia* – vol. VII, n. 11.
- Casey, D.E. (1992). Descriptive research: techniques and procedures. In R. Colwell (ed.), *Handbook of music and teaching and learning* (pp. 115-123). New York, NY: Schirmer Books.

- Christensen, E. (2012), *Music Phenomenology: A Tool for Describing the Listening Experience*, cap. 2, da *Music Listening, Music Therapy, Phenomenology and Neuroscience*. PhD Thesis, Aalborg University, Denmark.
- Clarke E., Clarke D. (edited by), *Music and consciousness*. Oxford University Press, New York.
- Clarke, E. F. (1995), *Expression in Performance: Generativity, Perception and Semiosis*. In J. Rink, *The Practise of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clayton, M., Sager, R., Will, U. (2004) "In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology". In *ESEM CounterPoint*, Vol.1, 2004.
- Clayton, M. (2012), "What is Entrainment? Definition and applications". In *Empirical Musicology Review* Vol. 7, No. 1-2, 2012.
- Clayton, M., Dueck, B., Leante, L. (2013), *Experience and Meaning in Music Performance*, Oxford University Press, New York.
- Clifton, T. (1983), *Music as Heard. A Study in Applied Phenomenology*. Yale University Press, New Haven.
- Coker, W. (1972), *Music and Meaning. A Theoretical Introduction to Musical Aesthetics*. The Free Press, New York.
- Cooke, D. (1959), *Il linguaggio della musica*. Tr.it. Ariele, Milano 2017.
- Cooke, D. (2003), "Embodying Performance: Sound, Sight and Gesture in the Improvisations of Jimi Hendrix". Keynote address, "Music and Gesture" international conference, University of East Anglia, Norwich.
- Dallapiccola, L. (1946), *Ascoltare la musica*, in *Agorà*, Torino, marzo 1946.
- Davies, J. (1978), *The Psychology of Music*. Standford University Press.
- Delalande, F. (1990), *Le condotte musicali*. Tr.it., Clueb, Bologna 1993.
- Della Casa (1974), *La comunicazione musicale e l'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Denzin, Norman K. (2014), *Interpretive Autoethnography*. Sage, Thousand Oaks (Ca), USA.

- Denzin, Norman K. (1989), *Interpretive Biography*. Sage, Thousand Oaks (Ca), USA.
- Deriu, R. (a cura di) (2004), *Comprendere la musica*. EDT, Torino.
- De Schloezer, B. (1931), *Comprendere la musica*, La rassegna Musicale, gennaio 1931.
- Deutsch, D. (1982), *The psychology of music*. Academic Press, Orlando, FL.
- Dirkx, J.M (2001), "The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning". In *New Directions for Adult and Continuing Education*, No 89.
- Dunn R. E. (2008). The effect of auditory, visual or kinesthetic perceptual strengths on music listening. *Contributions to Music Education*, 35, 47-78.
- Dura, M.T. (2006), The Phenomenology of the Music-listening Experience. In *Arts Education Policy Review*, 107/3, pp. 25-32, Heldref Publications, Washington.
- Elliott, D. (ed. by) (2005), *Praxial Music Education*, Oxford University Press, New York.
- Feldenkreis, M. (1977), *Awareness Through Movement*. HarperCollins, New York.
- Ferrari, E. (2003), *Estetica del linguaggio musicale*, Cuem, Milano 2012.
- Fiske, H. (1990), *Music and Mind: Philosophical Essays on the Cognition and Meaning of Music*. Edwin Mellen Press, New York.
- Fiske, Harold E. (1993), *Music Cognition and Aesthetic Attitudes*. Edwin Mellen Press, Lewinston, N. Y.
- Frances, R. (1958), *The Perception of Music*. Engl. Ed., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New York, 1988.
- Foster, S.L. (ed.), *Corporealities: dancing, knowledge, culture, and power*. New York, NY: Routledge.
- Foster, S.L. (2011). *Choreographing empathy*. New York, NY: Routledge.

- Freschi, Anna M. (2006), *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*. EDT, Torino.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gibbs, G. (2007), *Analyzing Qualitative Data*. Sage, London, Thousand Oaks (CA), New Dehli (India), Singapore.
- Goodman, N. (1968), *Languages of Art*. Bobbs-Merrill, New York.
- Goodman, N. (1978), *Ways of Worldmaking*. Hackett, Indianapolis and Cambridge.
- Gregory, A. H. And Varney, N. (1996), "Cross-cultural comparisons in the affective response to music. In *Psychology of Music*, 24, 47-52.
- Handel, S. (1989), *Listening: An Introduction to the Perception of Auditory Events*. MIT pRes, Cambridge, Mass.
- Iannotta, L. (a cura di) (2017), *Il tempo incantato. Riflessioni psicoanalitiche sulla temporalità in età evolutiva*. Franco Angeli, Milano.
- Ihde, D. (2007), *Listening and Voice. Phenomenologies of Sound*. 2nd edition. State University of New York Press, Albany, NY.
- Imberty, M. (2000), "The question of Innate Competencies in Musical Communication". In *The origin of Music*, ed. Nils L. Wallin, Björn M., and Brown S., 449-62. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Jaques-Dalcroze, E. (1942), *Souvenirs, notes et critiques*. Victor Attinger, Svizzera.
- Juntunen, M.-L.; Westerlund, H. (2001), "Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind–Body Dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action". In *Music Education Research*, Vol. 3, No. 2.
- Juntunen, M.-L., Hyvonen, L. (2004), "Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics". In *Britain Journal of Music Education*, 21:2, 199–214
- Juntunen, M.-L. (2017), "Embodiment in music teaching and learning". In *Musiikkikasvatus*, 01 2017, vol. 20.

- Kerchner, J. L. (2014), *Music across the senses*, Oxford University Press, New York.
- Kivy, P. (1984), *Sound and Semblance: Reflections on Musical Representation*. Princeton University Press, Princeton.
- Kivy, P. (1987), "How Music Moves". In Philip A. Alperson (ed. by), *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. Haven Publications, New York.
- Kivy, P. (1989), *Sound Sentiment. An Essay on the Musical Emotions*. Temple University Press, Philadelphia.
- Kivy, P. (1990), *Music Alone: Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*. Cornell University Press, New York.
- Kokkos, A. (2010), "Transformative learning through aesthetic experience. Towards a comprehensive method". In *Journal of Transformative Education*, 8, pp. 155-177.
- Krueger, Joel (2009). Enacting Musical Experience. *Journal of Consciousness Studies* 16 (2-3):98-123.
- Krueger, Joel (2011). Enacting Musical Content. In Riccardo Manzotti (ed.), *Situated Aesthetics: Art Beyond the Skin*. Imprint Academic. pp. 63-85.
- Lang, P. (2013), *Arts-Based Research*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (2005), *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Armando editore, Roma.
- Lavy, M. M. (2001), *Emotion and the Experience of Listening to Music. A Framework for Empirical Research*, PhD Thesis, Jesus College, Cambridge.
- Leavy, P. (2009), *Method meets art. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press, New York, NY.
- Lemke, J. (2007), "Epistemologia del video dentro e fuori la "scatola". L'attraverso di spazi attentivi". In Goldman *et al.* (a cura di), 2007.
- Lerdhal, F., Jackendoff, R. (1983), *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press, Cambridge.
- Lerdahl, F. (1988), Tonal Pitch Space. *Music Perception* 5/3: 315-349.

- Libet, B. (1985), "Unconscious Cerebral initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action". In *Behavioral and Brain Sciences*, 8: 529-566.
- Libet, B. (1999), "Do We have Free Will?. In *Journal of Consciousness Studies*, 6.8-9: 47-57.
- Loiacono, A. (2012), *Sentire e provare. Un percorso di ritmica attraverso i contrasti musicali*, Edup, Roma.
- Mantovani, S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marconi, L. (2001a), *Musica, emozione, espressione*, CLUEB, Bologna.
- Mason, M. (2008), "Complexity Theory and the Philosophy of Education". In *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, No 1, 2008.
- Massa, R. (2002), "Ricerca e clinica della formazione", in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002.
- Mazzeo, M. (2005), *Storia naturale della sinestesia*, Macerata, Quodlibet.
- McIntyre, A. (2008), *Participation Action Research*. Sage, Thousand Oak, California.
- McNeill, D. (1992), *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press, Chicago (USA).
- McNeill, D. (2005), *Gesture and Thought*. Chicago, Illinois, USA.
- Meyer, L. (1989), *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Mila, M. (1956), *L'esperienza musicale e l'estetica*, Einaudi, Torino.
- Molnar-Szakacs, I.; Overy, K. (2006), Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion. In *Social Cognitive Affect Neuroscience*, 2006 Dec; 1(3): 235–241.
- Morabito, C. (2007), "Il movimento nella filosofia della mente: un paradigma motorio per lo sviluppo delle funzioni cognitive". In *Metodo feldenkrais e*

neuroscienze. *Confronto sul tema dell'integrazione: strumento e obiettivo dei rapporti mente-corpo*. Atti del V convegno nazionale – Roma 2007

Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Tr.it. Raffaello Cortina, Milano 2000.

.

Nancy, J-L. (2002), *All'ascolto*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2004.

Newlove, J., Dalby, J. (2004), *Laban per tutti*. Tr. It., Dino Audino, Roma 2018.

Niro, P. (2008), *Ludwig Wittgenstein e la musica*, Ed. scientifiche italiane, Napoli.

Pareyson (1972), *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano.

Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). Teaching as dance: a case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16–30.

Pedersen, Gustav J. (2013), “Art, Empathy, Truth: On The Phenomenology of Aesthetic Experience by Mikel Dufrenne”. Master Thesis, University of Oslo.

Peinado, F. (1995), “Leonard Bernstein: Music Educator”. MAT thesis, Florida Atlantic University.

Peterson, E. M. (2006), “Creativity in Music Listening”. In *Arts Education Policy Review*, 107/3, Heldref Publications, Washington.

Pierce, A. (1994), “Developing Schenkerian Hearing and Performing”. In *Intégral 8: 51-123*.

Pike, A. (1970), *A Phenomenological Analysis of Musical Experience and Other Related Essays*. St. John's Univ. Press., New York.

Reason, P., Bradbury, H. (2001), *Handbook of Action Research*, Sage, London 2001.

Reggio, P. (2011), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci, Roma.

- Reimer, B. (1989), *A Philosophy of Music Education*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York.
- Reimer, B., Wright Jeffrey E. (eds.) (1992), *On the Nature of Musical Experience*. University Press of Colorado, Niwot, Colo.
- Reimer, A. (1993), "Philosophy of Music Education". In *Music Educators Journal*, 79, no. 7.
- Ricolfi, L. (a cura di) (2001), *La ricerca qualitativa*. Carocci, Roma.
- Rink, J. (2002), *Musical performance*, Cambridge Univer.Press, London.
- Rogers, C.R. (1971), *Psicoterapia di consultazione*. Astrolabio, Roma.
- Shapiro, L. (2011), *Embodied Cognition*. Routledge, London.
- Simons, H. (ed.) (1980), *Towards a science of the Singular*. University of East Anglia, Norwich (UK).
- Smith, F. J. (1979), *The Experiencing of Musical Sound: Prelude to a Phenomenology of Music*. Gordon and Breach, New York.
- Sparshott, Francis E. (1987), "Aesthetics of Music: Limits and Grounds". In Philip A. Alperson (ed. by), *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. Haven Publications, New York.
- Stebbins, Robert A. (2001), *Exploratory Research In the Social Sciences*. Sage, Thousand Oak, California.
- Stefani, G. (1976), *Analisi, semiosi, semiotica. Introduzione alla semiotica della musica*, Sellerio, Palermo.
- Stefani, G. (1977), *Insegnare la musica*, Guaraldi, Rimini-Firenze
- Stefani, G. (1978), *Capire la musica*, Roma, Espresso (2 riv.: Milano, Bompiani, 1985)
- Stefani, G. (1982), *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna.
- Stefani, G. (1983), *Progetti sulla musica*, Milano, Ricordi.
- Stefani, G. (1988), *Musica: dall'esperienza alla teoria*, Milano, Ricordi.

- Stefani, G. (2000), *La parola all'ascolto*, Bologna, CLUEB.
- Stefani, G. e Guerra Lisi, C. (2006) *Globalità dei Linguaggi. Manuale di MusicArTerapia*, Roma, Carocci.
- Stefani, G e Guerra Lisi, C. (2010) *Il corpo matrice di segni*, Roma, Borla.
- Stefani, G e Guerra Lisi, C. (2014) *Pratiche e metodi della MusicArTerapia nella Globalità dei Linguaggi*, Roma, Borla.
- Stinson, S.W. (1995), "Body of knowledge". *Educational Theory*, 45(1), 43–54.
- Taylor, E., Cranton, P. *et al.* (2012), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Tarozzi, M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci, Roma.
- Thompson, E. (2007), *Mind in Life. Biology, Phenomenology and science of mind*. Harvard University Press, Cambridge (USA) 2010.
- Trincherò, R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*. Laterza, Roma-Bari.
- Urquhart, C. (2017), *Grounded Theory for Qualitative Research: A Practical Guide*, Sage Publications, Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991), *The Embodied Mind*. Massachusetts Institute of Technology, London.
- Vizzardelli, S. *et al.* (2002), *La regressione dell'ascolto*, Quodlibet, Macerata.
- Yuasa, Y. (1987), *The Body: Toward an Eastern Mind-Body Theory*. SUNY Press, Albany.
- Wenger, E. (...), *Comunità di pratica*. Tr.it., Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Westerlund, H. (2003), "Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education". In *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 11, No 1, Spring 2003, pp. 45-62.
- Wille, A.-M. (2005), *Il corpo musicale. Riflessioni sulla musica e sul movimento*. Armando, Roma.
- Willems, E. (1972), *L'orecchio musicale*. Tr.it, Zanibon, Milano 1977.

.X.

Profondément calme (Dans une brame doucement sonore)

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 6/8, with a 4/2 signature below it. The key signature has one sharp (F#). The music begins with a piano (*pp*) dynamic. The upper staff features a melodic line with a fermata over the first measure and a series of chords in the following measures. The lower staff provides a harmonic accompaniment with chords and some melodic fragments.

Doux et fluide

The second system continues the piece with two staves. The upper staff has a melodic line with a fermata over the first measure and a series of chords. The lower staff has a more active accompaniment with chords and a melodic line. The dynamic is *pp*.

The third system consists of two staves. The upper staff has a melodic line with a fermata over the first measure and a series of chords. The lower staff has a more active accompaniment with chords and a melodic line. The dynamic is *pp*.

The fourth system consists of two staves. The upper staff has a melodic line with a fermata over the first measure and a series of chords. The lower staff has a more active accompaniment with chords and a melodic line. The dynamic is *pp* and the instruction "(sans nuances)" is written below the first measure of the upper staff.

sempre *pp*

p marqué *pp*

p marqué *pp*

p

marqué

Augmentez progressivement (Sans presser)

3

f

più f

Sonore sans dureté

ff

ff

8ª bassa

8^a bassa

8^a bassa

This system shows the first two measures of a piano piece. The right hand plays a series of chords and single notes, while the left hand plays a rhythmic accompaniment of eighth notes. The dynamic marking is *8^a bassa*.

8^a bassa

8^a bassa

8^a bassa

8^a bassa

This system contains measures 3 through 6. The right hand continues with chordal textures, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment. The dynamic marking remains *8^a bassa*.

8

8

8

8

p

più p

pp

più pp

This system contains measures 7 through 10. The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand continues with eighth notes. Dynamic markings are *p*, *più p*, *pp*, and *più pp*. The number '8' is written above the right hand in each measure.

Un peu moins lent (Dans une expression allant grandissant)

*pp expressif
et concentré*

idlo

dillo

dillo

dillo

dillo

This system contains measures 11 through 15. The right hand plays a melodic line with a crescendo hairpin. The left hand plays a series of chords marked *idlo*, *dillo*, *dillo*, *dillo*, and *dillo*. The dynamic marking is *pp expressif et concentré*.

pp

pp

dillo

dillo

dillo

dillo

This system contains measures 16 through 20. The right hand continues with a melodic line, and the left hand continues with chords marked *dillo*. The dynamic marking is *pp*.

8

p *f*

(*alio*) (*alio*)

This system contains the first two staves of music. The upper staff features a melodic line with various ornaments and slurs, while the lower staff provides a harmonic accompaniment. Dynamic markings *p* and *f* are present. The number '8' is written above the first measure of the upper staff.

8

ff *molto dim.*

This system contains the next two staves. The upper staff continues the melodic development, and the lower staff features a more active accompaniment. Dynamic markings *ff* and *molto dim.* are used. The number '8' is written above the first measure of the upper staff.

p

This system contains two staves. The upper staff has a melodic line with slurs and ornaments, and the lower staff has a rhythmic accompaniment. A dynamic marking *p* is present.

au Mouvt

pp Comme un écho de la phrase entendue précédemment

Flottant et sourd

8^a bassa

This system contains two staves. The upper staff has a melodic line with slurs and ornaments, and the lower staff has a rhythmic accompaniment. Dynamic markings *pp* and *Flottant et sourd* are present. The text 'au Mouvt' is written above the second measure. The text 'Comme un écho de la phrase entendue précédemment' is written to the right of the second measure. The text '8^a bassa' is written below the second measure.

8^a bassa

This system contains two staves. The upper staff has a melodic line with slurs and ornaments, and the lower staff has a rhythmic accompaniment. The text '8^a bassa' is written below the first measure.

8^a bassa

8^a bassa

Dans la sonorité du début

piu pp

pp

8^a bassa

8^a

(... La Cathédrale engloutie)

VIER IMPROMPTUS

Komponiert 1827

Opus 90 · D 899

Allegro molto moderato

1. *ff* *pp* *stacc.*

7 12 17 22 27

p *f* *ff*

① ② ③ ④

1 2 3 4 5

32

Musical score for measures 32-36. The piece is in a minor key. Measure 32 features a dynamic marking of *fz* and a circled number 4. Measures 33-35 contain various chords and melodic lines with fingerings 5, 3, 2, 1, and 5. Measure 36 has a circled number 5.

37

Musical score for measures 37-41. Measure 37 has a dynamic marking of *p*. Measure 38 has a circled number 5 and a dynamic marking of *pp*. Measure 39 has a circled number 6. Measures 40-41 have a dynamic marking of *p*.

42

Musical score for measures 42-45. Measure 42 has a circled number 4. Measure 43 has a circled number 3. Measure 44 has a circled number 5. Measure 45 has a circled number 23 and a dynamic marking of *pp*.

46

Musical score for measures 46-49. Measure 46 has a circled number 1. Measure 47 has a circled number 2. Measure 48 has a circled number 4 and a dynamic marking of *mf*. Measure 49 has a circled number 3, a circled number 1, and a circled number 3, with a dynamic marking of *decresc.*

50

Musical score for measures 50-53. Measure 50 has a circled number 1, a circled number 5, and a circled number 3, with a dynamic marking of *pp* and a circled number 7. Measure 51 has a circled number 2. Measure 52 has a circled number 4. Measure 53 has a circled number 4 and a dynamic marking of *cresc.*

53

Musical score for measures 54-57. Measure 54 has a circled number 54 and a circled number 4. Measure 55 has a circled number 4, a circled number 5, and a circled number 4. Measure 56 has a circled number 4. Measure 57 has a circled number 2 and a circled number 3, with a dynamic marking of *p*.

78

81

84

87

90

93

96

3 3 3 3 5 5 5 5 5 5 3 3 3 2 2 2

cresc. *f*

100

fz *fz* *fz* *fz* *fz* *fz* *fz* *fz* *fz* *fz*

cresc. *ff*

103

pp

1 1 1 2 2 2 2 2 2 2 2 4 4

106

cresc. *f*

5 5 5 5 4 4 4 3 1 2 1 1 1 1 1 2 1 2

109

cresc. *ff*

4 5 4 4 5 3 5 2 3 1 1 2 1 3 2 1 > 1 2 3 3

112

p

4 3 2 3 3 3 4 1 1

115

p

(1 1 1) 2 1 > 2 2 > 2 2 > 2 3 3 3 3 4 3 4

118

decresc.

121

p

pp

dim.

124

pp

11

127

45

5

3

130

45

cresc.

decresc.

133

pp

3

54

136

54

4

f

139

Musical score for measures 139-143. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a complex melodic line with many accidentals and slurs. The bass clef contains a steady accompaniment of chords. Fingering numbers (1-5) are present above the treble staff. Measure numbers 139, 140, 141, 142, and 143 are indicated at the beginning of their respective measures.

144

Musical score for measures 144-148. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a complex melodic line with many accidentals and slurs. The bass clef contains a steady accompaniment of chords. Fingering numbers (1-5) are present above the treble staff. Measure numbers 144, 145, 146, 147, and 148 are indicated at the beginning of their respective measures. The instruction *decresc. p* is written in the right margin of the system.

149

Musical score for measures 149-151. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with slurs and some accidentals. The bass clef contains a steady accompaniment of chords. Fingering numbers (1-5) are present above the treble staff. Measure numbers 149, 150, and 151 are indicated at the beginning of their respective measures.

152

Musical score for measures 152-154. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with slurs and some accidentals. The bass clef contains a steady accompaniment of chords. The dynamic marking *pp* is written in the left margin of the system. Fingering numbers (1-5) are present above the treble staff. Measure numbers 152, 153, and 154 are indicated at the beginning of their respective measures.

155

Musical score for measures 155-157. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with slurs and some accidentals. The bass clef contains a steady accompaniment of chords. Fingering numbers (1-5) are present above the treble staff. Measure numbers 155, 156, and 157 are indicated at the beginning of their respective measures.

158

Musical score for measures 158-160. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with slurs and some accidentals. The bass clef contains a steady accompaniment of chords. The dynamic marking *pp* is written in the right margin of the system. Fingering numbers (1-5) are present above the treble staff. Measure numbers 158, 159, and 160 are indicated at the beginning of their respective measures.

161

5 5 4 4

4 1 4 4 3 3

164

cresc. *f* *decresc.*

4 4 4 4 5

167

p *pp*

1 1 1 2 2 2 2 2 2

171

cresc. *f*

1 1 1 3 4 1 1 2 4

174

decresc. *pp*

4 5 4 2 1 1 3 2 1 2 2 3 3

177

cresc.

5 5 5 5 5 5 5 2 4 4

181

5 5 5 1 2 5 5 5 2 2 2 5 2 2 2 3 5 1 1 1 3 4

184

1 1 2 5 5 4 4 4

187

3 3 3 3 3 4 3 3 4 4 4

190

5 5 5 5 5 3 3

193

3 1 1 3 2 5 3 2 2 4

199

1 3 3 1 1 3 5 3 4 2 1 5 12