

*Scuola di Dottorato in “Sociologia e Ricerca Sociale” – XXII ciclo
Indirizzo Sociologia e Ricerca Sociale*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO



Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale

**LA DANZA COME AGIRE
PROFESSIONALE, CORPOREO E
ARTISTICO**

**PERCORSI E TRAIETTORIE, SAPERI E PRATICHE
QUOTIDIANE NEL CAMPO ITALIANO DELLA DANZA**

Tesi di dottorato

Relatore: *Prof. Asher Colombo*

Dottoranda: *Chiara Bassetti*

Anno Accademico 2008-2009

INDICE

Introduzione	11
---------------------	-----------

PARTE I LA RICERCA

LETTERATURA, ETNOGRAFIA/E E QUESTIONI METODOLOGICHE

Capitolo 1: Letteratura e approccio teorico. Arte, performance, danza, corpo, professione e lavoro	23
---	-----------

1.1. La sociologia dell'arte	26
1.1.1. <i>Il contributo dei classici</i>	27
1.1.2. <i>Dal secondo dopoguerra alla «nuova sociologia dell'arte»</i>	29
1.2. Performance e arti performative: tra sociologia e antropologia	36
1.3. La danza nelle scienze sociali: cultura, corpo, gesto, movimento, genere, lavoro	38
1.4. Corpo e incorporamento: fenomenologia, antropologia e sociologia	45
1.5. La sociologia delle professioni e le etnografie del lavoro	53
Conclusioni	57

Capitolo 2: Interrogativi, dati e metodi. Etnografia di un'arte performativa e del suo incorporamento	59
--	-----------

2.1. Interrogativi e disegno della ricerca	61
2.1.1. <i>Campo e mercato</i>	62
2.1.2. <i>Percorsi formativi e traiettorie nel campo</i>	63
2.1.3. <i>Saper(far)e e cultura professionale: socializzazione e incorporamento</i>	63
2.1.4. <i>Modalità pratiche e collettive di lavoro</i>	64
2.2. Dati, metodi e contesto empirico	65
2.2.1. <i>Mappatura del campo</i>	65
2.2.2. <i>Interviste in profondità</i>	66
2.2.3. <i>Etnografia/e e videoregistrazioni</i>	67
2.3. L'etnografa sul campo: neofita, ballerina, critica, manager, presentatrice	70
2.4. Descrivere un passo di danza, o restituire l'αἴσθησις	79
Conclusioni	82
Appendice	84

PARTE II IL CAMPO

... E I SUOI ABITANTI

Capitolo 3: La danza in Italia. Campo e mercato	87
--	-----------

3.1. Il campo italiano della danza: poli centrali e periferici	90
3.1.1. <i>Produzione, formazione e promozione: il campo istituzionale</i>	97
3.1.2. <i>Aziende, pubblicazioni e siti specializzati: il campo commerciale</i>	107
3.1.3. <i>Letteratura, arti figurative, cinema, TV e pubblicità: l'immaginario</i>	111

3.2. Il mercato lavorativo e i suoi 'incerti' occupa(n)ti	124
3.2.1. <i>Il network</i>	130
3.2.2. <i>L'audizione</i>	134
Conclusioni	137
Appendice	139
Capitolo 4: La danza come professione. Professionalizzazione, professionalità e identità artistico-professionale	157
4.1 Storia della professionalizzazione	160
4.2 Chi è un/a ballerino/a professionista? Elementi della professionalità	172
4.3 Identità e cultura professionale: <i>Berufe e addiction</i>	176
Conclusioni	185
Capitolo 5: Professione: danzatrice. Percorsi e vita quotidiana	187
5.1. Percorsi e traiettorie nel campo: formazione ed esperienze artistico-professionali	189
5.2. Spazio-tempo quotidiano: i ritmi della professione	201
5.3. <i>Corporalia</i> : una mappa delle «tecniche del corpo riflessive» tersicoree	204
5.3.1. <i>Abbigliamento e identità: l'abito fa il/la ballerino/a?</i>	214
5.4. Tempo libero-dalla-danza? Denaro, casa, mondanità, amore, famiglia e futuro	221
5.5. Sesso, genere, orientamento sessuale	227
Conclusioni	241
Appendice	243

PARTE III IL CORPO

SOCIALIZZAZIONE E IDENTITÀ

Capitolo 6: Trasmissione del sapere e apprendimento. Insegnare-a-performare e la socializzazione del corpo danzante	247
6.1. Il campo fenomenico della sala da danza e la struttura della lezione	250
6.1.1. <i>Due lezioni di danza moderna</i>	262
6.1.2. <i>Una lezione di teatro-danza</i>	264
6.1.3. <i>Lezione e prove di una compagnia</i>	267
6.2. Mettere in chiave il contesto situato: <i>isolamento</i> e riconoscibilità	268
6.3. Comunicare il corpo: «dimostrazione» e trasmissione del sapere cin(est)etico	273
6.3.1. <i>Un agire comunicativo multimodale</i>	274
6.3.2. <i>Insegnare-a-performare e le dimensioni della «dimostrazione»</i>	282
6.3.3. <i>Spacchettamento e traduzione di un sapere corporeo e incorporato</i>	284
6.4. Il processo di apprendimento quotidiano	287
6.4.1. <i>Prove pratiche ripetute: la spirale dell'apprendimento tersicoreo</i>	291
6.4.2. <i>Correzione e interruzione: tra verbale e corporeo, individuale e collettivo</i>	294

6.5. Corpi riflessi(vi): l'incorporamento di uno sguardo <i>altro</i>	303
6.5.1. Proprio-azione: <i>la localizzazione del corpo proprio e l'uso del dolore</i>	307
6.5.2. Proprio-visione: <i>lo specchio e l'(e)immagine(i) riflessa(e)</i>	310
6.5.3. Proprio-visualizzazione: <i>metafora, personificazione e immagine ideale</i>	313
6.5.4. «Sentire» <i>come incorporamento dello sguardo spettatoriale</i>	317
Conclusioni	321
Appendice	323
Capitolo 7: Auto-rappresentazioni e biografie del <i>corpo proprio</i>. L'identità tra <i>esternalizzazione</i> e <i>personificazione</i>, <i>comparazione</i> ed <i>esibizione del corpo danzante</i>.	329
7.1. Il <i>corpo proprio</i> come (s)oggetto <i>altro-da-sé</i>	331
7.2. <i>Corpo proprio</i> e corpi <i>altri</i> : i modelli del corpo danzante	335
7.2.1. <i>Corpi co-presenti: imbarazzo e cultura incorporata</i>	340
7.3. (Auto-)Rappresentazioni del corpo danzante	357
7.4. Identità artistico-professionale e <i>corpo proprio</i>	363
7.4.1. Curriculum corpi, <i>o cultura incorporata: il corpo come qualcosa che si è</i>	364
7.4.2. <i>Ascritti vs. acquisiti: il corpo come qualcosa che si ha</i>	367
7.4.3. <i>L'agire corporeo come agire morale: il corpo come qualcosa che si fa</i>	370
7.4.4. <i>Agentività corporea e transizioni: il corpo come qualcosa che fa (fare)</i>	374
Conclusioni	379
Appendice	381
PARTE IV	
L'OPERA D'ARTE	
PRATICHE COLLETTIVE QUOTIDIANE	
Capitolo 8: Coreograf-azione. Il processo creativo coreografico: tra <i>improvvisazione</i>, <i>composizione</i> e <i>collaborazione</i>	385
8.1. Gli elementi del processo creativo coreografico	388
8.1.1. <i>Il rapporto musica-coreografia</i>	390
8.1.2. <i>La notazione, o dancewriting</i>	393
8.2. «Costruire» una sequenza coreografica su un brano musicale dato	397
8.2.1. <i>Improvvisazione, o bodystorming</i>	399
8.2.2. <i>Ripetizione e «cattura»</i>	400
8.2.3. <i>Valutazione e modifica</i>	403
8.2.4. <i>Un esempio pratico (di conoscenza incorporata)</i>	405
8.3. <i>Coreograf-azione</i> : il ruolo degli <i>altri</i> corpi	412
Conclusioni	417
Appendice	419


Capitolo 9: Prove e allestimento: il lavoro in sala. Il processo collettivo di costruzione dell'opera d'arte	425
9.1. «Montare»: (ap)prendere e (in)formare collettivamente la coreografia	428
9.1.1. <i>Modifiche e aggiustamenti in corso d'opera: tra scelte e costrizioni</i>	435
9.2. «Pulire»: affinare e uniformare la performance	439
9.2.1 <i>Danzare insieme: la danza come sistema d'inter-azione</i>	442
9.2.2 <i>Un lavoro collettivo: collaborazione e negoziazione</i>	451
9.3. «Esserci», esprimere e interpretare: significazione del movimento incorporato	456
9.3.1. <i>Il ruolo dei significati discorsivi</i>	460
9.4. Prefigurazione e simulazione della performance: l'opera proiettata nel futuro	464
9.4.1. <i>Il rapporto con il «personale di supporto»</i>	468
9.5. L'interazione in sala: ruolo, <i>cliques</i> e conflitto	470
Conclusioni	475
Capitolo 10: Rappresentazione: dal profano al sacro, e ritorno. L'esperienza scenica performativa tra <i>backstage</i> e <i>frontstage</i>	477
10.1. Preparare la performance situata: adattamenti	480
10.1.1. <i>Le prove palco per una Prima</i>	483
10.1.2. <i>Le prove generali di un saggio</i>	486
10.2. Preparare la (performance in) scena: coordinazione e negoziazione	491
10.3. Preparare il corpo performante: il tempio, il rito e l'esperienza del sacro	498
10.4. Performance: «Oddio chissà cosa accadrà!»	508
10.5. <i>Back to backstage</i> : definizione comune della situazione e performance sociali	511
Conclusioni	516
Riflessioni conclusive: Corpo, sé e società	519
<i>Riflessioni teoriche</i>	521
<i>Riflessioni metodologiche</i>	533
Riferimenti bibliografici	539
Appendice generale	601
A. Notazione utilizzata per la trascrizione	601
B. Reportage fotografico <i>Danza in fiera 2008</i>	603
Ringraziamenti	

Al mio corpo,

*per avermi guidata nella ricerca della
conoscenza,
per esser apparso “nativo”, varcando con me
molte soglie,
per non aver tradito se stesso in questi anni di
dottorato...*

*Ciò che vogliamo dire non è davanti a noi,
fuori di ogni parola, come una pura
significazione, ma è solo l'eccedenza di ciò
che viviamo su ciò che è già stato detto. [...]
Ogni azione e ogni conoscenza che non
passano per questa elaborazione [...] ricadono al di qua dei problemi che
intendevano risolvere. La vita personale,
l'espressione, la conoscenza e la storia
avanzano obliquamente, non procedono in
linea retta verso certi fini o certi concetti.*

Maurice Merleau-Ponty
«Segni», 1967 (1960), p. 115



Introduzione

Il corpo è l'oggetto psichico per eccellenza, il solo oggetto psichico.

J.P. Sartre, «L'essere e il nulla», 1965 (1943), p. 429

La danza [...] ha bisogno [...] di un pensiero che accetti la sua sfida ai codici che fa deflagrare, il suo imporre una polisemia che la razionalità occidentale non abita.

F. Andreella, «Il corpo sospeso», 1994, p.10

Arte e mestiere, arti meccaniche e liberali, arte e artigianato, mestiere e professione, arti belle e applicate, progettazione ed esecuzione, arte e natura, lavoro intellettuale e lavoro manuale, forma e funzione, valore strumentale e valore estetico. Sono queste le parole e le coppie oppostive che hanno caratterizzato, quantomeno in occidente, la storia sociale delle rappresentazioni dell'arte e dell'artista – e, conseguentemente, di ciò che arte non è e di chi non è un(“)artista. Sono queste, altresì, le linee interpretative che hanno modellato le concezioni del lavoro nel corso dei secoli. Sono queste, dunque, le categorie attraverso cui si sono costruiti, nel discorso – e nella vita quotidiana – occidentale, *status* e responsabilità, ruoli e posizioni sociali, identità collettive ed individuali.

Se l'antichità classica distingueva tra prodotto e artefice, attribuendo un alto valore al primo e dispregiando invece il secondo in quanto lavoratore/trice manuale [Hauser 1953, trad. it. 141], il medioevo vide la nascita della differenziazione tra arti meccaniche e liberali (o belle), attribuendo a coloro che si dedicavano alle seconde un certo gusto estetico, che andava ad aggiungersi a capacità tecniche e competenze pratiche [Kristeller 1951-52, trad. it. 565-67]. Col Rinascimento divenne invece definitiva la distinzione tra arte e artigianato, che assegnava alla prima la capacità di esprimere e manifestare «contenuti umani» [Iannuzzi 2000, 6], trasformando così l'artista da lavoratore/trice manuale a intellettuale (degn/a di apparire di fronte alla propria nobile committenza). Proprio quando, con l'Illuminismo, soprattutto in Francia, il lavoro manuale ed artigiano iniziava a venire rivalutato, in Inghilterra prese avvio quel processo d'industrializzazione che si sarebbe poi diffuso, come ben sappiamo, nell'intero mondo occidentale: fu così che l'arte «pura» venne distinta da quella «applicata», che la progettazione venne separata dall'esecuzione e, così, l'artista – o il creativo – dall'artigiano e dall'operaio (una figura che cominciava allora ad affacciarsi sulla scena sociale). L'artista, sempre meno legato/a alla produzione pratica e materiale dell'arte, divenne quindi ciò che è oggi: il genio creatore, l'ispirata ideatrice.

Tutte queste opposizioni poggiano, tuttavia, su un terreno ben preciso, di cui sono contemporaneamente *humus* e germoglio, necessario sostegno e prodotto. Sin dall'antichità classica, infatti, la cultura occidentale, figlia del dualismo platonico-cristiano, e, con essa, il suo vocabolario, hanno instaurato una dicotomia gerarchica tra anima, o mente, e corpo, tra idea e materia – sia questa marmo, tempera, corda, argilla, ottone... o carne. Il perno attorno a cui sono ruotate classificazioni e distinzioni è stato dunque quello dell'agire pratico, tanto necessario quanto corrotto dal contatto con la materia e dal coinvolgimento corporeo. Tale visione del mondo non ha certo risparmiato il pensiero accademico, a tutt'oggi per la maggior parte invischiato in questi dualismi e, ancor peggio, in queste gerarchie concettuali.

Guardare a quello che l'uomo fa, quotidianamente e collettivamente, al di fuori di questa gabbia di pensiero – e di parole – mi pare, tuttavia, qualcosa che la sociologia non può più rimandare. Per quanto l'iperuranio platonico, come la matematica, possa essere «puro» e perciò rassicurante, è tuttavia un mondo piuttosto solitario – così come lo è l'artista, che, trasformandosi in intellettuale, è divenuto anche un «genio incompreso», un deviante. Credo invece sia necessario “sporcarsi le mani” con il lavoro pratico – nonché con la sua trasmissione e il suo apprendimento – in cui si fonda la vita quotidiana e che si caratterizza, nella maggior parte dei casi, come interazionale e performativo, collaborativo e

variamente coordinato con quello altrui. È per questa via, infatti, che il sociale penetra nell'individuale, andando ad assiedere in quello che dovrebbe essere il cuore di un'irriducibile soggettività – il *corpo proprio* [Merleau-Ponty 1945] e la sua esperienza vissuta, estetica e sensoriale – e che si rivela invece anch'esso intriso, potremmo dire, del sangue di quell'entità *sui generis* che è la società.

La danza, in questo senso, si presenta a mio giudizio come un buon campo di ricerca: si tratta, infatti, di un'attività pratica, corporea e performativa, ma contemporaneamente artistica, ammantata perciò di una certa aura. Essa permette dunque di indagare e decostruire più agevolmente i moderni miti della creazione artistica ed i processi sociali attraverso cui l'agire corporeo viene incorniciato ed innalzato ad Arte e *Beruf* e che influiscono non solo sulle rappresentazioni di quell'agire, ma anche sull'esperienza vissuta che di esso si fa. Una delle domande a cui questo testo cerca di dare risposta, infatti, è la seguente: che tipo di rappresentazioni del lavoro quotidiano vengono costruite da danzatrici e danzatori – a partire dalle (svariate) rappresentazioni sociali che sono loro parimenti proprie – e in che modo queste incidono sulla relazione col proprio corpo vissuto e col proprio sé incorporato, sulla sua presentazione e narrazione e, per questa via, sui processi di configurazione delle identità? In che modo, viceversa, l'esperienza vissuta contribuisce a dar forma alle rappresentazioni individuali così come a quelle collettive? L'interrogativo fondamentale che soggiace tanto alla ricerca che ho condotto, quanto a questa tesi, riguarda l'intreccio tra esperienza vissuta e dimensione sociale ed intersoggettiva della vita quotidiana; tra corpo, sé e società.

Quanto detto risponde a una domanda che mi è stata spesso posta in questi anni di ricerca – Come mai la danza? – e che ne cela una seconda e più importante: perché un/a sociologo/a dovrebbe occuparsi di danza? Tuttavia, com'è facile immaginare, non si tratta dell'origine storica, per così dire, della ricerca (prevalentemente) etnografica che ho condotto. Sebbene il suddetto interrogativo navigasse già le acque del mio pensiero sotto forma di diversi interessi intellettuali – per il corpo, per l'arte, per le pratiche (di lavoro e d'interazione) quotidiane – molti altri fattori, personali e biografici, da un lato, così come casuali e indipendenti dalla mia volontà, dall'altro, hanno contribuito a dare forma alla ricerca su cui si basa il presente scritto. Da questo punto di vista, la danza rappresentava, ad esempio, la forma d'arte a me più sconosciuta: mentre assistetti per la prima volta a uno spettacolo di prosa all'età di tre anni; mentre iniziai pochissimi anni dopo a visitare musei, mostre e città d'arte in Italia e in Europa; mentre, essendo nata a Parma, conobbi ben presto l'Opera e la musica d'orchestra; la danza, al contrario, con quello che mi sembrava un tripudio di tulle rosa e stereotipica femminilità¹, era rimasta ai margini dei miei interessi.

Finché un giorno, circa sei mesi prima della scadenza di consegna del progetto di ricerca per il dottorato che avevo da poco iniziato, mi venne chiesto di seguire una laureanda nel suo lavoro di tesi: la studentessa era, ed è, una ballerina e intendeva svolgere una ricerca sulla danza. Cominciai così ad interessarmi all'argomento, a intravedere le profondità di questo mondo e il legame che esso intratteneva con molti degli interrogativi che mi ronzavano in testa. Dopo aver accompagnato la studentessa-ballerina nello svolgimento di alcune interviste –

1 Una delle cose che invece ho imparato, grazie a questa ricerca, è che la danza è (anche) molto altro.

che per me furono esplorative – decisi di fare della danza il mio campo di ricerca, un campo che abitai per i successivi due anni e mezzo.

La situazione in cui mi ero venuta a trovare, infatti, non mi forniva solo un'ottima porta d'accesso al campo artistico-professionale in questione, ma mi proponeva anche la possibilità di svolgere un percorso di iniziazione «morale e sensuale» [Wacquant 2000] alla cultura e all'esperienza vissuta di una comunità – artistica e professionale, pratica ed epistemica – specifica. Essendo io completamente digiuna di danza, potevo infatti osservare, dal di dentro, non solo l'acquisizione di un determinato gusto estetico e della capacità di esercitarlo sotto forma di giudizio di valore, ma anche l'apprendimento e l'acquisizione, sotto forma di *habitus*, di un saper(far)e corporeo-cin(est)etico² culturalmente specifico.

Trascorsi perciò gli anni successivi tra scuole e compagnie, prove e lezioni, sale da danza e teatri, palestre e palchi all'aperto, fra stage, corsi, spettacoli, festival, saggi, concorsi, rassegne, fiere e così via, cui presi parte in maniera più o meno attiva. In particolare, oltre ad aver osservato le attività quotidiane di una scuola e di due compagnie di danza italiane – diversamente posizionate, in termini di centro/periferia, nel campo italiano – e ad aver condotto interviste con danzatrici, danzatori, coreografi/e, insegnanti, ecc. che attualmente lavorano (anche) in Italia, ho frequentato io stessa diversi corsi e stage, arrivando anche ad esibirmi in diverse occasioni. Vorrei ringraziare sin d'ora le persone che hanno reso possibile tutto questo, concedendomi il loro tempo, l'accesso a gran parte del loro quotidiano retroscena e, soprattutto, il privilegio della loro fiducia.

Dopo aver risposto ai «perché?» e, almeno in parte, ai «come?», è ora opportuno posizionare la ricerca nel campo accademico e rispondere alla seguente domanda: Quale danza? E, dunque: Quali dibattiti? In questo senso, il presente scritto è polisemico e ambivalente quanto il suo (s)oggetto di ricerca.

Come accennato, analizzo la danza quale professione artistica e mestiere del corpo. Non mi interessa, dunque, la danza come attività sociale, né come caso particolare di movimento umano, né, infine, come sistema semiotico specifico – sebbene, ovviamente, essa possa venir indagata a partire da tutte queste prospettive. L'obiettivo non è quello di fornire una definizione antropologica di danza³, quanto quello di esplorare i fondamenti sociali di un lavoro artistico, performativo, corporeo e cin(est)etico, nel tentativo di sciogliere alcuni dei nodi che, in molteplici maniere, legano esperienza corporea, socialità, conoscenza ed identità.

La danza che è oggetto del presente scritto è dunque, innanzitutto, una forma d'arte performativa, nata nella tradizione culturale occidentale, che l'ha consacrata come tale e che continua quotidianamente a consacrare prodotti e produttori/trici quali, rispettivamente, opere d'arte ed artisti/e. Si tratti di balletto classico o moderno, di danza contemporanea o *hip hop*, il destino di queste opere è quello di venir esibite su un palcoscenico, davanti ad un pubblico, ed il lavoro svolto da chi

2 Cioè contemporaneamente cinetico, estetico e cinestetico.

3 Una delle migliori definizioni, in questo senso, resta quella data da Judith Lille Hanna [1979, 19-49], che definisce la danza quale «movimento umano composto, dal punto di vista del/la ballerino/a, di (1) significative, (2) intenzionalmente ritmiche e (3) culturalmente modellate sequenze di (4a) movimenti corporei non verbali (4b) diversi dalle attività motorie ordinarie, (4c) avendo il movimento valore intrinseco ed estetico» [Hanna 1979, 19].

le crea, costruisce e mette in scena può venir agevolmente definito quale *agire artistico*. In questo senso la tesi intende contribuire alla sociologia delle arti e della creatività, attraverso, in primo luogo, l'analisi del processo che conduce dal "nulla" all'opera d'arte, considerando le modalità pratiche e collettive di lavoro quotidiano, il processo creativo coreografico ed il *continuum* improvvisazione-composizione, la collaborazione e la negoziazione che hanno luogo durante l'allestimento, così come durante l'esibizione scenica, di un'opera di natura emergente. In secondo luogo, il presente scritto presenta un'analisi delle relazioni tra diverse entità – istituzionali, commerciali, culturali, ecc. – che abitano il campo della danza italiano, a tutt'oggi inesplorato, nonché problematico dal punto di vista, in particolare, delle politiche culturali che lo riguardano. Infine, propongo un'analisi della costruzione dell'identità artistica e, in particolare, tersicorea.

Volgere l'attenzione a un'arte performativa e, in particolare, alla danza significa anche volgere l'attenzione al corpo⁴ (e alla transitorietà ed impermanenza del suo agire), un corpo che non è (solo) testo, ma corpo performante, corpo danzante. La danza, infatti, è una professione fondata su pratiche ampiamente carnali, su saperi largamente incorporati e viene quindi analizzata anche, e forse soprattutto, come *agire corporeo*. In questo senso il presente lavoro di tesi intende rappresentare un contributo alla sociologia del corpo e dell'incorporamento, così come alla sociologia della conoscenza, in quanto analisi di un caso di insegnamento e apprendimento corporeo e performativo; un caso che, oltre a mettere in luce alcuni aspetti a mio giudizio rilevanti di cosa significhi insegnare-a-performare ed (apprendere a) eseguire una performance, può venire utilmente comparato con altri generi di danza, così come con altre attività pratiche, artistiche o umane in genere.

Infine, guardo alla danza come *agire professionale*. Da questo punto di vista, la tesi costituisce un contributo alla sociologia delle professioni e delle cosiddette semi-professioni, poiché analizza i processi di socializzazione alla cultura e al saper(far)e della comunità occupazionale, pratica ed epistemica, in questione; i percorsi di formazione e le traiettorie intraprese nel campo; l'organizzazione sociale del lavoro quotidiano e le modalità di coordinamento dei/lle professionisti/e tra loro e con il cosiddetto personale di supporto; i meccanismi di accesso al campo e di reclutamento; la relazione professione-competenza/e; le trame, dominanti e alternative, che sostengono e (ri)producono la comunità tersicorea e che vengono utilizzate da danzatrici e danzatori nella costruzione delle proprie biografie ed identità (artistico-)professionali.

È ora opportuno spendere due parole riguardo la struttura – quadripartita – del testo che segue ed il modo in cui i diversi temi poco sopra tratteggiati prendono posto in essa. Nella prima parte della tesi, dopo un capitolo che affronta – posizionandosi così a livello teorico – la sociologia dell'arte, gli studi sulla performance e le arti performative, quelli sulla danza, la sociologia del corpo e, infine, quella delle professioni, dedico un secondo capitolo alla sintetica descrizione della ricerca: gli interrogativi specifici che le hanno dato forma, i metodi scelti per rispondervi ed i dati, di varia natura, così raccolti. Presento,

4 Come scrive Paul Atkinson [2006, 43], «lo studio della danza – più di ogni altro genere di performance – mette in luce il carattere incorporato dell'interpretazione teatrale» (performing).

inoltre, alcune riflessioni metodologiche riguardanti, da un lato, la mia personale esperienza di etnografa sul campo – tanto come aspirante danzatrice, quanto nei diversi ruoli, propri del mondo della danza, assunti durante la ricerca – e, dall'altro lato, la mia esperienza come etnografa “alla tastiera”, per così dire, intenta cioè nella scrittura e restituzione di un agire prevalentemente corporeo, cin(est)etico e dunque difficilmente verbalizzabile.

La Parte II, prevalentemente basata su dati quantitativi e sull'analisi del contenuto delle interviste, è dedicata invece al campo italiano della danza e a coloro che lo abitano quotidianamente. Il cap. 3 costituisce una sorta di fotografia dello stato del campo: lo mette in relazione con quello delle arti dello spettacolo in genere, ne individua poli centrali e periferici, prende in considerazione le diverse realtà che lo formano (istituzionali, commerciali e relative all'immaginario), così come, infine, le caratteristiche del mercato lavorativo, soffermandosi in particolare sui principali meccanismi di accesso al campo e di reclutamento (l'audizione e, soprattutto, il *network* di relazioni artistico-professionali). Il capitolo successivo narra la storia della professionalizzazione, ragiona sui criteri che definiscono un/a ballerino/a quale professionista e sul fondarsi della professione nella vocazione (*Beruf*) e nella dipendenza (*addiction*). Il cap. 5 è infine dedicato al vissuto personale del/la ballerino/a professionista, di cui esplora il percorso di vita e il quotidiano esperienziale, pratico e morale: il percorso formativo nel campo professionale-artistico e le traiettorie in esso intraprese; i ritmi di vita e di lavoro quotidiani; le tecniche del corpo messe in atto (o meno) e la loro relazione con l'identità del/la ballerino/a; gli aspetti economici, domestici, familiari, sentimentali e mondani. Un ultimo paragrafo, infine, mira a sciogliere alcune questioni riguardanti sesso, genere e orientamento sessuale.

La Parte III, a partire dalla quale l'analisi delle note di campo e delle videoregistrazioni si fa preponderante, si concentra sul ruolo del corpo nel processo di socializzazione e apprendimento (o incorporamento) e in quello di costruzione identitaria. Dopo una descrizione del campo fenomenico della sala da danza e della struttura della lezione e delle prove, il cap. 6 analizza *a*) quell'attività – multimodale – che consiste nell'insegnare-a-performare, individuandone alcune dimensioni fondamentali, ed affronta *b*) il processo quotidiano di apprendimento – pratico, ripetitivo e spiraliforme – e di socializzazione – contemporaneamente pratica e corporea, teorica e discorsiva, interazionale e comportamentale – che conduce all'incorporamento dell'*habitus* tersecoreo e, con esso, dello *c*) sguardo spettatoriale, cioè di uno stile di visione e di un «regime di visibilità» relativi al *corpo proprio*.

Il cap. 7, in cui porto avanti anche un'analisi narrativa delle interviste, continua ad occuparsi della relazione – vissuta e narrata – della danzatrice col proprio corpo. Si tratta, simultaneamente, di una relazione immediata, esperienziale e pre-riflessiva, da un lato, e, dall'altro, di una relazione invece mediata dai corpi altri con cui il proprio corpo viene comparato e dalla/e cultura/e con cui la/il ballerina/o viene in contatto e di cui incorpora, in maggior o minor misura, significati, sguardi, repertori interpretativi, valori ecc., sfruttandoli poi nella costruzione, presentazione e narrazione di sé. Questo capitolo analizza quindi il ruolo del corpo nel dar forma all'identità, indagando le interconnessioni tra *a*) l'essere umano, la sua corporeità e la sua cultura incorporata sotto forma di *habitus*; *b*) i significati e le rappresentazioni con cui tutto questo viene ammantato

ad opera delle diverse cerchie sociali cui l'individuo appartiene; c) i significati e le auto-rappresentazioni prodotti/e dall'individuo stesso a partire da quelli/e sociali e dalle proprietà del proprio corpo, nel tentativo di costruire e presentare un sé coerente, adeguato, distinto.

La quarta ed ultima parte della tesi, che fa largo uso del materiale etnografico raccolto sul campo, è dedicata al processo, quotidiano e collettivo, che conduce dal “nulla” all'opera d'arte, alla performance scenica situata. Il cap. 8 discute il processo creativo coreografico, la sua realizzazione pratica ed emergente, la cultura, primariamente corporea e incorporata su cui esso posa. Dopo aver tracciato alcune distinzioni tra le diverse componenti di quello che sarà uno spettacolo di danza ed essermi soffermata sulla/e relazione/i tra musica e coreografia e sul “problema” della notazione, descrivo dunque il processo di *coreograf-azione* («costruire» una sequenza coreografica e dar forma ad una coreografia), prestando attenzione, da un lato, al *continuum* improvvisazione-composizione e, dall'altro lato, alla collaborazione tra ballerini/e e coreografo/a.

Nel capitolo seguente, proseguo la descrizione e l'analisi del processo – oscillatorio e ricorsivo – di costruzione e allestimento di uno spettacolo, guardando al lavoro, fortemente collaborativo, svolto da coreografo/a e ballerine/i in sala prove. Esso si qualifica come una sorta di traduzione, poiché ciò che, nella maggior parte dei casi, viene creato da una (o poche) persona(e) deve venir poi messo in atto da un gruppo di persone che *danzano insieme*. In tale messa in atto pratica, l'opera d'arte non solo acquista una dimensione decisamente più collettiva, ma viene anche trasposta e traslata, attraverso una serie di oscillazioni progressive, su un diverso piano di realtà, poiché, se, da un lato, le sequenze coreografiche devono venir insegnate e apprese, dall'altro lato, parte di quanto creato è stato solo immaginato dal/la coreografo/a e deve trovare applicazione pratica collettiva. Ciò comporta una serie di *aggiustamenti* e modifiche che non solo emergono generalmente da esigenze materiali e/o collettivamente originate, ma vengono anche collettivamente e collaborativamente negoziate, provate, *scelte* e messe in pratica.

Infine, il cap. 10 è dedicato alla messinscena teatrale dello spettacolo: a venire analizzati sono, da un lato, il modo in cui la performance arriva finalmente in scena – e su una scena particolare, situata – mentre, dall'altro lato, la rappresentazione quale occasione – o, meglio, rituale – sociale che si svolge in quel “tempio” che è il teatro. L'attenzione è dunque rivolta, in primo luogo, alla gestione delle istanze pratiche emergenti ed al coordinamento tra diverse figure professionali, che, dotate di differenti competenze, saperi e sguardi sul mondo (e sugli altri gruppi sociali), si trovano a dover negoziare tanto l'organizzazione del lavoro quanto la performance stessa, l'opera d'arte scenica situata. In secondo luogo, mi concentro sull'esperienza del/la ballerino/a prima, durante e dopo l'esibizione – in un percorso che va dal profano, al sacro, per tornare di nuovo al profano – e sulla gestione delle emozioni e del proprio stesso esperire necessaria alla buona riuscita dello spettacolo. Nel far questo considero anche il ruolo svolto dal pubblico nel sostenere e qualificare il rituale sociale della rappresentazione teatrale e l'esperienza che di questo fanno i/le *performer*.

L'impostazione di questo scritto mira dunque ad accompagnare il/la lettore/trice in un percorso che, come quello del/la ballerino/a di cui sta leggendo, va dal noviziato al professionismo: un primo approccio al mondo della danza

ampiamente inteso, la storia di un campo artistico e, con essa, la sua mitologia, i suoi eroi e le sue eroine, fino a conoscere, più precisamente, come si diventa ballerini/e e cosa significa, quotidianamente, esserlo; il lungo processo di socializzazione ed apprendimento che trasforma la relazione della danzatrice col proprio sé corporeo ed artistico e la conduce al professionismo; infine, l'esperienza delle pratiche lavorative quotidiane e la partecipazione alla costruzione ed alla rappresentazione scenica dell'opera d'arte performativa.

Chiudo questa introduzione con alcune indicazioni redazionali. La prima riguarda l'uso del maschile e del femminile: ad esclusione dei casi in cui mi riferisco a persone reali utilizzando ovviamente il genere che le riguarda, si trovano spesso, come si sarà già notato, entrambi i generi. Tuttavia, in alcuni casi, al fine di salvaguardare la leggibilità del testo, faccio uso del solo femminile per indicare in realtà ambo i sessi. Si tratta, semplicemente, di una inversione della normale regola grammaticale secondo cui il maschile (può) indica(re) anche il femminile, un'inversione che trae origine dal fatto che, nel campo della danza e, ancor più, in quelli che sono stati i miei campi di ricerca (e dunque in quelli che sono i miei dati), le donne costituiscono non solo la stragrande maggioranza, ma anche la figura dell'immaginario tersicoreo più tipica.

Per quanto riguarda invece formattazione e nomenclatura degli estratti dal diario di campo, dalle interviste e dalle trascrizioni video occorrono alcune specificazioni. Le note di campo relative all'osservazione partecipante "attiva" (o «partecipazione osservante») sono contrassegnate dalla dicitura «OP» dopo la data (anno-mese-giorno) se relative alla scuola *Club La Fourmie* (Trento), mentre «OP_Bertoni» se relative al corso tenuto da Antonella Bertoni presso l'associazione *Universidanza* (Trento); quelle relative all'osservazione di diversi corsi nella scuola di cui sopra da «OS»; infine, quelle relative all'osservazione delle compagnie da «OC» (a.a. 2006-2007 *Club La Fourmie*, a.a. 2007-2008 *Corpocorrente*).⁵ All'interno delle note, diversamente dal resto del testo, si troveranno tra virgolette inglesi ("...") i termini del gergo tecnico e/o proprio del campo, in corsivo il parlato indiretto, mentre tra virgolette a sergente («...») il parlato diretto. Quanto riportato tra parentesi quadre e preceduto da «N.P.», «N.T.» o «N.M.» costituisce, rispettivamente, una nota personale, una nota teorica o una nota metodologica. La formattazione delle note, ove non indicato diversamente (ad esempio, «sottolineatura aggiunta»), è originale; tuttavia, ad esclusione delle pagine del diario di campo riportate *in extenso*, sono stati eliminati sottolineatura e neretto – in origine utilizzati, rispettivamente, per indicare i diversi segmenti della lezione o delle prove e per enfatizzare alcuni temi emersi quali interessanti ai miei occhi – al fine di permettermi di aggiungere enfasi quando necessario.

I segni grafici all'interno delle virgolette a sergente sono da riferirsi alla notazione propria dell'analisi della conversazione, così come sviluppata da Gail Jefferson.⁶ Poiché la sottolineatura indica l'enfasi posta dal parlante, ho utilizzato in questo caso il neretto al fine di evidenziare parti dei suddetti estratti. Lo stesso vale per i segni all'interno delle trascrizioni video, contrassegnate da «T.V.» prima

5 Si veda il par. 2.2.3.

6 In app. Generale A sono riportate le regole di notazione.

della data (anno-mese-giorno). Queste ultime non presentano quasi mai la numerazione delle linee, poiché *a*) spesso riguardano un solo parlante e poiché *b*) l'interesse primario è rivolto, nella maggior parte dei casi, ad aspetti ritmici, piuttosto che sequenziali, del parlato e, più in generale, dell'interazione.

Per quanto riguarda invece le interviste, il luogo e la data (giorno-mese-anno) di svolgimento vengono riportati dopo il nome dell'intervistato/a o l'identificativo bilettere che lo sostituisce. Infatti, mentre alcune/i professioniste/i hanno dato pieno consenso al trattamento dei dati e all'utilizzo del proprio nome, altri/e hanno richiesto un maggior grado di *privacy*. Lo stesso principio è applicato nelle note di campo, che possono dunque presentare tanto il nome proprio di ballerine/i che si impareranno a conoscere, quanto indicazioni (tra parentesi quadre) volte a lasciare intatta la comprensibilità del testo nascondendo però l'identità dei/lle protagonisti/e.

Infine, i rimandi interni al testo si attengono alla seguente regola: laddove non sia specificato un particolare sotto-paragrafo (ad esempio, 6.5.2), ma solo il paragrafo (ad esempio, 6.5), il rimando è da intendersi all'intero paragrafo, comprensivo di tutti i suoi sotto-paragrafi.

Parte I

La ricerca

Letteratura, etnografia/e e questioni metodologiche



Capitolo 1

Letteratura e approccio teorico

Arte, performance, danza, corpo, professione e lavoro

Le azioni collettive e gli eventi prodotti da esse sono le unità di base dell'indagine sociologica.

H. Becker, «I mondi dell'arte», 2004 (1982), p. 389

[...] studiare il lavoro e la sua performance e fruizione nel dettaglio, dal punto di vista dei vari gesti, corpi, abitudini, materiali, spazi, linguaggi e istituzioni che richiede per esistere [...] accettare (piuttosto che rifiutare) il momento essenziale dell'opera d'arte nel suo carattere specifico, irrevocabile, e performativo.

A. Hennion e L. Grenier, «Sociology of Art: New Stakes in a Post-Critical Time», 2000, p. 346

Il sentire è quella comunicazione vitale con il mondo che ce lo rende presente come luogo familiare della nostra vita. L'oggetto percepito e il soggetto percipiente devono il loro spessore al sentire. Esso è il tessuto intenzionale che lo sforzo di conoscenza cercherà di scomporre.

M. Merleau-Ponty, «Fenomenologia della percezione», 2003 (1945), p. 96

Lo studio dell'arte, in sociologia come in altre discipline, si è tradizionalmente focalizzato sull'oggetto artistico, sul prodotto finito del lavoro artistico. Relativamente meno studiato è invece il processo produttivo compiuto dall'artista all'interno del campo professionale in cui è inserito e della comunità artistica cui appartiene. Questo modo di guardare all'opera d'arte come a qualcosa di definito una volta per tutte e a sé stante, disgiunto dal/i lavoro/i attraverso cui si produce ha portato con sé due importanti conseguenze per l'indagine sociologica.

Da un lato, allontanando l'oggetto artistico dal suo contesto di produzione, si è andata sviluppando un'opposizione piuttosto netta tra gli studi sul lavoro e quelli sull'arte, opposizione che solo alcuni autori hanno cercato di mettere in discussione [Becker 1982; Bourdieu 1992; Menger 1999] e che ha distratto la sociologia tradizionale dallo studiare gli artisti come una comunità occupazionale [Van Maanen e Barley 1984], applicando la sociologia delle professioni all'attività artistica. Il progetto di ricerca fa invece propria l'eredità della classica sociologia delle professioni [Hughes 1958], tenendo conto degli sviluppi etnografici contemporanei e proponendo uno sguardo – etnografico – volto alle condizioni in opera del lavoro artistico; alle pratiche quotidiane e collettive che lo costituiscono; ai saperi teoretici e corporei, epistemici e pratici, che circolano nella comunità professionale di riferimento e che contribuiscono a (ri)produrre la cultura; alle azioni e alle rappresentazioni degli attori, alle logiche che conferiscono coerenza alla loro esperienza vissuta [Heinich 2001].

Dall'altro lato, la sociologia ha a lungo trascurato l'analisi di quelle forme d'arte, di quelle produzioni culturali, in cui l'attività stessa di produzione scompare nella realizzazione del prodotto finale: si è così privilegiato lo studio di tutte quelle attività artistiche che lasciano traccia di sé in un testo, sia esso, preferibilmente, l'opera d'arte stessa – come nel caso della letteratura e delle arti figurative (privilegiando tra queste la prima poiché si esprime attraverso un linguaggio verbale) – o un'espressione parziale e preliminare dell'opera, come accade per il teatro o la musica. Scarsi rimangono invece gli studi sociologici di quelle forme d'arte che – come la danza – si manifestano in una performance, in un evento performativo situato, che sono dunque effimere, transitorie, inscindibili dal proprio prodursi *hic et nunc*, nonché dalla propria preparazione processuale e collettiva.

Volgere l'attenzione alle arti performative e guardare alla danza come performance piuttosto che come rappresentazione significa anche volgere l'attenzione al corpo e alla sua esperienza vissuta, un corpo che non è (solo) testo, ma corpo performante, corpo danzante [Turner 2005]. La danza, similmente al pugilato analizzato da Wacquant [1995, 1998, 2000], o al lavoro-di-mani (*handwork*) del pianista jazz, di cui parla Sudnow [1978, 1979, 2001], si fonda, infatti, in una pratica, e in una cultura, intimamente corporea e cin(est)etica; è una di quelle arti che non può essere specificata nei dettagli, né trasmessa attraverso semplici prescrizioni, ma solo mediante l'esempio pratico che viene emulato, ripetuto, tacitamente assimilato [Polanyi 1958] e incorporato in un *habitus* specifico [Bourdieu 1977, 1979, 1980]. Si tratta di un sapere largamente incorporato che si acquisisce e si trasmette attraverso un apprendimento per lo più mimetico, che sta «al di qua della coscienza» [Bourdieu 1987].

Questo primo capitolo è dedicato ad una sintetica presentazione della letteratura e, tramite questa, all'approccio teorico (e metodologico) da me adottato.

Nel far questo procederò in senso contrario rispetto alla struttura della tesi, partendo dunque dalla sociologia dell'arte, delle arti performative e della danza, passando alla sociologia del corpo e, infine, a quella delle professioni. L'approccio teorico tenta di considerare ed integrare tutti questi aspetti, così da poter guardare alla danza come agire professionale, corporeo e artistico, poiché, come cercherò di dimostrare, queste dimensioni sono inscindibili, soprattutto dal punto di vista dell'esperienza vissuta della danzatrice.

1.1 La sociologia dell'arte

La sociologia dell'arte è un campo di studi non solo piuttosto marginale nella disciplina sociologica [Bertasio 1998; Strassoldo 1998; Zolberg 1990, 2006] – nonostante in tempi recenti stia andando ampliando la sua influenza, grazie anche ad un progressivo avvicinamento con la sociologia della cultura – ma anche asistemico e disomogeneo sia dal punto di vista teorico che da quello metodologico. Luciano Gallino [2006, 37] scrive che «ad onta della vastissima letteratura prodotta da oltre un secolo, la sociologia dell'A.[rte] rimane uno dei rami meno consolidati e sistematici della sociologia contemporanea, nel quale è arduo discernere l'emergenza di indirizzi definiti di ricerca e di elaborazione teorica». Come se non bastasse, questa disciplina si presenta quale liminale non solo alla sociologia della cultura e agli studi culturali in genere, ma anche alla sociologia della comunicazione e ai cosiddetti *media studies*, nonché alla filosofia dell'arte, all'estetica, alla storia dell'arte e ad una serie di lavori, abbastanza recente, sulla creatività in campo artistico e non¹.

Ad accumulare i diversi studi ascrivibili alla sociologia dell'arte sono due assunti di base. Il primo consta nella risposta alla domanda «cos'è l'arte?», cui si replica con «ciò che viene socialmente definito tale», il che significa che «i criteri in base ai quali una determinata forma espressiva viene definita come artistica variano nel tempo a seconda dei diversi contesti socio-culturali» [Crespi 1996, 180]. Luciano Gallino la definisce «ovvia constatazione» e propone di concepire (sociologicamente) l'opera d'arte «come un sistema di segni-simbolo a più dimensioni, veicolato da supporti materiali (pittura, scultura) o corporei (danza) o sonori (musica) o da varie combinazioni di questi (teatro, opera)» [2006, 37] e caratterizzato da «espressività, autonomia sintattica e ambiguità semantica» [2001, 41]. Il secondo assunto, che discende direttamente dal primo, è quello di una certa interdipendenza tra arte e società. Tuttavia, come rileva anche Vera Zolberg [2006], il consenso non supera questo punto, a cominciare dalla divisione tra chi, di tradizione marxista, ritiene che l'arte sia uno strumento della classe dominante per (ri)produrre se stessa e la propria ideologia e chi invece considera l'arte come riflesso e/o anticipazione delle tendenze sociali e, più in generale, dello Spirito, come direbbe Hegel, del proprio tempo.

Ho scelto di affrontare questa prima, aggrovigliata, matassa di studi, teorie e ricerche empiriche attraverso un (sintetico) percorso cronologico, partendo dai

¹ Come quelli di Keith Sawyer [1995, 1996, 1998, 2003, 2006; si vedano anche: Sawyer 1997, AA. VV. 2003], o di Mihaly Csikszentmihalyi [1975, 1990, 1996; si veda anche Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988].

classici della sociologia che, seppur certo non definibili sociologi dell'arte², se ne sono in un modo o nell'altro, in misura maggiore o minore, direttamente o indirettamente, occupati. Considererò poi i primi contributi della storia sociale a tale materia di studio e la progressiva costituzione di questa, in Europa come negli Stati Uniti (soprattutto a partire dagli anni sessanta e settanta), come campo autonomo. Infine, mi concentrerò sull'ultimo decennio e sulle prospettive e sfide future del/per la – «nuova», così come si autodefinisce [de la Fuente 2007] – sociologia dell'arte.

1.1.1. *Il contributo dei classici*

Sebbene Émile Durkheim non abbia mai cercato di costruire una sociologia (dell')estetica, come fece invece, decenni dopo, Pierre Bourdieu [Fabiani 2005], è possibile trarre dall'apparato teorico durkheimiano alcuni interessanti spunti per la sociologia dell'arte [Gephart 2000; Menger 2000; Miller 2004; Rawls 2004]. Come sottolineato già da Pierre Francastel [1970], la caratteristica più rilevante che lo studioso ascrive all'arte, intesa come «fatto sociale» estetico, è quella di fattore di coesione e integrazione sociale, in quanto collettivamente prodotta all'interno di una divisione sociale del lavoro e (ri)produttrice di rappresentazioni collettive. Come scrive Wendy Griswold [1994, trad. it. 76], gli oggetti culturali «sono prodotti da gente relazionata ad altra gente» ed in essi «le persone rappresentano le proprie esperienze di lavoro, di gioia, di paura e di amore». Da un primo punto di vista, dunque, Durkheim [1893] ci mostra il bene artistico quale prefigurato dalla divisione del lavoro in vigore nella società che lo ha istituzionalizzato – e che ha contemporaneamente reso quello dell'arte un campo autonomo, qualunque siano i valori o i significati che gli vengono ascritti, i «regimi» [Heinich 2005] che lo governano.

Prima di essere estetica, un'opera è già (sia pur) oscuramente un'istituzione «sociale». È appropriato che il suo percorso venga studiato assieme al mutare istituzionale delle metodiche lavorative e della professionalizzazione che ne costituiscono il fondamento strutturale. [Cossi 2005, 34-35]

Dal punto di vista, invece, delle rappresentazioni collettive, ciò che mi pare più interessante sottolineare è come non si tratti di qualcosa di esclusivamente immateriale: esse, infatti, sono sì costituite da credenze e rappresentazioni, ma queste vengono sostenute da pratiche (rituali) e oggetti (sacri). Ancor più importante è il ruolo attivo, fattivo e, soprattutto, autonomo della «coscienza collettiva», la quale – grazie e attraverso uno statuto di esistenza sovra-individuale, indipendente dalle singole coscienze di cui non è puro riflesso (né sua espressione, né suo effetto [Aron 1972]) – vive di vita propria, suscitando intorno a sé «un turbine di fenomeni organici e psichici» [Durkheim 1893, trad. it. 11]. L'opera d'arte, così come il totem nelle società a solidarietà meccanica, sarebbe

2 Il campo disciplinare, nato da poco, non aveva (fortunatamente) ancora intrapreso la strada delle suddivisioni e delle specializzazioni. Per molti degli autori che considererò, anzi, la stessa definizione in qualità di «sociologo» era controversa e la loro ascrizione accademica contesa, in parte ancora oggi, dalla filosofia

quindi l'estrinsecazione di rappresentazioni collettive, appartenente al dominio del sacro e (s)oggetto del rito [Durkheim 1912]. Lo studio durkheimiano del rituale (religioso), sottolineando la rilevanza delle componenti drammaturgiche e ricreative, nonché della co-presenza fisica, della dimensione estetica e di quella emotiva – responsabili di ciò che Durkheim chiama «effervescenza collettiva»³ – si è rivelato particolarmente utile nel campo dei cosiddetti *performance studies*, in cui, come vedremo meglio (par 1.2), i concetti di «performance» e «rituale» assumono svariati significati⁴.

Questa relazione tra arte e religione si ritrova anche in Georg Simmel, che scrive:

La realtà non è assolutamente *il* mondo per eccellenza, bensì soltanto *un* mondo, accanto al quale si pongono il mondo dell'arte come anche quello della religione, composti dello stesso materiale secondo forme diverse e premesse diverse. [Simmel 1906, trad. it. 58]

Per Simmel, inoltre, l'arte e la creatività artistica costituiscono una possibilità per «rompere la circolarità del formalismo e ristabilire l'unità tra il possibile umano e il reale sociale» [Cossi 2005, 40], tra la Vita (dello spirito) e la Forma (dell'interazione sociale). Si tratta dunque, anche in questo caso, di qualcosa che trascende i confini del quotidiano, che si pone al di là dello spazio e del tempo della realtà ordinaria. Parrebbe dunque essere, questo, uno dei tratti fondamentali dell'arte come fenomeno sociale: la creazione di una finestra di senso che si apre su una realtà extra-ordinaria.

Ciò che tuttavia costituisce forse il maggior contributo di Simmel è la rilegittimazione della dimensione estetica, l'aver restituito potere euristico alla percezione sensoriale [Simmel 1908, trad. it. 550-62], proponendo altresì un metodo sociologico ispirato al

paradigma estetico, che deriva dal movimento peculiare dell'arte che va dal particolare all'universale e mette in condizione chi vi aderisca di trattare di volta in volta questioni alla sua portata, diversamente dall'ambizione filosofica che pretende di affrontare in prima battuta la totalità dell'essere e si rivela poi non all'altezza del compito. [D'Andrea 2004, 80]

La stessa forza di attrazione per il Bello risiederebbe, secondo Simmel,

nell'economia di forze che esso realizza per il pensiero, nel senso di percepire con un minimo sforzo un massimo di rappresentazioni [...] Quanto sia grande la validità dei motivi estetici si fa evidente nel fatto che essi si manifestano con la stessa forza a favore di ideali sociali contrapposti. [Simmel 1896, trad. it. 94]

Con quest'ultima affermazione, lo studioso non solo entra in dialettica con il pensiero marxiano e soprattutto marxista o, più generalmente, materialista – di cui Arnold Hauser con *Storia sociale dell'arte* [1953] è uno dei maggiori rappresentanti insieme, ovviamente, a Theodor Adorno⁵ [1962] e altri della

3 Si veda anche: Morris 2004.

4 Uno di questi è ovviamente quello di «rituale quotidiano» di Erving Goffman [1959, 1967], che prende ampio spunto, com'è noto, dall'opera di Durkheim. Si veda, ad esempio: Giglioli 1986.

5 Davide Sparti [2005] dedica numerose e dettagliate pagine al rapporto tra Adorno e la musica

cosiddetta Scuola di Francoforte [Adorno e Horkheimer 1966; Adorno e Simpson 1941] – ma critica anche anzitempo quei filoni della sociologia dell'arte che vedono l'attività artistica come ricerca, e talvolta promozione, di valori superiori e/o come qualcosa⁷ in cui scorgere future tendenze socio-culturali⁶ – un'idea che dal secolo scorso⁷ è giunta fino ad oggi⁸.

Gli esponenti della scuola francofortese dovranno molto anche al pensiero di Max Weber, l'ultimo tra i padri fondatori della sociologia che prenderò qui in considerazione. Lo studioso, per quanto abbia trattato l'argomento solo sommariamente, ha tuttavia auspicato la nascita di una sociologia dell'arte, distinguendola dalla storia dell'arte [Weber 1917, trad. it. 347] – e dunque, aggiungerei, dalla storia sociale dell'arte, quale quella di Hauser. Oltre all'interessante tesi sul processo di razionalizzazione della tradizione musicale occidentale [Sparti 2005, 23-27], il maggior contributo del sociologo tedesco è quello relativo alla necessità della consacrazione sociale dell'opera, ciò che Howard Becker [1982] ha definito, mantenendone la sfumatura rituale, «battesimo». Per Weber, l'opera d'arte ha un «valore [...] non soltanto per una concreta volontà di creazione artistica, ma anche per la volontà di epoche intere» [1917, trad. it. 347]. «L'azione sociale d'arte non può dirsi quindi azione solo estetica. Deriva da un insieme di interessi e interazioni presenti nella società e nelle sub-società che dei beni estetici si occupano» [Cossi 2005, 64].

1.1.2. Dal secondo dopoguerra alla «nuova sociologia dell'arte»

Quello della sociologia dell'arte inizia a costituirsi come campo autonomo a partire dal secondo dopoguerra, con il già citato Theodor Adorno e colleghi, ma la vera «esplosione» si è avuta dalla seconda metà degli anni sessanta in poi [Zolberg 1990, 2006], coi lavori dei francesi Raymond Moulin [1967] e Pierre Bourdieu [1979], dei musicologi di area tedesca eredi della scuola francofortese e di alcuni studiosi/e statunitensi, come Robert Wilson [1964], i coniugi White [White e White, 1965], Robert Faulkner [1971, 1973a, 1973b] e Howard Becker [1974, 1976, 1982], che furono i primi a riuscire nella legittimazione dello studio sociologico dell'arte in ambito americano.⁹ Non bisogna inoltre dimenticare il contributo di Richard Peterson [1976] che, con il suo studio della «produzione culturale», segna l'inizio di quello che sarà poi chiamato *cultural turn*¹⁰, cui hanno ampiamente contribuito anche i lavori di poco successivi dei britannici Stuart Hall [1980], Raymond Williams [1981] – della cosiddetta Scuola di Birmingham – e Janet Wolff [1984].

jazz, ricordando anche le accuse dello studioso al balletto «Le Sacre du Printemps», colpevole di «puntare su effetti ritmici che invocano il corpo e dunque inibiscono l'attenzione cognitiva» [Sparti 2005, 71-72].

6 Si veda: Zolberg 2006.

7 Un esempio è il lavoro di Pitrim Sorokin [1937].

8 Ad esempio, è sorta negli ultimi anni una piccola corrente di studio che si (auto)definisce «arti e sostenibilità». Una panoramica di questi lavori – di accademici, così come di artisti, attivisti e scienziati ambientali – si può trovare nel volume a cura di Sacha Kagan e Volker Kirchberg [2008] intitolato *Sustainability. A new frontier for the arts and cultures*.

9 Si vedano anche: Albrecht *et al.* 1970; Weil e Hartley 1975.

10 Si veda anche: Crane 1994.

Da questo momento in avanti, la sociologia dell'arte – in dialogo con quella delle cultura e con gli studi culturali – prende strade differenti, suddividendosi in molteplici linee di ricerca che sono andate a formare quell'intricata matassa cui accennavo all'inizio. Molti/e studiosi/e, tra cui Vera Zolberg [1990, 2006], Antoine Hennion [1995, 1996; si veda anche: Hennion e Grenier, 2000] e Nathalie Heinich [1998, 2001, 2005], hanno cercato di sistematizzare il campo, raggruppando i lavori secondo l'oggetto di studio, ma gli stessi criteri di classificazione differiscono in misura più o meno significativa da un caso all'altro. In Tab. 1.1 ne presento un quadro riassuntivo, includendo anche la suddivisione tematica che Luciano Gallino propone nel suo *Dizionario* [2006].

Occorre tuttavia premettere che, mentre Heinich [2001] individua cronologicamente tre «generazioni» di sociologia dell'arte di cui l'ultima, quella empirica¹¹, viene poi suddivisa in ambiti tematici, Zolberg e Hennion attuano una prima ampia distinzione tra, da un lato, approcci critici, o endogeni, di derivazione marxista – ciò che Zolberg [1990] ha definito studio sociologico dell'oggetto d'arte – e approcci pragmatici, o esogeni, anti-marxisti – «l'oggetto d'arte come processo sociale» secondo Zolberg [1990] –¹² per passare poi, affermandone la maggior «fruttuosità» [Hennion e Grenier 2000, 342], a classificare il secondo filone per argomenti.

ZOLBERG	HENNION	HEINICH	GALLINO	
Istituzioni e processi	Accademie e istituzioni formative	Mediazione	Scuola e arte	
	Mercati artistici e istituzionalizzazione		Collezionismo	
Riproduzione di status e gusto	Mecenatismo e supporto alle arti		Ricezione	Mercato
	Relazione tra artisti/e, critica e “first users”			Politica dell'arte
Pratiche artistiche e mondo dell'arte	Organizzazione della produzione	Produzione	Critica d'arte	
	Artisti/e e loro carriere		Pubblico	
Cos'è l'arte?		(Questione delle) Opere	Artista	
			Arte popolare	
			Opera	
			(Arte come sociologia)	

Tab. 1.1. *Classificazioni e sistematizzazioni del campo della sociologia dell'arte*

Gallino, per parte sua, prima di elencare «i punti di maggior interesse nel rapporto A.[rte]/società» [2006, 40], individua quattro dimensioni dell'opera d'arte

¹¹ Le altre due sono quelle dell'estetica sociologica, la prima, e della storia sociale, la seconda, di cui Hauser è esponente illustre.

¹² Si veda anche: Finocchi 2005, 7-9.

e della sua concezione sociologica – genetica, sintattica, semantica e pragmatica – cui corrispondono, seppur in modo elastico e variabile, altrettanti indirizzi di ricerca, focalizzati primariamente su una di queste dimensioni – e interessati dunque alle attività di produzione, sia materiale che economica, dell'opera; al suo valore assoluto o relativo (“cos'è l'arte?”); al modo in cui essa riflette la cultura o la struttura sociale di una società; alla sua «funzione di strumento ideologico inteso a sublimare l'ordine sociale» o a quella pedagogica [1993, trad. it. 38-40].

Vi sono, dunque, somiglianze ma anche differenze nelle classificazioni che sono state fatte – e che sarebbe possibile fare – degli studi ascrivibili alla sociologia dell'arte. Nella tavola soprastante ho cercato soprattutto di mettere in evidenza le similitudini, ma come si può notare rimangono “aree” non sovrapponibili, per così dire residuali. Partendo da queste, troviamo innanzitutto l'«arte come sociologia» di Gallino, che, più che un *topic* di ricerca, rappresenta una metodologia, quella di usare le opere d'arte come fonti di «conoscenze di ordine generale intorno ai fenomeni della vita sociale di ogni tempo» [Gallino 2006, 41], come ha fatto, ad esempio, Pierre Bourdieu [1992] con la letteratura e, in particolare, con l'opera di Gustave Flaubert. Con «arte popolare» Gallino intende invece, in ottica bourdieusiana, gli elementi che contraddistinguono la cultura e l'arte popolare in quanto opposta a quella dominante. Questo tema è in parte sovrapponibile a ciò che Zolberg rubrica sotto la domanda «Cos'è l'arte?» e che sviluppa in termini di smantellamento, avvenuto negli ultimi decenni, non solo del muro che separava l'arte «alta», di *élite*, da quella popolare [Gans 1974], ma anche di quello che distingueva l'arte commerciale da quella «disinteressata» (l'arte per l'arte), il tutto unito all'ingresso nella cultura occidentale di forme e motivi estetici provenienti dall'Asia, dall'Africa e dall'America Latina [Zolberg 1997] – e viceversa.

La «questione delle opere», come la definisce Nathalie Heinich [2001], non combacia con il tema che Gallino definisce «opera»: se per quest'ultimo guardare all'oggetto artistico significa trarre svariate informazioni sulla società in cui è stato prodotto, a partire dal contenuto dell'opera, da ciò vi è rappresentato (se vi è rappresentato qualcosa...), dai materiali e dalle tecniche impiegati, ecc., Heinich è invece molto critica riguardo al prendere l'opera d'arte quale oggetto d'indagine – allo «studiare sociologicamente l'oggetto d'arte» [Zolberg 1990] – e reclama l'autonomia della sociologia dal suo oggetto, poiché, afferma, solo così è possibile superare l'estetica sociologica, o la prospettiva storica, che pertiene ad altre discipline.¹³ Scrive la studiosa francese:

porre al centro della sociologia dell'arte una sociologia delle opere d'arte a scapito di una sociologia dei modi di ricezione, delle forme di riconoscimento e della condizione dei produttori, equivarrebbe, ad esempio, a sostenere una sociologia dell'educazione che studiasse soltanto i contenuti pedagogici, trascurando la morfologia della professione d'insegnante e le concezioni ad essa inerenti, la demografia degli allievi, l'architettura scolastica o anche le politiche dell'educazione. [Heinich 2001, trad. it. 135]

La condizione in cui gli artisti lavorano, le pratiche artistiche e la loro

¹³ Jeremy Tanner [2003], come molti/e altri/e studiosi/e contemporanei/e, è invece di opinione completamente opposta.

organizzazione – l'area, cioè, della produzione – rappresenta invece un campo d'indagine cui fanno riferimento, piuttosto omogeneamente, tutti/e gli/le studiosi/e presi/e in esame. Questo filone, di particolare interesse per la presente ricerca, viene pressoché unanimemente fatto risalire al lavoro di Howard Becker, che ha portato a concepire l'arte come prodotto dell'azione collettiva, dunque come processo, invitandoci a

guardare al lavoro svolto da tutte le persone coinvolte nelle attività di produzione di quelle opere che così tanto ammiriamo e amiamo, per scoprire che cosa ha fatto ciascuno e come i diversi tipi di lavoro hanno reso possibile l'arte. E andare a vedere, inoltre, come le connessioni tra persone e organizzazioni influenzino l'attività degli artisti e come tali influenze si ritrovino nelle opere stesse. [Becker 1982, trad. it. 7-8]

Altri studiosi che meritano di essere ricordati, soprattutto per quanto riguarda il secondo oggetto dell'attenzione beckeriana – quello che Hennion identifica con l'organizzazione della produzione, distinguendolo dunque dalle condizioni di lavoro dell'artista, e che Tia De Nora [2000, 4] esprime come «i modi in cui all'opera d'arte viene data forma da organizzazioni sociali, interessi, convenzioni e capacità disponibili all'interno dei loro reami di produzione» – sono Michel Baxandall [1972], ricordato dallo stesso Becker insieme a John Sutherland [1976], i già citati Faulkner [1973a, 1973b, 1983, 2006] e Peterson [1976, 2005], Stith Bennet [1980] e altri/e. Questo filone di studi ha avuto la musica quale suo «mondo dell'arte» prediletto e pressoché esclusivo; nessun lavoro di questo genere è mai stato svolto relativamente alla danza, quantomeno in campo sociologico.

Becker – e non è il solo – va tuttavia già oltre i confini della produzione, andando a toccare tutta l'area della mediazione, che copre molti dei topic individuati da Gallino (collezionismo, mercato, politica dell'arte, critica), ciò che Zolberg chiama «istituzioni e processi» – ricordando tra i suoi esponenti i coniugi White [White e White, 1965], Moulin [1992], Paul DiMaggio [1986] e Judith Balfe [1993] – e ciò che Hennion definisce «mercati artistici e processo di istituzionalizzazione» – citando come suoi rappresentanti gli stessi Mouline e i coniugi White, oltre, tra gli altri, a Pierre Michel Menger [1983] e Keith Negus [1995] – ma anche mecenatismo, supporto, critica e utenti primari [ad esempio: Martorella 1990; Fabiani 1986].

Una prima conclusione riguarda l'importanza del lavoro di Howard Becker, che ha notevolmente ampliato lo sguardo sociologico sull'arte, nonché posto le basi per il suo ampliamento. Poche righe dopo quanto riportato sopra, lo studioso scrive: «non ci chiediamo più come l'arte incarni i valori di una società; piuttosto ci chiediamo come funzioni il mercato dell'arte» [Becker 1982, 9]. A quasi un quarto di secolo di distanza da *I mondi dell'arte*, Becker cura con Faulkner e Barbara Kirshenblatt-Gimblett un volume intitolato *Art from start to finish. Jazz, Painting, Writing, and Other Improvisations* [Becker et al. 2006b], un variegato insieme di contributi, provenienti da studiosi/e ed artisti/e impegnati/e in differenti discipline, originati da un interrogativo comune – come sappiamo quando un lavoro artistico è finito? – e accomunati da un metodo di ricerca – quello, etnografico, del lavoro sul campo – capace di fornire «dettagliate descrizioni della produzione di specifiche opere [...], [di] come l'opera cambia e continua a cambiare» [Becker et al. 2006a, 13]. La proposta è quella di guardare all'opera

d'arte in sé¹⁴, come a una serie di scelte, come a un flusso costantemente instabile e mutevole [Bassetti 2008a], e l'obiettivo, come lo stesso Becker afferma, rispondendo alle critiche di alcune/i colleghe/i, è quello di provocare, «nel senso di aprire aree per ulteriori ricerche» [Becker 2007, 10]. Si tratta di una sfida che la presente ricerca tenta di raccogliere, applicandola, una volta tanto, al campo della danza, che, com'è facile arguire già dal sottotitolo, è una forma d'arte assente anche in questa raccolta.

Una seconda riflessione da compiere è quella che concerne le dimensioni dell'area della mediazione, un concetto che non a caso Hennion [1993, 1996, 1997] utilizza e promuove da alcuni anni – e che copre infatti, pienamente o parzialmente, pressoché tutti i *topic* elencati – proponendolo come soluzione al «dilemma» che già al volgere del millennio tormentava la sociologia dell'arte e cui il volume citato sopra cerca in un certo senso di rispondere: «come incorporare il carattere materiale dei lavori prodotti e dei dispositivi utilizzati, senza tornare ai commenti di autonomia estetica, che in passato hanno trattato le opere d'arte quali estrazioni rimosse dal loro contesto sociale» [Hennion e Grenier 2000, 341]? La risposta a tale dilemma, commentano Hennion e Line Grenier, è stata quella di un *mediation turn*, volto all'analisi degli intermediari istituzionali, materiali e umani del lavoro artistico, si tratti di relazioni politiche o etniche, del mecenatismo, della critica o del collezionismo (dunque della costruzione della reputazione), delle «“carriere” seguite dagli oggetti» o, infine, della formazione del gusto [1999, 348-49].

Se il concetto, ripreso da Appadurai («biografie delle cose») di «carriera» dell'opera ci riporta, anticipandola, alla recente idea di Becker e colleghi/e [Becker *et al.* 2006b], le altre aree in cui Hennion e Garnier vedono all'opera il *mediation turn* vanno a toccare temi, concernenti anche la ricezione dell'arte, che Zolberg [2006] rubrica sotto la dicitura «l'arte e il suo pubblico: riproduzione di status e gusto», ricordando l'opera di Veblen [1899], quella, che definirei rivoluzionaria, di Norbert Elias [1939] sul processo di civilizzazione delle maniere e, ovviamente, l'imponente lavoro di critica sociale del gusto di Pierre Bourdieu [1979], nonché la sua analisi del campo letterario [1992].

La riflessione, fondata su un'enorme mole di dati empirici sia statistici che etnografici, che Bourdieu ci ha presentato riguardo la formazione e, soprattutto, la riproduzione del gusto, costituisce certamente una delle pietre miliari della sociologia dell'arte – e della sociologia in generale. La sua «critica sociale del gusto», infatti, ci ha mostrato come esso si leghi profondamente allo *status* simbolico, permettendo alle persone di distinguersi, classificare le altre e venir da queste classificate. Infatti, «l'identità sociale si definisce e si afferma nella differenza» [Bourdieu 1979, trad. it. 175]. Tutto questo è possibile, secondo lo studioso francese, poiché al gusto, tutt'altro che naturale e non indagabile scientificamente né sociologicamente¹⁵, si viene socializzati fin dall'infanzia, cosicché esso entra a far parte dell'*habitus* – principio generatore di tutte le

14 In chiara controtendenza con il pensiero della Heinich.

15 Commenta anzi Bourdieu a questo riguardo: «anche solo l'intenzione di parlare in termini scientifici dell'esperienza estetica o, più semplicemente, di rinunciare allo stile saggistico [...] è destinata a sembrare una di quelle degradazioni sacrileghe, di cui si compiace il materialismo riduzionista, e, in questo modo, come un'espressione di filisteismo, che denuncia ciò che non è in grado di capire o, peggio ancora, di sentire. [Bourdieu 1979, trad. it. 501-502].

pratiche (e gli oggetti) dotate di senso e di tutti gli schemi di percezione e valutazione capaci di dare un senso alle pratiche (e agli oggetti) classificandole (*principium divisionis*). Il gusto viene perciò trasmesso da una generazione all'altra, riproducendo così, sebbene resti la possibilità del mutamento, le gerarchie di *status* (simboliche e materiali), e potendo dunque agevolmente essere utilizzato quale indicatore di quelli che Bourdieu definisce capitale simbolico e culturale, venendo così sfruttato a fini classificatori e, dunque, di organizzazione della vita sociale. Scrive Bourdieu, il quale, ad onta di tutte le pagine scritte sul suo pensiero, resta il migliore nel riassumerlo:

Il gusto, propensione e attitudine all'appropriazione (materiale e/o simbolica) di un determinata classe di oggetti o di pratiche classificate e classificanti, costituisce la formula generatrice, che sta all'origine dello stile di vita: insieme unitario di preferenze distintive, che nella logica particolare di ognuna delle suddivisioni simboliche – mobilio, abbigliamento, linguaggio o hexis fisica – manifestano la stessa intenzione espressiva. [...] Questo sistema di classificazione, che è il risultato dell'incorporazione della struttura dello spazio sociale, che si impone attraverso l'esperienza di una posizione particolare all'interno di questo spazio stesso, [...] opera di continuo la trasformazione delle necessità in strategie, delle costrizioni in preferenze e, al di fuori di qualsiasi determinazione meccanica, produce l'insieme delle «scelte» costitutive di stili di vita classificati e classificanti, il cui senso, cioè il cui valore, deriva dalla loro posizione in un sistema di opposizioni e di correlazioni. [Bourdieu 1979, trad. it. 179-181]

Già Durkheim e Marcel Mauss [1903] avevano sottolineato non solo l'importanza della classificazione, ma anche la necessità di venir a questa socializzati: all'inizio della vita di una persona «la coscienza non è che un flusso continuo di rappresentazioni che si perdono le une nelle altre, e quando le differenziazioni cominciano ad apparire sono tutt'affatto frammentarie. [...] e anche lo spirito dell'adulto si chiuderebbe in tali limiti, su per giù, se non intervenisse l'educazione a inculcargli modi di pensiero che egli mai avrebbe potuto instaurare con le sue sole forze» [Durkheim e Mauss 1903, 23]. Gli studiosi, inoltre, già sottolineavano il carattere relazionale della/e classificazione/i: «il classificare non sta solamente nel costituire dei gruppi, ma nel disporre i gruppi secondo peculiarissime relazioni» [1903, 23].

Queste relazioni posizionali sono fondamentali nel concetto di campo proposto da Bourdieu ne *La Distinzione* [1979] e poi utilizzato in molti altri lavori, come *Le regole dell'arte* [1992]. Si tratta di uno strumento teorico che, insieme a quello, da questo inscindibile, di *habitus*, è di particolare rilevanza all'interno della presente ricerca, a partire dal fatto che, come afferma chiaramente il sociologo francese,

se si vuole comprendere il funzionamento di un campo di produzione culturale, e ciò che vi si produce, non si può separare la pulsione espressiva (che trova il proprio principio nel funzionamento stesso del campo e nell'*illusio* fondamentale che lo rende possibile) dalla logica specifica del campo, con le potenzialità oggettive di cui esso è gravido, ovvero da tutto ciò che costringerà e autorizzerà allo stesso tempo la pulsione espressiva a convertirsi in *soluzione specifica*. [Bourdieu 1992, trad. it. 353]

I temi sollevati da Bourdieu sono svariati e le loro implicazioni non possono

essere pienamente discusse in queste pagine. Mi limiterò ad alcuni rilievi. Innanzi tutto, col concetto di *illusio*, l'autore disvela l'ideologia del carisma (dal lato della produzione) e del disinteresse (dal lato della ricezione), che sottostà alla produzione e al consumo dei beni artistici e culturali in genere: si tratta della condizione di funzionamento del «gioco» di produzione culturale, di cui è anche in parte il prodotto [Bourdieu 1992, trad. it. 303]. In questo modo la struttura del campo di produzione si connette, secondo una relazione di omologia, a quella del campo sociale nel suo insieme, cosicché un prodotto culturale rappresenta «un gusto costituito, un gusto che è stato portato da uno stato di vaga semi-esistenza [...] alla realtà piena del prodotto compiuto, grazie ad un lavoro di oggettivazione che, nella nostra situazione, spetta quasi sempre a dei professionisti appositi» [Bourdieu 1979, trad. it. 241].

Comprendiamo perciò come la produzione artistica sia tutt'altro che la libera creazione del genio individuale, ma dipenda, oltre che dalle disposizioni incorporate dell'artista (professionista), dallo «spazio dei possibili» del campo in cui questo/a si colloca – un campo peraltro sempre più autonomo rispetto agli altri, che genera dunque (seppur all'interno di una logica omologa a quella del più vasto campo sociale in cui il/i campo/i artistico/i emerge/ono) pratiche e oggetti sempre più differenziati, che costituiscono altresì l'origine e il segno di parallele differenziazioni. Le istanze di autonomizzazione del/i campo/i dell'arte e di differenziazione, cioè di posizionamento, di questo/i rispetto al campo sociale generale – o campo del potere, nei termini di Bourdieu – così come al suo interno (e, aggiungerei, tra un campo di produzione artistica/culturale e un altro), mi paiono in sintonia con l'analisi di Becker dei quattro tipi sociali di artista [1976, 1982, trad. it. 243-89], così come con quella della relazione tra arte e artigianato [1978, 1982, trad. it. 291-316]. Lo stesso Becker, infatti, nel penultimo capoverso del libro che l'ha reso famoso, conclude che «le quattro *posizioni* rispetto ai mondi dell'arte [...] suggeriscono uno schema generale per interpretare i possibili *orientamenti* rispetto a *qualsiasi* mondo sociale» [1982, trad. it. 390, corsivo mio].

Bourdieu mette inoltre in evidenza come il consumatore (il pubblico) contribuisca a produrre il bene che consuma (l'opera che fruisce), mostrandoci così come l'azione collettiva, di cui parla Becker, che pone in essere l'opera d'arte si situi contemporaneamente nel campo specifico che la produce come in quello/i, sociale/i, che la riceve/ono. L'arte, potremmo concludere, consta in un agire collettivo che prende posto, e senso, all'interno di un sistema parimenti collettivo di distinzioni e classificazioni. Non è un caso che l'*habitus* – uno dei più importanti principi di socialità, si potrebbe dire, nel pensiero bourdieusiano – generi contemporaneamente schemi d'azione, di percezione e di valutazione, che vengono sfruttati, per lo più inconsciamente, tanto dall'artista quanto dal pubblico. È per questo che non solo l'opera, ma anche lo sguardo, l'«occhio», che la fruisce vanno situati storicamente¹⁶. In questo senso, Bourdieu legittima non solo l'analisi delle opere d'arte in sé – su cui hanno recentemente insistito molti/e studiosi/e [Becker *et al.* 2006b; de la Fuente 2007] – ma anche quella delle percezioni estetiche, quella, direi, dell'ammaestramento sociale della sensorialità, dunque di ciò che si (ap)percepisce e di come lo si interpreta, lo si giudica, lo si mette

¹⁶ Come Becker, anche Bourdieu richiama in questo senso il lavoro di Baxandall [Bourdieu 1992, trad. it. 400-409].

in/nella pratica (un altro concetto, quello di pratica, che, come vedremo, è di estrema rilevanza, sia nel pensiero di Bourdieu, sia per la presente ricerca).

Secondo Eduardo de la Fuente [2007], l'attenzione all'oggetto d'arte in sé e alla sua storia [Molotoch 2004; Becker *et al.* 2006a; Menger 2006], il *focus* sulla dimensione estetica, in particolare nella sua quotidianità [DeNora 2000, 2003; Willis 2005], il pluralismo, sia disciplinare [Tanner 2003; Witkin 2005; Inglis 2005] che metodologico [Inglis e Hughson (a cura di) 2005], ed per finire la (auto-)riflessività [Wolff 2005; Stewart 2005] costituiscono le principali caratteristiche della «nuova sociologia dell'arte». Se interdisciplinarietà¹⁷ e riflessività derivano dalla matrice culturalista che si sta sempre più diffondendo tra le scienze umane e sociali (*cultural turn*), l'invito a guardare al «diario dell'opera d'arte» [Bassetti 2008a] – alla sua carriera «da un principio a un termine mai raggiunto» [Becker *et al.* 2006a, 20] – e al «lavoro concreto che i fattori estetici svolgono nella vita sociale» [de la Fuente 2007, 423] mi pare di maggiore rilievo ed è certamente stato uno degli stimoli a questa ricerca. La «nuova sociologia dell'arte», che esprime «un desiderio di occuparsi delle proprietà estetiche dell'arte ma di farlo in un modo che sia congruente col costruzionismo sociale» [de la Fuente 2007, 418], trova terreno particolarmente fertile, come dimostra ad esempio il lavoro di Tia DeNora [2003], nell'analisi delle arti performative.

1.2. Performance e arti performative: sociologia, antropologia *et al.*

La sociologia delle arti performative si occupa di contesti sociali quali la musica, la danza, l'Opera, il teatro (quello di prosa così come quello che Elinor Fuchs [1996] ha definito «performance theatre»), il circo ed altre forme d'arte, come la stessa *performance art*, che si distinguono in quanto «espresse somaticamente, attraverso l'uso del corpo, della faccia e/o della presenza dell'artista come medium» [Van Delinder 2006, 1]. C'è, dunque, all'interno di questa disciplina, una certa attenzione a dimensioni quali esperienza estetica, corporeità e incorporamento: è il caso, ad esempio, dell'etnografia di Paul Atkinson [2006] sul mondo dell'Opera, che tenta di render conto della «fisicalità dell'interpretazione teatrale» [2006, 56]; del lavoro di Tia De Nora [2003] in campo musicale, che affronta le «pratiche “estetiche riflessive”» attraverso cui «gli attori producono se stessi come agenti identificabili» [2003, 91]; o di quello, che analizzeremo meglio (par. 1.3), di Sylvia Faure [1999, 2000a, 2000b] sull'apprendimento della danza. Tuttavia, molti degli studi riguardanti le arti performative, seppur costretti, date le caratteristiche dell'oggetto di ricerca, ad affrontare tali argomenti, lo fanno in maniera superficiale, trattando il corpo come una sorta di accessorio alla moda che è sufficiente nominare – e non spiegare o analizzare – per aggiungere un tocco simil-fenomenologico, poetico, voyeuristico o eccitante alla ricerca¹⁸.

17 Sul finire del secolo scorso Keith Sawyer [1998] già rilevava e contemporaneamente auspicava una maggior interdisciplinarietà, sostenendo che «possiamo cominciare a concepire un nuovo “studio dell'azione umana situata” che prenda equamente spunto da tutta le scienze sociali» [1998, 16].

18 Si veda anche la critica dell'antropologa Brenda Farnell [2005] al lavoro della sociologa culturalista Helen Thomas [2003] sulla danza.

Oltre all'ampio coinvolgimento corporeo, un'altra caratteristica fondamentale delle arti performative, così come delle cosiddette «performance culturali» [Béhague 1992]¹⁹ – di interesse, queste ultime, precipuamente (sebbene non esclusivamente) antropologico, quali attività espressive, rituali e/o politiche [Bauman 1992; Cohen 1993; Conquergood 1998; Denzin 2003; Fischer-Lichte 2005, 2008; Hughes-Freeland 1997, 1998, 2001; Parkin *et al.* 1996; Schechner 1985; Turner 1982, 1986] – e delle performance quotidiane [Butler 1990; Goffman 1959, 1961a, 1974], è la loro natura effimera e situata, processuale e inoggettivizzabile. Come scrive Jean Van Delinder [2006, 6], «questo ci aiuta ad apprezzare la fluidità della realtà sociale come non più fissa nel tempo o nello spazio». Da questo punto di vista, gli studi sulla musica jazz e sull'improvvisazione [Becker 2000; Berliner 1994; Cook 2001, 2004; Duranti e Burrell 2004; Faulkner 2006; Hamilton 2000; Nettle 1974; Sawyer 2000, 2006; Sparti 2005, 2007; Sudnow 1978, 1979], per lo più ricerche etnografiche di stampo etnometodologico, hanno fornito un interessante contributo alla spiegazione del carattere emergente, collettivo e socialmente fondato della performance, sia essa artistica, «culturale» o quotidiana.

La polisemia del termine «performance» e le diverse accezioni con cui è stato trattato in (varie) letteratura(e), hanno portato Joseph Roach a definire i cosiddetti *performance studies*²⁰ come «interdisciplina» [Roach 1992a, 10; si veda anche: 1992b] o «post-disciplina» [Roach 1995, 46]. Ciò che è certo è che ormai svariati dipartimenti, prevalentemente, ma non esclusivamente, statunitensi²¹, propongono corsi e *curricula* in *performance studies*, sebbene la concezione di cosa si debba intendere con «performance» vari da un caso all'altro, passando dalle arti performative e di teatro tradizionali ad una più ampia gamma di pratiche performative, artistiche e/o estetiche, come ad esempio la *performance art* o anche generi di intrattenimento; culturali e/o sociali, come festival, parate, commemorazioni, celebrazioni e rituali in genere; politiche, come manifestazioni, dimostrazioni e azioni pubbliche simboliche [Schechner 1992]; quotidiane, come quelle di genere [Butler 1990] o di deferenza e contegno [Goffman 1955, 1956b].

L'interesse specificatamente sociologico per le arti performative, o dello spettacolo, risale a tempi piuttosto recenti (forse favorito anche da alcuni sviluppi tecnologici che, sebbene solo parzialmente, consentono una qualche forma di conservazione e riproduzione del prodotto di queste arti) e si è rivolto agli aspetti sociali della produzione, della distribuzione e del consumo d'arte, all'organizzazione del lavoro artistico [Kammerman e Martorella 1983], alla relazione tra pubblico e *performer* [Hanna 1983], tra pubblico e istituzioni artistiche [DiMaggio 1987] o tra queste e le diverse comunità sociali [Zolberg 1990]. Come rileva giustamente Gay McAuley [1998, 2001, 2006], allargando il punto di vista fino a comprendere l'intero campo dei *performance studies*, è strano che, a dispetto di tutto il tempo e le energie spesi per lo studio della messinscena di performance teatrali, si sia prestata relativamente poca attenzione al processo creativo coinvolto nella produzione di rappresentazioni teatrali o di altri generi di

19 Gérard Béhague [1992], citando Milton Singer, le definisce «porzioni di attività ritenute essere dai membri di un gruppo sociale incapsulamenti della loro cultura, che potrebbero esibire ai visitatori e a se stessi» [1992, 174].

20 Si veda anche: Schechner 1988, 1998.

21 Tra cui quello della *New York University*, che, fondato da Richard Schechner, è stato il primo.

performance estetiche. Anche Atkinson [2006, 40-41] nota come sia molto più facile commentare dalla poltrona riguardo, ad esempio, la rappresentazione dell'extraterrestre come «altro», piuttosto che svolgere il più duro lavoro di comprendere i siti spesso complessi dove la cultura viene fatta, e conclude:

Nonostante la recente svolta culturalista in sociologia e antropologia, dunque, e nonostante l'importanza analitica connessa alle nozioni di performance e performatività, resta una penuria di ricerche etnografiche sulle arti performative nella società contemporanea. [...] molta più attenzione è rivolta alle culture di consumo piuttosto che alle culture di produzione. [Atkinson 2006, 43].

Ai fini della presente ricerca, non credo sia necessaria una “chiusura” del termine «performance», che utilizzerò, accompagnandolo quasi sempre ad aggettivi che lo qualificano e specificano, per indicare sia la rappresentazione sul palcoscenico, sia la messa in atto corporea di azioni estetiche determinate (come una sequenza coreografica) in diversi contesti (come quello delle prove), sia, sebbene più raramente, l'interpretazione di ruolo quotidiana. Le dimensioni che ritengo rilevanti riguardo il concetto di performance sono quella, pubblica, della ribalta (ogni performance presuppone un pubblico che vi assista e in un qualche modo ne fruisca), quella, inscindibile dalla precedente come il profano lo è dal sacro, del retroscena (ogni performance presuppone qualcuno che la prepari e la metta in atto), quella, fondamentale, delle competenze, dei saperi e del saper fare che non solo rendono possibile la performance, ma il cui possesso costituisce il criterio di distinzione tra pubblico e *performer*²². Porre l'accento sul saper(far)e significa anche, infine, sottolineare il ruolo del corpo e della conoscenza incorporata nella preparazione e nella messa in atto di una performance.

Questa ricerca prenderà dunque in considerazione le pratiche della comunità professionale-artistica sul palcoscenico, dietro le quinte – ribalta e retroscena goffmaniane dello spettacolo – e nella sala prove, che costituisce contemporaneamente *a*) il retroscena della compagnia intesa come entità sociale che interagisce con altre (finanziatori pubblici e privati, accademie, altre compagnie, il pubblico, la critica, ecc.); *b*) quello dei suoi membri individualmente intesi nei confronti del pubblico, della critica, dei/le colleghi/e, ecc. e *c*) un contesto di ribalta per i membri nei confronti degli altri membri (colleghi/e ballerini/e, coreografi/e, assistenti, *maître de ballet*, ecc.), che nasconde dunque *d*) altri retroscena, come ad esempio una pausa sigaretta con un'etnografa, io, con la quale sfogarsi, confidarsi, lasciarsi sfuggire un tono nervoso o un'espressione che esuli dalle regole di cortesia e decoro della sala da danza.

1.3. La danza nelle scienze sociali: cultura, corpo, gesto, movimento, genere, lavoro

Come accennato, quella riguardante la danza non costituisce una tradizione di

²² Come vedremo meglio (par. 4.1), è esattamente in questo modo che il balletto e i/le suoi/e professionisti/e hanno acquisito una propria identità, distinguendosi dai balli di corte e dai/le cortigiani/e che li mettevano in atto a livello, diremmo oggi, amatoriale.

studi ben stabilita, né tanto meno posizionata centralmente in campo accademico. Se in ambito anglosassone esistono ormai da alcuni anni – e stanno andando ampliandosi – i cosiddetti *dance studies*, lo stesso processo non ha avuto luogo negli altri paesi occidentali, dove tuttavia si è timidamente iniziato a parlare, come vedremo meglio, di «sociologia della danza». Al di là della definizione e del posizionamento del campo disciplinare, i contributi in materia differiscono abbondantemente per background e approccio teorico, metodologia e contesto empirico di ricerca, nonché, conseguentemente, per concezione/definizione del termine «danza».

Ad occuparsi (anche) di danza sono stati, fin dall'inizio, gli studi antropologici ed etnologici che hanno guardato a questa attività umana come fenomeno socio-culturale, rituale e simbolico di rilevanza religiosa, politica, etnica²³. Se fino alla seconda metà degli anni sessanta regnava il paradigma funzionalista²⁴ [Hanna 1979, trad. it. 11], a partire da quel periodo una nuova generazione di giovani antropoghe, come Anya Royce [1977], Judith Hanna [1975, 1979], Adrienne Kaeppler [1972, 1985], Joann Kealiinohomoku [1970] o Drid Williams [1972, 1976a, 1976b, 1980a, 1980b], ha fatto della danza non solo il proprio oggetto d'analisi, ma anche un campo di ricerca autonomo all'interno della più ampia disciplina antropologica²⁵. L'interrogativo principale di queste studiose, prevalentemente (sebbene non esclusivamente: si veda il lavoro della Kealiinohomoku [1970] sul balletto) concentrate su danze non-occidentali, era: «cosa dice la danza riguardo la società che non può venir espresso in nessun altro modo» [2001, 3209]? La ricerca di una definizione trans-culturale della danza [Hanna 1979], talvolta ispirata da tradizioni filosofiche quali fenomenologia e/o esistenzialismo [Horton-Fraleigh 1987; Sheets-Johnson 1984]²⁶, discendeva direttamente da questa domanda.

Non a caso, in quegli stessi anni, stava andando sviluppandosi, in diverse direzioni e aree disciplinari, un crescente interesse – poi proseguito ed enormemente ampliatosi fino ad oggi – per gli aspetti umani, sociali e interazionali del movimento, della gestualità e, più in generale, della comunicazione corporea (non-verbale: sguardo, prossemica, ecc.) [Birdwhistell 1970, 1975; Garfinkel 1967, 2002; Goffman 1955, 1963a, 1971; Goodwin 1994, 1999, 2002, 2003; Goodwin e Goodwin 1987; Hall 1959, 1966; Kendon 1967, 1970, 1972; Schefflen 1964; Schiffrin 1974]. Approcci e temi di ricerca, questi ultimi (in particolare quello goffmaniano e gli studi etnometodologici, nonché di analisi della conversazione, che hanno fatto seguito al lavoro di Harold Garfinkel), che ispirano il presente lavoro di tesi più di molti studi sulla danza e che certamente hanno ispirato lo sguardo che ho portato con me durante il lavoro sul campo.

23 Per una rassegna e discussione di questi studi si vedano: Hanna 1975, 1979, trad. it. 8-12; Kaeppler 2000; Kurath 1960; Thomas 1995, 167-70.

24 È possibile far risalire questo paradigma allo struttural-funzionalismo britannico [Evans-Pritchard 1928; Radcliffe-Brown 1922], da un lato, e al relativismo culturale di scuola americana [Boas 1944], dall'altro [Thomas 1995, 167]. Un esempio di questo genere di studi è il lavoro di Francis Rust [1969].

25 Sugli sviluppi dell'antropologia della danza in ambito britannico si veda: Grau 1993.

26 Esiste una piccola corrente della filosofia dell'arte che si è occupata di danza, tra i cui membri occorre citare anche Sparshott 1988.

Negli anni settanta e ottanta, anche altre scienze sociali hanno rivolto la propria attenzione alla danza. Nell'ambito dei *cultural studies* alcuni/e ricercatori e ricercatrici hanno iniziato ad occuparsi di questa attività: l'interesse precipuo era rivolto all'analisi di varie culture e sub-culture – in particolare, giovanili ed urbane – all'interno delle quali danzare rivestiva un ruolo espressivo, integrativo e/o identitario [Brinson 1983a, 1983b; Chambers 1985; Frith 1978; Gilroy 1987; Hebdige 1979; McRobbie 1984; Mungham 1976; Robins e Cohen 1978]. Questo filone di studi è poi proseguito negli anni novanta e fino ad oggi, affrontando temi svariati che vanno dalla relazione della danza con l'uso di droghe in contesti quali le discoteche o i *rave party* [Hampartzoumian 2004; Jordan 1995; Redhead 1990, 1993a, 1993b; Saunders 1995], agli aspetti sociali dei balli di coppia e/o delle danze cosiddette popolari o *folk*, anche in relazione a questioni etniche, nazionalistiche o di genere [Hagen e Bryant 2003; McRobbie 1991, 1993; Ness 1997; Picart 2002; Powell 2002; Scott 2001; Stanley-Niaah 2004]; dal ruolo della danza nel processo di civilizzazione [Filmer 1999; si veda anche Elias 1939], a quello della *street dance* nei processi comunitari, politici o, ancora, di genere [Faure 2007; Faure e Garcia 2005; Shapiro 2004b; Shapiro e Kauffman 2006; Smith, 2008]; fino alla relazione tra danza e sessualità (e, di nuovo, genere) in contesti quali *night club*, locali di *lap dance* e/o spogliarello [Ronai 1992; AA. VV. 2003]. La maggior parte di questi studi, dunque, non affronta la danza come forma d'arte teatrale, né tanto meno come professione artistica.

L'arte della danza, e quella del balletto in particolare, è divenuta invece oggetto specifico d'analisi in una serie di studi che affondano le proprie radici nella ricerca culturale, sia sociologica che antropologica, femminista, di stampo prevalentemente costruzionista. Questo filone, partendo dalla definizione del balletto (romantico) come «uno dei modelli più forti della cerimonia patriarcale» [Daly 1987, 16; si vedano anche: Adair 1992; Desmond 1994; Hanna 1988; Novack 1993; Vincent 1979; Wolff 1983], per passare poi a visioni meno metaforiche e maggiormente orientate alla quotidiana esperienza corporea [Aalten 1997, 2004, 2007; Banes 1998; Brace-Govan 2002; Carter 2001; Cooper-Albright 1997; Desmond, 1997; Davis 1997; Foster 1996, 1997, 1998; Markula 2006; Piran 2001; Thomas 1993, 1996], prosegue tutt'oggi. La maggior parte di questi lavori, tuttavia, pur affrontando direttamente la danza di teatro occidentale, si concentra quasi esclusivamente sul balletto classico, da un lato, e sulla sua rappresentazione sul palco, dall'altro, approfondendo selettivamente solo alcune tematiche – come i progetti e i discorsi sul corpo, la sua oggettivazione simbolica e la costruzione dell'identità di genere e/o sessuale, argomenti cui la danza e in particolare il balletto sembrano prestarsi²⁷ – e lasciandone in ombra altre, finora scarsamente indagate, come il percorso di formazione, i criteri di accesso al campo professionale, i processi di creazione, acquisizione, riproduzione e trasmissione dei saperi, le pratiche quotidiane – soprattutto “di *backstage*” – della comunità occupazionale ed epistemica di riferimento. In questo senso, il maggior merito degli studi femministi, oltre al disvelamento di alcune dimensioni riguardanti il

27 D'altra parte, se il genere è un performativo [Butler 1990; Garfinkel 1967] ed è costruito a partire dal corpo, non stupisce che la danza, in quanto arte performativa e corporea per eccellenza, produca inevitabilmente rappresentazioni – dominanti o alternative – del genere (in particolare femminile, anche per ragioni storiche) e/o dei rapporti di genere e che costituisca, dunque, un campo di ricerca privilegiato per questo tipo di analisi.

genere e l'identità sessuale²⁸, è forse quello di aver contribuito a riportare il corpo al centro dell'analisi sociale.

La varietà di temi e approcci sinora presentata – che sembra correre parallela alla polisemia, all'ambiguità intrinseca e all'ambivalenza simbolica [Galimberti 1983] della danza, intesa sia come parola/concetto/significato (socialmente utilizzato e utilizzabile) che come agire corporeo dotato di senso (estetico, politico, identitario, ecc.) – ci fa comprendere come mai, soprattutto in ambito statunitense, si parli di *dance studies*, una definizione tematica, dunque, e non disciplinare. In anni più recenti²⁹, in altri Paesi, soprattutto europei, è andato diffondendosi il termine «sociologia della danza», sebbene il campo disciplinare sia tutt'altro che stabilito. Come già rilevato da più d'uno/a studioso/a [Polhemus 1993; Thomas 1993, 1995; Ward 1993], infatti, la sociologia – figlia della cultura occidentale e, dunque, influenzata dalla dicotomia (gerarchica) mente-corpo in cui quest'ultima è rimasta impantanata per secoli – ha a lungo trascurato, insieme, come vedremo, all'analisi del corpo, quella, a questa inevitabilmente connessa, della danza. Helen Thomas [1995, 9] fa un passo oltre e, dopo aver ricordato il relativamente scarso interesse sociologico per l'arte (par. 1.1), afferma che «la danza è stata triplamente marginalizzata: in primo luogo come arte, in secondo luogo come pratica che pone il corpo al centro del discorso, e in terzo luogo come attività ritenuta un modo prevalentemente femminile di espressione e rappresentazione».

Jean Van Delinder [2006] fa risalire la sociologia della danza agli studi dei coniugi Hammond [1979], di Peter Brinson [1983a, 1983b] e di Helen Thomas [1995]. Occorrono, tuttavia, diverse osservazioni. Innanzitutto, quello di Phillip e Sandra Hammond non è un articolo strettamente sociologico, quanto piuttosto di storia sociale del balletto e non a caso è pubblicato sul *Journal of Social History*.³⁰ L'opera di Brinson guarda al ruolo sociale della danza ampiamente intesa più che alla danza come forma d'arte specifica ed è infatti stata citata poco sopra, tra gli studi culturali. Thomas fa esplicitamente i conti con la danza in quanto forma d'arte performativa, di teatro, ma lo fa, attraverso una lente culturalista, guardando al prodotto finito del lavoro artistico – lo spettacolo, la performance sul palcoscenico – e alle molteplici e biunivoche relazioni che questo intrattiene con il contesto socio-culturale in cui è inserito. Il lavoro social(ment)e (diviso), quotidiano e situato, collaborativo e negoziale, corporeo e cin(est)etico, in cui si fonda e si dispiega il processo che porta dal “nulla” all'opera d'arte non viene indagato.

Inoltre, sebbene lavori più recenti [Thomas 1996, 1997a, 2003], che prendono in considerazione vari generi di danza/e (di teatro, di coppia, cosiddette *rave* e

28 Sebbene Garfinkel [1967, cap. 5], Goffman [1977, 1979] e Foucault [1976, 1978 (a cura di)] avessero già dato inizio a, e posto le basi per, un tale processo di disvelamento. Si veda anche: Sassatelli 2006.

29 Si consideri, ad esempio, che anche nell'edizione aggiornata del *Dizionario di Sociologia* di Luciano Gallino [2006] la voce «sociologia della danza» non appare, nonostante siano presenti quelle «della musica», «della letteratura» e «del cinema». Nei *call for paper* delle diverse commissioni e dei diversi *network* di ricerca dedicate/i allo studio dell'arte e/o delle arti affiliate a svariate associazioni sociologiche – come ad esempio l'European Sociological Association (ESA) o l'International Sociological Association (ISA) – il termine è esplicitamente presente solo da un paio d'anni.

30 Il lavoro successivo dei due studiosi [Hammond e Hammond, 1989] sarà invece pubblicato, dieci anni dopo, sul «Dance Reserch Journal».

club dance), si concentrino maggiormente sulla dimensione corporea – presentando anche un'ampia letteratura di riferimento – lo sguardo è quello della teoria culturale, le attività “di *backstage*” non vengono chiamate in causa e, soprattutto, la criticata dicotomia mente-corpo riaffiora spesso, tra le righe e non. Per uscire da tale contrapposizione mutuamente esclusiva, infatti, non basta affermarne il rifiuto, specialmente per uno/a studioso/a occidentale. Né può valere un criterio meramente giustappositivo – come quello sotteso ad aggettivazioni come «corporeo e mentale», o anche «fisico ed emotivo»³¹. Occorre, invece, ragionare, ascoltare, analizzare, osservare, scrivere, esperire anche, al di fuori di questa opposizione così come di questa (falsa, come cercherò di dimostrare) distinzione; occorre “leggere” e “scrivere” il mondo e le proprie tesi, giocando e trafficando il più possibile – fino alla trasfigurazione – con le parole e i concetti di cui l'occidente (non) dispone, per superare il bias culturale, dunque anche interpretativo e linguistico, in cui siamo nati/e. Non credo sia un caso, infine, che la ricerca empirica sia una delle grandi assenti del lavoro di Thomas³².

Tra chi si è occupata di balletto citerei piuttosto Helena Wulff [1998a, 1998b, 2000b, 2002, 2008], che, sebbene si concentri sulla danza classica e presenti talvolta derive aneddotiche o autoreferenziali, ha prodotto non solo uno dei pochi studi empirici [Turner 2004, 98], ma anche una delle rarissime etnografie in questo campo [1998a], che tiene conto del lavoro quotidiano in scena così come nel retroscena. La studiosa, inoltre, propone spunti interessanti riguardo a temi quali nazionalità, transnazionalità ed effetti della globalizzazione sulla vita e sulla carriera di danzatori e danzatrici [2000, 2008]. Tuttavia, se non è il materiale empirico a mancare, il grande assente del lavoro di Wulff è il corpo e, in particolare, la relazione del/la ballerino/a con esso. Questa critica viene portata avanti anche da una studiosa che basa la propria tesi di dottorato [Khudaverdian 2006] su una ricerca simile – sebbene molto più limitata dal punto del vista del materiale raccolto e del tempo speso sul campo³³ – a quella di Wulff: entrambe le ricercatrici si concentrano sul mondo del balletto classico, entrambe utilizzano metodi qualitativi ed entrambe sono ex-ballerine, che tornano al proprio campo certamente con un nuovo sguardo, ma anche con un certo compiacimento, che trapela dalle parole di ambedue e che non può non aver influenzato le rispettive ricerche.

Spendo alcune parole su questo punto, che mi sembra di una certa rilevanza. Entrambe sostengono di aver così avuto accesso – in termini sia fisici che metafisici – là dove non avrebbero potuto, un asserto che, per logica, deve esser letto come “là dove probabilmente sarebbe stato più difficile accedere”. Al di là dell'evidenza del fatto che, pur senza un passato da danzatrice, sono egualmente riuscite ad intrufolarmi negli interstizi credo più intimi del mondo (italiano) della danza, di alcuni dei suoi abitanti e del mio stesso corpo, ciò che mi sembra più

31 Dove dovremmo sentire, «propriocepire» [Sherrington 1907], le emozioni, se non nel corpo? Con cosa dovremmo esprimere, volontariamente o meno, le emozioni, se non col corpo? Piangere, ad esempio, per quanto possa (e, forse, in quanto può) definirsi un'attività sociale, non è forse un'attività fisica, corporea?

32 Recentemente è stata impegnata in un progetto all'interno del quale sono state svolte più di 200 interviste. Tuttavia, se lei ha avuto un ruolo significativo nella loro realizzazione e analisi, questo non traspare dalle sue pubblicazioni, che non si possono definire ricche di dati.

33 I dati sono costituiti da 15 interviste in profondità e dalle osservazioni svolte circa 3 giorni alla settimana per un periodo di 3 mesi.

importante sottolineare è che, a differenza di Wulff e Khudaverdian, la mia socializzazione a quest'arte – sia dal punto di vista del gusto e del giudizio estetico, che da quello della pratica artistica e corporea del danzare – è avvenuta *durante* l'etnografia, è parte integrante dell'etnografia stessa e ne condivide il rigore metodologico e l'atteggiamento riflessivo.³⁴ Non c'è spazio, in questo, per nessuna «memoria» dell'esperienza personale come ballerina [Khudaverdian 2006, 43]³⁵, poiché ben conosciamo il modo in cui questa viene riorganizzata e “coerentizzata” col passare del tempo. Questa osservazione è rilevante soprattutto nel caso di Clara Khudaverdian, che si concentra «sull'incorporamento della forma del balletto o sul processo stratificato attraverso cui vengono trasformati il corpo e il sé del/la ballerino/a» [2006, 1], chiedendosi: «Come esperisco il mio corpo dal di dentro? Come gli altri esperiscono il mio corpo? Come esperisco l'altrui esperienza del mio corpo? Come esperisco il mio corpo all'interno di un particolare spazio, istituzione, sistema e così via? Come esperisco nuove tecniche del corpo? Come esperisco la mia immagine corporea?» [2006, 50; si veda anche 66-67]. Non stupisce, date le problematiche metodologiche sopra esposte, che il lavoro di Khudaverdian, come quello di Thomas, non sia esente da “ricadute” implicite all'interno della dicotomia mente-corpo, o sé-corpo: nonostante l'ultimo capitolo sia costruito intorno alla fenomenologia di Maurice Merleau-Ponty [1945], questa non penetra l'analisi del materiale empirico e la scelta cade anche in questo caso sulla giustapposizione di quelli che vengono definiti livello mentale e livello corporeo.

Di taglio sociologico anche una serie di studi sulla danza che, mettendole in relazione con la biografia e l'identità professionale del/la ballerino/a, si concentrano sulle politiche gestionali del corpo – in riferimento ad invecchiamento, infortunio, costruzione e preservazione del corpo – e sui processi di socializzazione e incorporamento di un *habitus* [Faure 1999, 2000a, 2000b, 2003, 2006; Paulson 2005; Turner e Wainwright 2002, Wainwright e Turner 2003, 2004; Wainwright *et al.* 2005, 2006; AA. VV. 2001]. Questi lavori, di stampo per lo più qualitativo, offrono spunti interessanti, ma prendono quasi esclusivamente in considerazione il mondo del balletto classico, producendo così una visione unilaterale del/i mondo/i della danza. Ad eccezione di Sylvie Faure, inoltre, la riflessione sui diversi aspetti riguardanti la corporeità rimane piuttosto superficiale, come già rilevato per molti degli studi sulla performance. Il lavoro di Faure è accurato e decisamente interessante nel suo indagare il rapporto tra corpo e linguaggio e la connessione tra incorporamento e procedure cognitive d'apprendimento. Il disegno della ricerca, che considera sia la danza classica che quella contemporanea, e le scelte metodologiche (interviste in profondità, osservazione e qualche videoregistrazione) sono adeguate al compito. La ricerca di Faure costituisce, tra quelli citati, uno degli studi sulla danza più rilevanti ai fini della presente tesi, sebbene sfortunatamente non si sia occupata di ballerini/e professionisti/e, ma solo di amatori e aspiranti.

La danza è stata dunque raramente analizzata a partire da quegli interrogativi

34 Approfondirò questi temi nel prossimo capitolo (par. 2.3).

35 L'autrice aggiunge poi [Khudaverdian 2006, 58] che la rilevanza del suo background sta nel suo essere meglio sintonizzata (*attuned*) con le affermazioni dei danzatori e delle danzatrici, ma conclude sostenendo che, seppure la sua esperienza sia importante, non sostituirà la propria voce a quella dei/le ballerini/e.

di ricerca che hanno informato gli studi sociologici riguardanti altre carriere professionali e altre professioni artistiche (un esempio, è il lavoro di Robert Faulkner [1973a, 1973b] sui musicisti d'orchestra, o quello, più recente, di Philippe Coulangeon [2004]). Vi sono, tuttavia, alcune eccezioni. All'interno della *sociologie du travail*³⁶ (artistique), infatti, alcuni/e studiosi/e hanno affrontato la danza come (carriera) profession(al)e, concentrandosi dunque sul mestiere³⁷ di ballerino/a, sulle caratteristiche del mercato lavorativo, sulla cultura e l'identità professionali [Rannou e Roharik 2006a, 2006b, 2009; Sorignet 2004a, 2004b, 2006, 2008]. A questi va aggiunto l'articolo del canadese francofono Michel Perreault [1988] – intitolato «La passion et le corps comme objets de la sociologie: la danse comme carrière» e pubblicato su un numero di *Sociologie et Société* dedicato a «La sociologie des professions» – che è stato di una certa importanza nell'aprire questa corrente di ricerca. Anche in ambito anglosassone è stato portato avanti qualche studio di questo genere [Hall 1977; Federico 1974; McNeely 1993; Sutherland, D. 1976], ma il filone sembra essersi esaurito. Un tale tipo d'analisi, invece, non si è mai avuta in campo italiano, una lacuna che la presente ricerca intende in parte colmare, tentando altresì di superare la parzialità metodologica che, fatta eccezione per Sorignet³⁸, caratterizza tanto le ricerche francesi quanto quelle anglosassoni, che si affidano esclusivamente a metodi quantitativi.

Come esporrò meglio nel prossimo capitolo, il disegno di ricerca per cui ho optato è metodologicamente variegato, sebbene, come i lavori di Helena Wulff e Sylvia Faure, ampiamente etnografico. A differenza della Faure, tuttavia, presto attenzione anche al livello professionale e, con esso, alle pratiche quotidiane e collettive attraverso cui nasce e si sviluppa l'opera d'arte (Parte IV), ad alcuni aspetti strutturali del mercato lavorativo e del campo artistico-professionale, nonché alle traiettorie che i/le ballerini/e intraprendono in esso (Parte II). Rispetto a Wulff, d'altro canto, considero più d'uno stile di danza e, soprattutto, approfondisco le tematiche relative al corpo (in particolare, Parte III), che è di certo uno dei grandi protagonisti del presente lavoro di ricerca, il cui legame con i *dance studies* o la sociologia della danza è invece, come forse ormai si sarà compreso, piuttosto debole (sebbene tenga conto di questi studi, soprattutto a livello comparativo). D'altra parte quello della danza è stato da me scelto quale campo di ricerca per l'opportunità che esso fornisce di studiare la dimensione materiale e cinestetica del corpo in relazione a sé stesso e ad *altri* corpi;

36 Questa tradizione si può far risalire al lavoro di Georges Friedmann [1946], del suo allievo Alain Touraine [1955] e di Pierre Naville [1954], che ha anche pubblicato insieme al primo un trattato di sociologia del lavoro [Friedmann e Naville 1961]. A dimostrare ulteriormente il primato della tradizione francese in questo campo di studio, la rivista «Sociologie du travail», attiva dal 1959.

37 Mi si perdoni «l'uso promiscuo di “mestiere”» [Santoro 1998b, 124], ma, come cercherò di mostrare nel resto del presente lavoro, la dimensione estetica entra spesso in gioco ad influenzarne altre e ad essere da queste influenzata. In questo caso, evitare una ripetizione cacofonica mi ha spinto ad utilizzare il termine «mestiere», ma tale scelta mi ha a sua volta condotto a inserire la presente nota.

38 Pierre Emmanuel Sorignet [2004a, 2004b] utilizza, nel campo della danza contemporanea, il metodo etnografico. Come molti/e altri/e studiosi/e della danza è un (ex-)ballerino. Si tratta di una scelta comune per ragioni, credo, di economia della ricerca: acquisire conoscenza pratica e teorica nel campo della danza – sulla necessità o meno di tale acquisizione ai fini dell'etnografia tornerò nel prossimo capitolo (par. 2.3) – richiede molto tempo, oltre che molte energie, perciò è più semplice “affidare” questo genere di ricerche a chi già la possiede. In questo modo, tuttavia, le dimensioni di socializzazione e apprendimento restano inevitabilmente in ombra.

l'acquisizione, l'incorporamento e la messa in atto (collettiva) di un saper(far)e pratico, corporeo e cin(est)etico culturalmente specifico; le modalità in cui e attraverso cui questo si co-ordina con il linguaggio, il discorso, la conoscenza teorica e riflessiva; il modo in cui, infine, l'opera d'arte prende forma, all'interno di un collettività di inter-agenti, fino a diventare qualcosa che viene socialmente ritenuto, recepito, consacrato, interpretato e fruito (all'interno di contesti dedicati) quale opera d'arte. Non è dunque, come accade invece per la maggior parte degli studi sin qui citati, una sociologia della danza quale sistema di significazione o rituale sociale l'obiettivo primario del presente lavoro di ricerca, quanto piuttosto l'analisi delle condizioni di esistenza, trasmissione e messa in atto di una professione artistica corporeo-cin(est)etica.

1.4. Corpo e incorporamento: fenomenologia, antropologia e sociologia

Come rilevato da molti/e studiosi/e [Crossley 2001a; Howson e Inglis 2001; Shilling 1993, 2007], a partire dagli anni ottanta – con quella è considerata la prima di questa serie di pubblicazioni, *The Body and Society*, di Bryan Turner [1984] – il corpo, a lungo rimasto ai margini dell'indagine sociologica, una «presenza assente» secondo Chris Shilling [1993], ne è diventato invece oggetto. Lo stesso è avvenuto anche all'interno di altre scienze sociali e umane, con le quali il pensiero sociologico trovava e trova un punto di contatto soprattutto nel tentativo di superare dualismi come quelli mente-corpo, soggetto-oggetto, natura-cultura, azione-struttura. Questa ondata di lavori viene generalmente fatta risalire, almeno per quanto riguarda la sociologia, a mutamenti sociali quali la crescente influenza del femminismo [Butler 1990; Grosz 1994] e i progressi scientifico-tecnologici in campo medico, biologico, genetico, ecc. [O'Neill 1985], che hanno portato a vedere il corpo come macchina [Rogers 1991], come ibrido [Kessler 1998; Sassatelli 2006], come *cyborg* [Haraway 1991]; l'invecchiamento demografico occidentale [Shilling 1993] e il conseguente diffondersi, anche a livello discorsivo, di “nuove” malattie legate alla vecchiaia o di “nuove” epidemie “planetarie” (come l'Aids, la Bse³⁹, la Sars, ecc.) [Bauman 1992; Turner 1992]; il boom della cultura del consumo e la crescente attenzione dei media al corpo come *locus* simbolico di stili di vita e, dunque, di identità [Featherstone 1982], nonché la sempre più massiccia effettiva messa in atto di pratiche, «tecniche», «discipline» e «progetti» corporee/i.

All'inizio degli anni novanta, a confermare lo stabilirsi di questo settore disciplinare [Hockey e Allen-Collinson 2009, 217], Arthur Frank [1991] ha proposto una *review* dei lavori fino a quel momento prodotti, mentre altri studiosi [Turner 1991; Shilling 1993, 2007] sono tornati al lavoro dei classici della sociologia, alla ricerca del loro contributo allo studio del corpo. Quasi contemporaneamente, a partire dalla metà del decennio, altri/e autori e autrici [Bendelow e Williams 1995; Burkitt 1999; Crossley 1995, 2001a; Nettleton e Watson 1998; Williams e Bendelow 1998; si veda anche il numero monografico di «The Sociological Review» *Embodying Sociology: Retrospect, Progress and*

39 Si veda anche: Bucchi 1999.

Prospect, 2007] hanno invece cercato di «spostare l'attenzione sociologica dal corpo come oggetto d'indagine al corpo come soggetto pensante e agente» [Howson e Inglis 2001], proponendo una sociologia «incorporata», «carnale» o «corporea» che – spesso appoggiandosi alla fenomenologia di Maurice Merleau-Ponty [1942, 1945] e restando in dialogo anche con gli studi di matrice femminista e con quelli dell'antropologia culturale (si pensi, ad esempio, al lavoro di Thomas Csordas [1993, 1994, 1997, 2002]) – rivolge la propria attenzione all'esperienza vissuta dell'*essere-al-mondo* [Merleau-Ponty 1945], anche nel tentativo di superare i dualismi di cui sopra.

È quest'ultima la corrente di ricerca cui il presente lavoro fa principale, sebbene non esclusivo, riferimento. Poiché Alexandra Howson e David Inglis [2001] hanno criticato l'utilizzo della teoria fenomenologica di Merleau-Ponty a fini sociologici, prendendo ad esempio il lavoro di Bourdieu [1979, 1980] e citando anche quello di Nick Crossley [1995] – che ha costruito un proprio paradigma teorico, rielaborando il pensiero del filosofo e del sociologo francesi [Crossley 2001a] – e poiché lo stesso Crossley ha controbattuto a tali critiche [2001b], ho deciso di inquadrare la discussione riguardante corpo e incorporamento, seguendo lo svolgersi delle loro argomentazioni. Questo mi permette di posizionarmi in modo piuttosto preciso all'interno di questo campo e, contemporaneamente, di affrontare alcuni autori di particolare rilevanza sia per lo studio del corpo che per la presente ricerca, quali, appunto, Merleau-Ponty, Bourdieu e Crossley. Prima di entrare nel vivo della discussione, tuttavia, vorrei presentare e illustrare brevemente una sorta di mappa, certo non esaustiva⁴⁰, della sociologia del corpo dai classici ad oggi, che tenga conto anche delle influenze del lavoro di alcuni/e studiosi/e – non esclusivamente, seppur prevalentemente, sociologi/he – su quello di altri/e (fig. 1.1).

Rimandando al lavoro di Shilling [1993, 24-29; 2007, 2-6] per un'analisi in termini “corporei” del pensiero dei classici, un primo studioso ad aver esplorato esplicitamente la relazione tra corporeità e socialità è stato Marcel Mauss [1936], attraverso il concetto di «tecniche del corpo», cioè «i modi con cui gli uomini [e le donne], nelle diverse società, si servono, uniformandosi alla tradizione, del proprio corpo» [1936, trad. it. 385]. Lo stesso concetto di *habitus* sviluppato da Bourdieu deve molto alla teoria maussiana. A questa fa riferimento anche Loïc Wacquant [1995, 1998, 2000, 2002a], a sua volta allievo di Bourdieu, nonché strenuo difensore dell'*habitus* quale strumento e, contemporaneamente, oggetto di ricerca [Wacquant 2006, 2009]. Il lavoro di Wacquant è interessante sotto almeno altri due punti di vista. Da un lato, infatti, con la sua etnografia della «fabbrica del pugile» [2000], esso costituisce un ottimo esempio di «come rendere conto antropologicamente di una pratica così intensamente corporea, di una cultura così profondamente cinetica, di un universo nel quale ciò che è più essenziale si trasmette, si acquisisce e si dispiega al di qua del linguaggio e della coscienza» [2002b, 10]. L'opera di Michael Polanyi [1966] sulla conoscenza tacita, o «inespressa», è in questo senso fondamentale.

40 In particolare, tra i/le contemporanei/e prendo in considerazione solo quelli/e che ritengo di maggior interesse. Non sono molti, poiché, sebbene questa disciplina si tornata al centro del pensiero sociologico da circa un quarto di secolo, le analisi fondate, che non trattano il corpo solo come oggetto alla moda (accademica) si contano sulle dita di una mano. Si veda anche: Turina 2009.

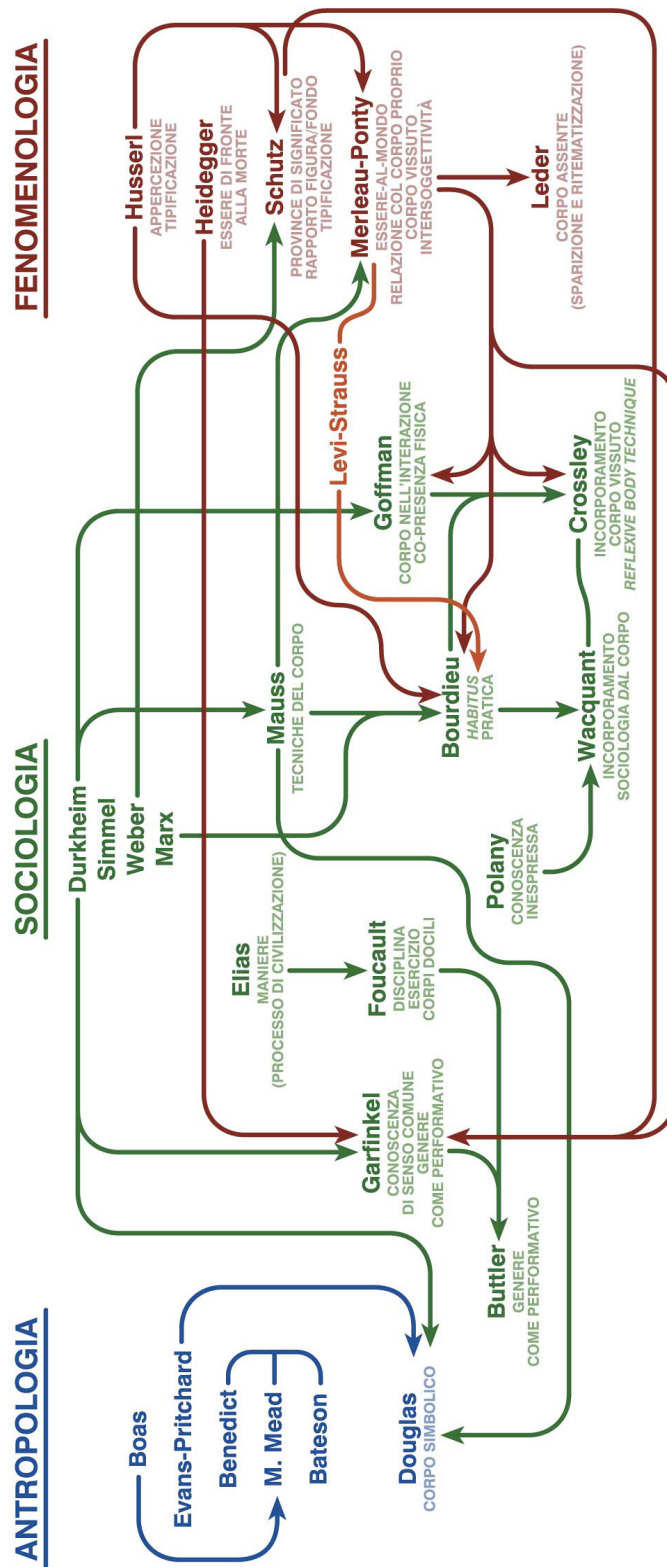


Fig. 1.1. *Gli studi sul corpo: tra sociologia, antropologia e fenomenologia*

Dall'altro lato, Wacquant riesce in questa impresa sottomettendosi, con rigore metodologico e seria riflessione teorica, «al fuoco dell'azione *in situ*», ponendo cioè «il proprio organismo, la propria sensibilità e la propria intelligenza incarnate, nel cuore dell'intreccio delle forze materiali e simboliche che intende sviscerare» e partendo dunque «dal corpo come strumento d'investigazione e vettore di conoscenza» [2002b, 8]. Quella proposta da Wacquant, dunque, non è una sociologia *del* corpo, quanto piuttosto una sociologia *dal* corpo, che certo costituisce uno degli obiettivi della presente ricerca (par. 2.3).

Se Durkheim è stato influente nell'opera del nipote Mauss, anche altri sociologi americani, ormai considerati essi stessi dei “classici”, sono stati influenzati dall'opera durkheimiana. È il caso, ad esempio, di Harold Garfinkel [1967, 2002]⁴¹, di cui è doveroso ricordare, in questa sede, il capitolo di *Studies in Ethnomethodology* dedicato al «passing» [1967, cap. 5], in cui genere e identità sessuale vengono presentati nel loro essere costantemente confermati attraverso pratiche e retoriche quotidiane. Roberta Sassatelli, che da anni si occupa di questi temi [1999, 2006] e che ha curato l'edizione italiana del saggio in questione [2000], parla di «un quadro molto esplicito dei principi in base ai quali vengono ordinariamente legittimate le identità sessuali» e nota come il saggio di Garfinkel illustri perfettamente l'idea etnometodologica «che sia attraverso pratiche di spiegazione “incarnate” che i soggetti creano continuamente la realtà sociale» [Sassatelli 2006, 3]. La storia di Agnes, la protagonista del *passing* analizzato, «ci mostra che la corporeità non è un attributo del soggetto, è piuttosto fondamentalmente, come scrive Merleau-Ponty [...], “l'esserci degli esseri umani nel mondo”» [Sassatelli 2006, 9].⁴²

La teoria femminista post-strutturalista – che come abbiamo visto influenza anche molti degli studi sulla danza – è vicina al pensiero garfinkeliano: Judith Butler [1990, 1993], ad esempio, considera il genere come un performativo, un agire quotidiano che viene socialmente associato ad un'identità, di cui si suppone esso sia espressione. Questo filone di studi, tuttavia, è ancor più legato al pensiero di Michel Foucault [1969, 1971, 1975, 1976], che, come Garfinkel, si è interessato – attraverso la storia di Herculine Barbin, delle cui memorie ha curato la pubblicazione [Foucault (a cura di) 1978] – dell'assegnazione della categoria sessuale. La rilevanza dell'opera di Foucault, tuttavia, va ben oltre questo: lo studioso ci mostra, infatti, come sia il corpo che la sessualità siano socialmente costruiti attraverso discorsi e pratiche, svelandoci la rete, storicamente mutevole, di fitte interconnessioni tra (tecnologie del) potere (bio-politico e disciplinare), conoscenza (specialistica) e corpo (disciplinato, esercitato, «docile»). Una delle critiche che viene generalmente rivolta a Foucault [Shilling 1993; Turner 1992] è quella di essersi occupato del corpo solo al livello, disincarnato, del discorso, senza considerare la sua esperienza vissuta. Sebbene Foucault non abbia insistito su quest'ultimo punto, ritengo che la suddetta critica derivi da una lettura

41 Garfinkel, tra le altre cose, ci invita a ripensare il «fatto sociale» di Durkheim come qualcosa la cui oggettività viene quotidianamente e ordinariamente realizzata dai membri della società.

42 Sassatelli [2006, 5] nota anche che Agnes «impara continuamente a essere donna e mette tutta se stessa nell'utilizzare ogni possibile occasione per capire in che modo è “opportuno”, “giusto”, “normale” che una donna si comporti». Si tratta di qualcosa di molto simile a quello che ho fatto per circa tre anni, cercando di diventare – e, talvolta, anche di passare-per – ballerina. Lo scopo, certo, in questo caso era scientifico piuttosto che personale.

superficiale e/o parziale del suo lavoro, che mi pare invece piuttosto chiaro riguardo a come i discorsi e le pratiche disciplinari relative al corpo modifichino il modo in cui esso viene concepito ma anche vissuto⁴³: la consapevolezza di una visibilità pressoché permanente, ad esempio, è qualcosa che – come cercherò di mostrare io stessa (par. 6.5) – non solo influenza le (auto-)rappresentazioni del *corpo proprio* [Merleau-Ponty 1945], ma s'iscrive anche ad un livello più viscerale, sensoriale, della corporeità, quello dell'esperienza vissuta. Per dirla altrimenti, lo sguardo dell'altro-da-sé non è solo lo specchio attraverso cui ci guardiamo [Cooley 1902], né solo l'origine di un moto riflessivo [Mead 1934], ma anche qualcosa che penetra profondamente la nostra carne e il nostro modo di *essere-al-mondo*.

Anche Erving Goffman [1956a] – a sua volta influenzato dal pensiero durkheimiano e citato da Wacquant nel frontespizio di *Corps et âme* [2000] proprio insieme a Mauss – trattando dell'imbarazzo, dei suoi «sintomi» e dei tentativi di camuffarlo, ci mostra come istanze intersoggettive e interazionali producano effetti significativi a livello corporeo e, in particolare, a livello del «corpo vissuto» [Merleau-Ponty 1945]. Goffman mette altresì in luce come il corpo sia fondamentale nel «display» di genere [1976, 1979] e, più generalmente nonché significativamente, per l'interazione tutta, fornendoci innumerevoli esempi di cosa significhi trovarsi alla presenza fisica l'una dell'altro e di come tale co-presenza costituisca la base stessa della socialità in quanto spazio di possibilità all'interno del quale *diverse* interazioni possono (o meno) aver luogo e *diverse* relazioni sociali possono (o meno) venir esibite [1963a, 1971]. La condotta corporea è fondamentale in questa attività. Gli stessi rituali quotidiani di deferenza e contegno – al pari di molti altri, anche non ordinari, come ci hanno mostrato ad esempio gli studi antropologici – presentano una fortissima componente corporea (gestuale, prossemica, ecc.).

Tralasciando – sebbene non manchino interessanti similitudini con Foucault [Smith, 1999] – il lavoro di Elias, cui ho già accennato (par. 1.1.2), e rimanendo invece in campo antropologico, occorre ricordare, da un lato, Margaret Mead [1935, 1977], allieva di Boas, e Gregory Bateson [1956, 1972, 1979], i quali hanno anche pubblicato insieme *Balinese Character* [Bateson e Mead 1942], contenente alcune interessanti pagine sull'apprendimento corporeo, visivo e cinestetico; mentre, dall'altro lato, Mary Douglas [1966, 1973], allieva di Evans-Pritchard, ma influenzata anche da Durkheim e Mauss, che individua un corpo «fisico» ed uno «sociale», in inter-azione simbolica tra loro.

Procediamo verso il termine di questa sintetica escursione con il contributo della fenomenologia, avvicinandoci così al tema del dibattito tra Howson e Inglis, da un lato, e Crossley, dall'altro, riguardante la possibilità/utilità della teoria fenomenologica e, in particolare, del lavoro di Merleau-Ponty, ai fini della teoria sociologica. Procedendo in ordine cronologico, troviamo il fondatore della fenomenologia, Edmund Husserl [1913-28], che solleva il problema della differenza tra il «mondo della vita», che è quello della pratica e delle certezze inquestionate⁴⁴, e la scienza, che deriva da quel mondo e deve perciò venir spiegata con e attraverso esso. Husserl ha esercitato grande influenza su studiosi e

43 A questo proposito, quella di Crossley [2004, 41-42] mi pare una posizione più equilibrata.

44 Qualcosa che Garfinkel [1967] tradurrà nel dato-per-scontato.

studiose a lui più o meno posteriori, tra cui, unitamente a Heidegger, Bourdieu e Merleau-Ponty⁴⁵, ma anche Alfred Schutz e – in parte attraverso l'opera di quest'ultimo – Garfinkel. Oltre a un interessante saggio sul «fare musica insieme» e altri scritti di fenomenologia della musica [Schutz 1951, 1976], Schutz [1932] afferma, in modo simile ad Husserl ma distinguendo tra scienze fisiche e sociali, che la scienza è resa possibile da un mondo di significati – «tipificati» e suddivisi in «province finite»⁴⁶ (tra cui quella dell'arte) – che le pre-esiste. Il passaggio da una provincia di significato all'altra avviene attraverso una «modificazione attenzionale» che fa tornare alla mente, da un lato, il celebre esperimento di Garfinkel con le lenti invertite e, dall'altro, quelle che Thomas Csordas [2002] chiama «modalità d'attenzione somatiche».

Più di recente, infine, Drew Leder [1990] ci ha mostrato come il corpo generalmente risulti, in diversi modi, «assente» e venga (ri)tematizzato – un termine significativamente usato anche da Crossley [2005] – solo in determinati casi, solo in seguito al verificarsi di determinati eventi. Il maggior contributo di Leder, esplicitamente intento alla decostruzione della dicotomia mente-corpo, sta nell'aver dimostrato come quest'ultima abbia la sua origine nell'esperienza quotidiana, ma derivi dal fraintendimento di questa, dalla sua misinterpretazione.

Veniamo ora alle argomentazioni di Howson e Inglis [2001], che, dopo un'analisi dei «movimenti» che hanno attraversato la sociologia del corpo, *a*) descrivono l'impianto teorico di Merleau-Ponty attraverso, in particolare, il celebre esempio del campo di calcio presentato ne *La struttura del comportamento* [1942]; *b*) affermano che esso non rispetta i «criteri di adeguatezza sociologici» e fallisce nel render conto della struttura sociale (intesa quale opposto dell'azione), presentandosi dunque quale approccio troppo poco sociologico per potere esser di una qualche utilità per la sociologia, e *c*) propongono come esempio di ciò il lavoro di Bourdieu, che ritengono esser caratterizzato da derive struttural-deterministe direttamente discendenti dal tentativo di traslare la filosofia fenomenologica in sociologia.

Howson e Inglis [2001, 304] iniziano dunque mettendo giustamente in luce – anche attraverso il lavoro dello stesso Crossley [1995] – come la distinzione tra corpo e soggettività sia il mero frutto di una riflessione astratta e teoretica sulla natura dell'essere umano. La soggettività, al contrario, è intrinsecamente e strettamente interconnessa con la corporeità, cosicché, come mostra il caso del calcio, l'essenza stessa del mondo in cui percepiamo e agiamo è intercorporea. Il campo di calcio, per Merleau-Ponty [1942], non è che una metafora del mondo, inteso come spazio di intercorporeità e, dunque, intersoggettività formato dal «corpo proprio» e dal «campo fenomenico» che questo abita e contribuisce continuamente a creare insieme a corpi *altri*⁴⁷. La *sostanza* del mondo e della vita

45 La dialettica tra *l'essere-al-mondo* di Merleau-Ponty e *l'essere-di-fronte-alla-morte* di Heidegger sarebbe degna di ulteriore approfondimento sebbene qui non ve ne sia lo spazio. Osservo tuttavia sinteticamente come queste siano dimensioni che, proprio nella corporeità dell'essere umano, trovano il loro pieno significato (reciproco).

46 Peter Berger e Thomas Luckman [1966] svilupperanno in senso maggiormente sociologico questa idea di Schutz.

47 Il *corpo proprio* è ciò grazie a cui esiste tutto il resto («per me non ci sarebbe spazio se non avessi un corpo» [Merleau-Ponty 1945, trad. it. 156]), sebbene, contemporaneamente, tutto il resto sia ciò grazie a cui un corpo (in quanto) percipiente e agente esiste per me, a me, con me ed è me («la spazialità del corpo si compie nell'azione» [1945, trad. it. 156]), anche in quanto distinto da corpi *altri*-

(o del mondo della vita, come direbbe Husserl), risiede, sembra dirci Merleau-Ponty, nella relazionalità⁴⁸. Lo stesso Crossley [2001a, 74-79; 2001c] ha svolto un'analisi particolarmente acuta e dettagliata di questo passaggio de *La struttura del comportamento*, mettendo in evidenza che

Il gioco ha luogo nello spazio tra i giocatori; lo spazio relazionale delle loro interazioni. Inoltre, nonostante dipenda totalmente dai modi in cui le giocatrici percepiscono e agiscono, le loro percezioni e azioni sono allo stesso tempo delineate dal gioco e riflettono la sua struttura. [...] Essere-al-mondo significa vivere in una moltitudine di configurazioni d'interdipendenza e giochi; e percepire, pensare e agire in un modo che, per la maggior parte, è congruente con e dunque riproduce la struttura simbolica di queste relazioni e di questi giochi. [Crossley 2001a, 77 e 79].

La parola struttura è di rilevanza fondamentale nel dibattito cui sto facendo riferimento. Howson e Inglis [2001], infatti, dopo aver sottolineato, in modo piuttosto ovvio, che filosofia e sociologia sono discipline – e qui l'insegnamento di Foucault sarebbe dovuto servire a qualcosa – differenti, fanno risalire il principio di tale differenza al fatto che il problema filosofico della relazione soggetto-oggetto si declina in maniera specifica, in sociologia, nella questione relativa alla relazione azione(sociale)-struttura(sociale). Ne consegue, sostengono, che l'impianto teorico di Merleau-Ponty non è sufficientemente sociologico e non risolve dunque i problemi «tipici» della sociologia. Questa è la prima argomentazione di Howson e Inglis cui Crossley ribatte, sostenendo che Merleau-Ponty, da un lato, ha sfidato la distinzione empirico-trascendente, ritenendo che le differenze tra filosofia e scienze sociali costituissero un'ottima ragione per farle dialogare tra loro [Crossley 2001b, 319], mentre, dall'altro lato, si è ampiamente occupato di «struttura», come mostra il caso stesso del calcio, e non è dunque vero che, per il suo supposto privilegiare il lato del soggetto e dell'azione, conduce inevitabilmente il/la sociologo/a che attinge alla sua teoria a privilegiare invece la struttura e, con essa, il determinismo, al fine di rendere il suo pensiero «più sociologico» [Howson e Inglis 2001, 309].

Crossley [2001b] dedica poi alcune pagine alla descrizione della «struttura» (campo, gioco) merleau-pontiana, che descrive come «la struttura significativa e simbolica che si forma [...] tra l'organismo umano che agisce e il suo ambiente» [2001b, 320], e sottolinea giustamente *a)* come questa costituisca la base da cui emergono “naturalmente” rappresentazioni collettive, valori, ecc.⁴⁹ e *b)* come l'azione sociale non sia comprensibile se astratta dal suo contesto (interazionale, intersoggettivo e intercorporeo) di produzione, poiché il giocatore o la giocatrice «percepisce e agisce in accordo alla logica del gioco» [2001b, 322]. Infine, Crossley affronta, a partire dal concetto di «schema corporeo» [Merleau-Ponty

da-me I corpi *altri* si distinguono dagli oggetti del mondo poiché il *corpo proprio*, consapevole della propria natura, coglie, nel percepire gli altri corpi, che essi sono fatti della sua stessa sostanza.

48 Una metafora diversa da quella del calcio potrebbe trovarsi proprio all'interno del corpo umano, in ciò che il linguaggio medico-scientifico ha battezzato come sinapsi, più precisamente spazio intersinaptico: spazio vuoto tra un neurone e l'altro in cui tutto – cioè la relazione di mutua influenza, l'interazione – accade. Un neurone nella sua essenza individuale, senza altri neuroni con cui interagire e uno spazio in cui farlo, perde la sua stessa ragion d'essere. Lo stesso vale per un essere umano senza un mondo da percepire, in cui agire e con cui inter-agire.

49 Crossley avvicina qui il pensiero di Durkheim a quello di Merleau-Ponty. Una prospettiva che mi pare di particolare interesse.

1942, 1945], il problema – decisamente sociologico – della riproduzione della struttura sociale e della possibilità, tuttavia, del mutamento: invitandoci a imparare a «vedere le strutture (sociali) nell'*agency* e gli agenti nelle strutture», mette in evidenza come la struttura, ad esempio, della lingua sia intersoggettivamente «fondata in abitudini e convenzioni condivise, modificata nel tempo attraverso “deformazioni coerenti” ma anche trasmessa da una generazione all'altra» [Crossley 2001b, 321].

Non è difficile scorgere, dietro l'idea di una logica (pratica) del gioco, di un campo di relazioni (posizionali) e dell'incorporamento di questa logica e di queste relazioni in uno schema corporeo, la genesi del concetto di *habitus* elaborato da Bourdieu. Scrive il sociologo francese:

immanenza al mondo con cui il mondo impone la sua imminenza, cosa da fare o da dire, che comanda direttamente il gesto o la parola, il senso pratico orienta delle «scelte» che per non essere deliberate non sono meno sistematiche [...] Forma particolarmente esemplare del senso pratico come adattamento anticipato alle esigenze di un campo, ciò che il linguaggio sportivo chiama il «senso del gioco» (come «senso della posizione», arte di «anticipare», ecc.) dà un'idea abbastanza precisa dell'incontro quasi miracoloso tra l'*habitus* e un campo, tra la storia incorporata e la storia oggettivata [...] Prodotto dell'esperienza del gioco [...] il senso del gioco è ciò che fa sì che il gioco abbia un senso soggettivo, cioè un significato e una ragion d'essere, ma anche [...] un avvenire per coloro che vi partecipano e che ne riconoscono per ciò stesso le poste in gioco [Bourdieu 1980, trad. it. 103]

Howson e Inglis, dopo aver descritto il concetto bourdieusiano di *habitus*, affermano, accodandosi a critiche ormai “canonizzate”, che «nonostante le intenzioni di Bourdieu, l'*habitus* potrebbe essere un concetto che inavvertitamente privilegia le componenti strutturali della vita sociale rispetto agli elementi vissuti» [2001, 311]. Tre le mie considerazioni a riguardo. In primo luogo ciò che molti/e lettori e lettrici di Bourdieu si ostinano a non comprendere è che le componenti strutturali della vita sociale sono quotidianamente e corporalmente, sensorialmente, vissute. Non si tratta dei due lati di una stessa medaglia, quanto piuttosto degli ingredienti di uno stesso cocktail. In secondo luogo occorre come sempre considerare il contesto e il co-testo di ogni opera: in questo senso, mi pare evidente come Bourdieu necessitasse di porre maggior enfasi sugli elementi sociali (e anche strutturali) presenti nel gusto, nell'apprezzamento estetico e nell'agire pratico, in un momento in cui questi erano considerati come la scatola nera dell'individualità e della soggettività, per questo né indagabile, né degna di essere indagata.

Infine, un caso che rende conto di come l'individuo, sebbene l'*habitus* consenta un certo agire e contemporaneamente lo favorisca rispetto ad altri, possa comunque “innovare” – «fare scelte inusuali», direbbe Becker [2006, 26] – è quello dell'improvvisazione. L'agire improvvisativo, sia esso artistico o meno, ci offre la possibilità – che intendo sfruttare – di indagare come a partire da un *habitus*, spesso faticosamente appreso, sia possibile produrre mutamento e/o differenziazione all'interno delle strutture sociali che hanno generato quello stesso *habitus*. Non è un caso che la «condotta improvvisata» sia stata ampiamente analizzata dall'etnometodologia, in particolare nel campo della musica e della musica jazz. Nel cap. 8 cercherò di fare altrettanto con quella pratica parimenti artistica e professionale, ma più pienamente corporea (nel senso che l'intero corpo,

e senza la mediazione di uno strumento, è chiamato in causa), che è la danza, mettendo in luce come improvvisare significhi comunque produrre una «mossa» in risposta a, e nei confronti di, qualcosa di precedente (come l'*habitus*) che simultaneamente permette e motiva tale «mossa».

Un'ultima considerazione di Howson e Inglis che vorrei commentare concerne la traduzione, che si vorrebbe operata da Bourdieu, della nozione merleau-pontiana di «mondo» nell'idea sociologica di un ordine sociale in cui sono iscritte relazioni di potere strutturalmente fondate [2001, 310]. A mio vedere, invece, il «mondo» di Bourdieu – che è anche un campo ed è anche un gioco, sebbene solo in sé e non per sé – resta popolato, come quello di Merleau-Ponty, di cose e persone, che esistono tuttavia in relazione le une alle altre – poiché non esiste nessun'altra modalità, o sostanza, di esistenza se non quella relazionale – e sono dunque, come già insegnavano Durkheim e Mauss [1903], classificate e gerarchizzate, cioè ordinate in posizioni relative e (ap)percepite non solo *come* tali ma *in quanto* tali. Inoltre, le relazioni, che sono anche relazioni di potere, di cui il mondo è percorso e costituito, sono incarnate e contemporaneamente rappresentate, incastonate ed esibite, negli oggetti, nelle attività, nei corpi e nelle condotte corporee (razza, genere, tecniche del corpo, maniere, gusti, ecc. ecc.) – e lo sono in modo molto fisico: vengono sensorialmente percepite e proprio per questo appaiono così scontate, “naturali”, “normali”, finanche pre-sociali.

Crossley chiude il proprio articolo affermando: «Contrariamente a Howson e Inglis credo che una sociologia che combini le intuizioni rispettive di Bourdieu e Merleau-Ponty sia precisamente ciò di cui abbiamo bisogno» [2001b, 325]. Il presente lavoro di tesi intende fornire un contributo in questo senso.

1.5. La sociologia delle professioni e le etnografie del lavoro

I percorsi della sociologia delle professioni di cui cercherò di tener conto sono molteplici. Cominciando col situare la materia, possiamo indicarla quale branca della sociologia del lavoro, una tradizione di ricerca che non a caso abbiamo visto fare da sfondo ad uno dei filoni di studi della sociologia dell'arte e, più in particolare, della sociologia della danza. Sono tuttavia alcuni classici lavori della sociologia americana ad aver definito le principali correnti di studio sulle professioni. In particolare, dallo storico lavoro di Carr-Saunders e Wilson [1933] deriva l'interpretazione tipologica, basata sull'identificazione di determinati tratti professionali (per questo anche indicata con *trait approach*), che ha dominato la disciplina fino ai primi anni settanta. Secondo questo approccio, un'occupazione lavorativa viene definita professione quando manifesti un determinato insieme di caratteristiche o tratti [Cogan 1953; Greenwood 1957], quali l'occupazione a tempo pieno entro un orizzonte temporale biograficamente esteso, la dedizione alla causa [Becker 1960], l'identificazione con i pari riuniti in un'organizzazione dotata di autonomia, il possesso di una conoscenza esoterica [Hughes 1994] acquisita attraverso un addestramento o un'istruzione specifica, l'orientamento e la motivazione allo svolgimento di un servizio o di una serie di servizi definiti.

Queste prime riflessioni sul concetto di professione sono ben riassunte da Howard Becker [1962], per il quale la professione è un'attività per lo più

intellettuale di notevole responsabilità, svolta attraverso una conoscenza articolata e non semplicemente routinaria, tuttavia attività applicata e non semplicemente speculativa, insegnata e appresa in istituzioni dedicate, tali che l'organizzazione complessiva interna della professione promuova la convinzione etica di stare lavorando per il bene della società [Cogan 1953]. Questo approccio, sviluppato poi dalla teoria struttural-funzionale di Talcott Parsons [1954] e colleghi (ad esempio William Goode [1957], cui si deve la definizione di «comunità professionale»), finisce così per interpretare la professione come un simbolo di valori sociali condivisi.

Sulla scorta dell'ormai consistente serie di studi su professioni e semi-professioni portati avanti dalla cosiddetta «seconda scuola di Chicago», si sono opposti a tale conclusione due generi di risposte. Da un lato, un gruppo di studiosi ha svolto critiche teoriche pungenti al modello tipologico: Robert Habenstein [1963], ad esempio, critica il concetto di professione proposta da Morris Cogan, reputandola troppo generica per qualificarsi come categoria sociologica; Harold Wilensky [1964] critica invece l'applicazione dell'etichetta di professione a un numero indiscriminato e tendenzialmente illimitato di occupazioni⁵⁰ e, ancor più importante, propone di guardare alla professionalizzazione come a un processo. Dall'altro lato, un secondo insieme di autori è andato focalizzandosi sul gruppo professionale come gruppo di potere [Freidson 1986; Johnson 1967; Larson 1977], sottolineando che, dai servizi che essa fornisce, la professione trae un vantaggio collettivo non solo economico, ma anche, e soprattutto, di *status*. Il professionalismo perciò, espletato come autonomia professionale, è un modalità di controllo delle attività e del territorio di una occupazione⁵¹.

Le considerazioni sulla natura strategica dei gruppi professionali sono state in seguito sviluppate da Andrew Abbott [1988], il quale definisce una professione come un tipo di occupazione che compete con le altre, reinquadrando e ridefinendo con successo il lavoro degli altri secondo le proprie categorie.⁵² Per altri, come Bill Martin [1998], la professione è una modalità strategica per controllare – in grado minore o maggiore, fino a quello massimo costituito dal monopolio – le decisioni e le condizioni di lavoro di un gruppo occupazionale. Anche la produzione di un sapere professionale specifico, come ha mostrato ad esempio Fiona Candlin [2004], piuttosto che evolvere dalla natura dell'attività lavorativa, è il risultato di questo meccanismo di presidio territoriale. L'autorità collettiva di una professione si identifica, dunque, con il grado in cui quest'ultima riesce a imporre il proprio punto di vista – la propria definizione della situazione – attraverso il controllo occupazionale del campo di attività entro un quadro sia istituzionale che di relazioni esterne.

Questo implica la natura storicamente contingente delle professioni [Roth 1974]: anche quelle ora tradizionali, come ci mostrano, ad esempio, Johanne

50 Sugli usi e gli abusi del termine, si veda anche: Santoro 1998b.

51 Una descrizione articolata del modello di professionismo si può trovare in Perkin 1989.

52 Mentre tradizionalmente gli studi delle professioni si sono svolti su scala nazionale, analizzando i rapporti intercorrenti tra le organizzazioni delle diverse comunità professionali e lo Stato [Tousijn 1979; Boltanski 1982; Desrosières e Thévenot, 1992], Abbott [2001] fa anche notare come il futuro della sociologia delle professioni dipenderà dagli sviluppi legati al dover analizzare il processo di internazionalizzazione della vita professionale. In questo senso, il lavoro di Wulff [2000b, 2008] sulla transnazionalità nel mondo del balletto appare particolarmente interessante.

Collin [1997] e Marco Santoro [1998a], emergono da un processo di progressiva costituzione di un campo definito, processo che consta in una lotta territoriale e in una serie di «rivendicazioni di professionalismo» [Lively 2001; Trasforini 1991] da parte di gruppi occupazionali definibili come semi-professioni [Etzioni ed. 1969]; simmetricamente, si sono verificati e si verificano processi – parimenti analizzati in sociologia – di deprofessionalizzazione di categorie un tempo affermate, come è avvenuto ad esempio in campo legale [Infanti, 2003]. Non è un caso che, col declino degli studi tipologici e l'emergere dei temi sopra tratteggiati, si sia parallelamente verificata una sempre maggior diffusione delle indagini storico-empiriche ed etnografiche riguardanti i processi di costruzione e decostruzione delle professioni.

L'interpretazione della professione come sistema di interazione è uno dei grandi contributi di Everett Hughes [1958, 1994; si vedano anche: Becker *et al.* 1961; Corbin e Strauss 1993]. Questa impostazione risulta ancor oggi una fonte inesauribile di stimoli, con cui il presente lavoro di ricerca intende confrontarsi. Hughes ha delineato con rigore teorico una serie di questioni cruciali, quali la territorialità nel rapporto tra i professionisti e quelli che potremmo chiamare gli *outsiders*, o la natura e la gestione della conoscenza professionale esplicita e implicita o non riconosciuta (*dirty knowledge*) nell'interazione dei/le professionisti/e tra loro e con l'esterno. Un altro contributo importante è la concezione soggettiva di carriera, che Hughes [1937, 1958] vede come qualcosa di emergente «in relazione a un gruppo di riferimento che condivide una comune definizione di progressione, i criteri per valutarla, una terminologia e un orizzonte culturale per definire la propria identità e il senso del proprio ruolo» [1937, 413]. Da questo punto di vista, ai fini della presente ricerca occorre tenere in considerazione anche quel filone dei *career studies*⁵³ che si è occupato di *boundaryless career*, tentando di spiegare i mutamenti avvenuti di recente nel mercato lavorativo – come la frammentazione dei percorsi, il sovrapporsi e mescolarsi di traiettorie, lo sviluppo del lavoro cosiddetto immateriale e/o della conoscenza, ecc. – che, come vedremo (par. 3.2), caratterizzano anche, da parecchio tempo, il lavoro in campo artistico. Tra gli altri, Allan Bird [1996], sottolinea come le «carriere senza confini» si caratterizzino per l'accumulazione, attraverso una sequenza di esperienze lavorative, di informazioni e conoscenza, che vengono incorporate in competenze, saperi e reti di relazioni – una descrizione che ben si adatta alla situazione di danzatori e danzatrici professionisti/e.

La strada interazionista si è dimostrata importante, come testimoniato, ad esempio, dalla ricerca di Anselm Strauss [Bucher e Strauss 1961], che elabora un punto di vista segmentale sulle professioni: invece di guardare a una professione come a un gruppo omogeneo, lo studioso individua dei gruppi interni, i segmenti, che si attivano per promuovere, mantenere o resistere a cambiamenti che coinvolgono le loro attività lavorative, generando tensioni e collusioni di confine. Il punto di vista processuale esprime bene il fatto che qualificarsi come professione richiede un lavoro sociale articolato da parte dei membri della comunità occupazionale, così come il fatto che questo lavoro è differenziato e articolato sulla base della socializzazione legata alla carriera all'interno di una

53 Per una rassegna si veda: Murgia 2009, 43-53.

professione [Strauss 1971]. Questo tipo di interpretazione mi sembra congruente con la teoria bourdieusiana del campo.

Le attività strategiche e processuali di una professione implicano, dunque, stabilire o rivendicare un monopolio su una serie di attività lavorative, gestire il numero di persone che possono esercitare queste attività, fissare il tipo di formazione adeguato, screditare le alternative di altri fornitori di servizi analoghi, elaborare riferimenti valoriali sia normativi (codici deontologici ed etici) che epistemici (saperi, criteri di valutazione). La comprensione di questi meccanismi non può prescindere dalla dimensione culturale della professionalizzazione, che, capace di assicurare la legittimazione sociale di una professione, non è sfuggita allo sguardo sociologico [Bledstein 1976; Haskell 1984]. Riprendendo l'immagine di Goode [1957] della professione come comunità senza localizzazione fisica, Van Maanen e Barley [1984] sviluppano il concetto – che intendo utilizzare – di comunità occupazionale, intesa come gruppo di persone che percepiscono un senso di identità fondato su pratiche comuni e valori distintivi, in grado di elaborare, attraverso le diverse forme di interazione che si svolgono al suo interno, un insieme di saperi e competenze, sia teoriche che pratiche, che contribuiscono alla (ri)produzione della comunità stessa e la cui efficacia viene rafforzata grazie ad orientamenti, aspettative ed oggetti culturali condivisi.

Lo strumento etnografico, come discuterò meglio nel prossimo capitolo (par. 2.2, 2.3), riveste un'importanza fondamentale per il presente lavoro, che tiene in considerazione non solo la letteratura sulle professioni, ma anche le diverse etnografie del lavoro, delle occupazioni e dei posti di lavoro (*workplace*) accumulate in decenni di ricerca. Infatti, come scrive Vicki Smith [2001], cui rimando per una rassegna di questi studi, gli etnografi e le etnografe hanno colto il punto di vista di lavoratori e lavoratrici «industriali e postindustriali; intellettuali, manuali, dei servizi e sessuali; colletti blu, rosa e bianchi; semi-professionisti/e, professionisti/e e della classe operaia» [2001, 221]. Tra questi, anche i cosiddetti *workplace studies* – etnografie di stampo etnometodologico di mondi lavorativi specifici, spesso basate anche sull'analisi della conversazione e sull'uso di videoregistrazioni – cui la presente ricerca(trice) deve molto. Ricordo il gruppo di studiosi/e di Xerox Park, tra cui Lucy Suchman [1987], cui si deve la definizione di centri di coordinamento⁵⁴, quello del London King's College [ad esempio: Heath e Luff 2000; Nevile 2004] e della Lancaster University [ad esempio: Harper e Hughes 1992]. Un classico dell'analisi della conversazione in contesti lavorativi è invece la raccolta curata da Paul Drew e John Heritage [1992].

Anche una parte dei recenti studi organizzativi⁵⁵ si muove in questa direzione. Da questo campo derivano alcuni interessanti strumenti teorici per la ricerca etnografica sulle professioni, come ad esempio il lavoro di Lave e Wenger [1991; si veda anche: Wenger, 1998] sull'apprendimento situato come pratica che si realizza interazionalmente all'interno di una determinata comunità, o la ricerca di Silvia Gherardi [2006] sull'apprendimento organizzativo, lo sviluppo e svolgimento di pratiche di lavoro. Inoltre, una serie di importanti temi di ricerca provengono da quegli studi etnografici che, sulla scia di classici [Goffman 1961b;

54 Una ricerca italiana sui centri di coordinamento è quella di Giolo Fele [2003, 2005] sulle centrali operative 118, cui ho partecipato io stessa [Bassetti 2008b].

55 Per la relazione tra professioni e organizzazioni si veda: Hinings 2001.

Wright Mills 1951], si sono impegnati nell'analisi del *self* professionale nei contesti organizzativi di lavoro [Kunda 1992], inclusa la gestione delle emozioni [Hoschild, 1983] e l'acquisizione di *habitus* [Bourdieu 1979, 1980] professionali specifici [Doane 2006].

Conclusioni

Il presente lavoro di tesi intende dunque collocare la ricerca sull'arte performativa della danza entro un percorso che parta dalla sociologia delle professioni per tornare alla sociologia dell'arte, passando per gli studi fenomenologici e sociologici sul corpo e l'incorporamento, con qualche incursione in quelli riguardanti conoscenza e apprendimento. Come rileva anche Atkinson [2006, 43], sono rari gli studi sulla danza come arte performativa attenti alla/e sua/e cultura/e di produzione. Ancor più rari i lavori che, partendo dalla sollecitazione di Becker [1982], guardano a quest'arte come azione (inter- e intra-)professionale collettiva. Poche anche le ricerche che non considerano il corpo come oggetto, ma come sé esperiente – percipiente ed agente [Crossley 2001a, 2004] – e che partono da esso come strumento d'indagine, come «vettore di conoscenza» [Wacquant 2000], di quel sapere pratico, tacito e nascosto, non necessariamente concettuale e proposizionale, su cui poggia il concreto agire quotidiano dei membri della comunità artistico-professionale. La presente tesi intende dunque svolgere la propria parte nel colmare tali lacune.

La riflessione di Bourdieu [1972, 1979, 1980, 1987, 1992] costituisce una delle principali coordinate teoriche della ricerca. Al di là del contributo specifico relativo alla sociologia dell'arte [1979, 1992], lo studioso francese, rielaborando il concetto maussiano di «tecniche del corpo», intese come «opera della ragione pratica collettiva e individuale» [Mauss 1936], e partendo dall'esigenza di non guardare all'attività pratica solo come rappresentazione, concettualizza la corporeità come precedente al linguaggio e sviluppa una compiuta teoria dell'*habitus* inteso come «sistema acquisito di schemi generatori», «necessità sociale divenuta natura» [Bourdieu 1980], sistema di disposizioni interiorizzate, incorporate, dotato di razionalità pratica e immanente a un determinato campo (di cui organizza le pratiche e la relativa percezione).

Tuttavia, per non cadere in una visione eccessivamente statica e rigida del fenomeno in esame, occorre riportare il valido strumento teorico dell'incorporamento di strutture sociali in un *habitus* alla «dimensione situazionale-esperienziale» [Sassatelli 2002] che parimenti gli è propria. L'azione pratica quotidiana, infatti, si situa sempre in uno specifico contesto. Tale contesto è innanzi tutto un campo fenomenico [Merleau-Ponty 1942, 1945; si vedano anche: Garfinkel 2002; Fele 2004], all'interno del quale non si può prescindere dall'esperienza corporea, da quel *esserci nello spazio e nel tempo* su cui si fonda, appunto, la fenomenologia di Merleau-Ponty [1942, 1945, 1964]. Si tratta, inoltre, di un contesto interazionale e istituzionale [Crossley 2004, 2006; Sassatelli 2002], che co-occorre alla produzione stessa dell'*habitus*. La quotidiana esperienza in sala dei membri di una compagnia/scuola di danza si situa in una specifica cornice [Goffman, 1974] che organizza questa stessa esperienza, così come l'interazione dei diversi attori al suo interno. Similmente, scuole e compagnie di danza (nonché

enti, associazioni, teatri, ecc.) sono istituzioni specifiche, che svolgono un ruolo essenziale nella (ri)produzione, normalizzazione e legittimazione di certe forme d'interazione, così come di certe forme di corporeità.



Capitolo 2

Interrogativi, dati e metodi

Etnografia di un'arte performativa e del suo incorporamento

E' possibile trarre qualche conoscenza da questa sintesi che è noi.

M. Merleau-Ponty, «Segni», 1967 (1960), p. 161

In quanto l'etnografia può complicare le nozioni semplificate e spesso incorrette che un gruppo ha dell'altro, può giocare un ruolo importante in questo mondo e in quello futuro.

M. Agar, «The Professional Stranger», 1980, p. 204

[...] voglio mostrare che il lavoro di campo può essere uno strumento per la teoria sociale e voglio sottolineare l'importanza della conoscenza attraverso il corpo, l'imperativo della riflessività epistemica, insieme al bisogno di ampliare i generi e gli stili etnografici per meglio comprendere lo Sturm und Drang dell'azione sociale prodotta e vissuta.

L. Wacquant, «L'habitus come oggetto e come strumento», 2009, p. 5-6

Il presente capitolo è innanzitutto inteso a fornire una descrizione sintetica della ricerca: gli interrogativi su cui essa si basa, il suo disegno, i metodi scelti, il contesto empirico, o, meglio, i contesti, in cui si è situata, i diversi tipi di dati raccolti e analizzati.

Essendo quello etnografico il principale metodo utilizzato, mi soffermo poi a tratteggiare quella che è stata la mia personale esperienza sul campo, non solo in veste di etnografa, ma anche, contemporaneamente, in quella di neofita, o apprendista, ballerina, di finta danzatrice professionista, di critica, di confidente, di manager, di presentatrice. Sebbene ciascuno di questi ruoli abbia costituito non solo la chiave d'accesso a diverse porte che altrimenti sarebbero rimaste chiuse, ma anche uno strumento euristico fondamentale, l'esperienza di iniziazione personale al mondo della danza è stata in quest'ultimo senso la più significativa ed è, dunque, quella cui dedico maggior attenzione.

Infine, presento qualche riflessione riguardante le difficoltà che ho incontrato nella descrizione, analisi e restituzione alla comunità scientifica delle attività, prevalentemente corporee e cin(est)etiche, nonché sempre multimodali (gestualità, sguardo, prossemica, ecc), da me osservate e/o agite sul campo. Discuto dunque alcuni degli strumenti che ho utilizzato per superare tali difficoltà, come, ad esempio, quello della videoregistrazione.

2.1. Interrogativi e disegno della ricerca

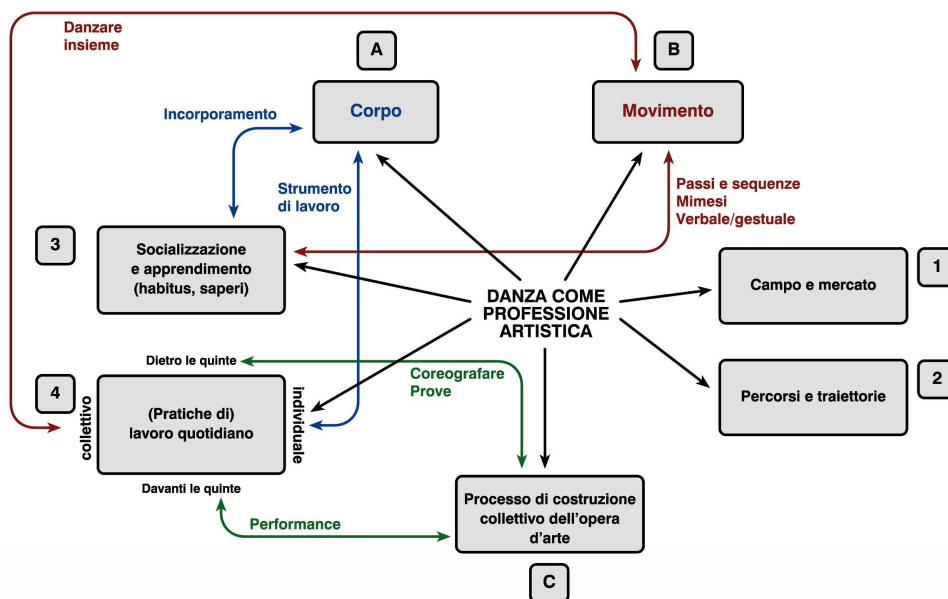


Fig. 2.1. Schema degli interrogativi di ricerca

La presente ricerca ha inteso focalizzare la propria attenzione sul mondo italiano dei danzatori e delle danzatrici professionisti/e: a partire dalle caratteristiche del campo artistico-professionale, l'attenzione è stata rivolta ai percorsi di formazione, addestramento e inserimento, dunque alla genesi sociale

del/la ballerino/a e alle traiettorie da questo/a intraprese; alle forme di acquisizione, trasmissione e dispiegamento dei saperi e della cultura, spesso incorporati/a, che vanno a costituire l'*expertise* specifica della comunità occupazionale in esame; alle modalità pratiche e collettive di lavoro, che quotidianamente (ri)producono questa stessa comunità e conducono processualmente a quell'opera d'arte che verrà rappresentata su un palcoscenico. L'obiettivo primario era quello di cogliere l'esperienza quotidiana della danzatrice come un tutto organico e vivo e di descriverla nei termini della cultura della comunità occupazionale, pratica ed epistemica, cui ella stessa appartiene.

Come si può notare dalla rappresentazione schematica degli interrogativi (fig. 2.1), i principali cardini della ricerca sono stati quattro: i primi due tendono all'individuazione dei confini del campo e delle possibili traiettorie che in esso si possono intraprendere; il terzo volge l'attenzione alla creazione del corpo danzante, alla socializzazione alla professione e alla sua cultura; il quarto, infine, intende cogliere le pratiche di lavoro quotidiane e situate di quel corpo che si muove, (inter)agisce ed esperisce tra altri corpi. Vediamoli brevemente uno ad uno.

2.1.1. *Campo e mercato*

Come ogni mercato lavorativo artistico [Menger 1999], anche quello della danza si presenta multiforme, sfuggibile e decisamente più sfaccettato rispetto a categorie professionali più "regolari" e regolamentate: la danza come professione è un'attività produttiva reale, ma dai confini confusi, che elude la tradizionale categoria di «lavoro remunerato» e rientra molto limitatamente nel campo delle statistiche ufficiali sulle professioni. Si tratta, infatti, di un mercato lavorativo in cui prevalgono contratti a breve termine e relazioni sub-contrattuali; in cui l'offerta supera costantemente la domanda e il razionamento del lavoro è la norma; in cui si fanno macroscopiche le "discriminazioni" relative al genere, all'età e, soprattutto, all'estetica corporea (sia "statica" che "dinamica"). Caratterizzato dunque da un'ampia precarietà, è un mercato in cui le "conoscenze" derivate dalla condivisione di determinate esperienze (di un particolare sapere corporeo, di un certo palcoscenico, di una specifica messinscena o progetto artistico) o, a volte, da legami di natura non professionale costituiscono, insieme e parallelamente alle audizioni, il principale strumento di accesso al campo e di reclutamento.

Le domande che mi sono posta, dunque, al fine di individuare i confini del campo professionale-artistico della danza e le caratteristiche di questo mercato lavorativo sono le seguenti: chi è un/a ballerino/a professionista? Che cosa occorre avere, fare, sapere, per esser considerato/a tale? Essersi diplomati in un'Accademia, far parte di un corpo di ballo, di una compagnia di balletto, partecipare regolarmente a spettacoli teatrali? Che differenza c'è tra un'insegnante, una danzatrice e una coreografa? Quali sono le agenzie di classificazione istituzionali? Quanti sono i danzatori in Italia? Sono più gli uomini o le donne? Qual è l'età media? Ancora: cos'è uno spettacolo di danza? Quali e quanti spettacoli ci sono in un anno? Quante audizioni? Qual è la domanda del mercato lavorativo? Che tipo di contratti vengono stipulati? Qual è la

remunerazione media? Ne esiste una minima? Si vive di sola danza? Quali sono le condizioni fiscali e previdenziali?

2.1.2. *Percorsi formativi e traiettorie nel campo*

Quello della danza costituisce un campo professionale in cui i criteri d'accesso sono fluidi, in cui – specialmente in Italia – non esiste un iter formativo definito, regolare, istituzionalizzato e collettivamente riconosciuto come *il* percorso per divenire ballerini/e. Si tratta di un campo in cui le traiettorie “percorribili” sono al contempo molteplici e ridotte. Uno degli obiettivi della presente ricerca, pertanto, è stato quello di indagare i percorsi di formazione, addestramento e inserimento nel campo professionale – in una parola, la genesi sociale – della/del ballerina/o professionista, dalla prima scuola di danza, cui spesso si accede in età addirittura prescolare (cosicché questa va a costituire una delle prime agenzie di socializzazione con cui la persona viene in contatto), all'esercizio della professione.

I quesiti principali sono in questo caso: quali sono le scuole di danza e da chi sono gestite? Quanti anni di studio sono necessari per diventare una danzatrice professionista? Come si entra a far parte nella comunità occupazionale? Quali sono i criteri di selezione e le condizioni di accesso? Chi sono i *gatekeepers*? Quali sono le soglie e i rituali d'ingresso e di uscita? Quali sono i bivi di fronte a cui si trova un danzatore? Quali sono e come vengono stabilite le gerarchie all'interno della comunità professionale? Quali sono i criteri di valutazione e giudizio?

2.1.3. *Saper(far)e e cultura professionale: socializzazione e incorporamento*

In ogni gruppo umano, così come nella comunità occupazionale indagata, è possibile rilevare la presenza di vari saperi locali, legati ad un ambito specifico di riferimento e ad una certa organizzazione sociale del loro esercizio, apprendimento e trasmissione. Ciò che in questo senso più caratterizza il mondo della danza è il fatto che il corpo costituisce la sede e lo strumento privilegiato di apprendimento, di socializzazione e di lavoro. Come si è detto, quello del danzatore è in larga misura un sapere incorporato, che viene acquisito attraverso una pedagogia ampiamente pratica e mimetica. Si desiderano quindi comprendere i dettagli della costruzione sociale e locale della professione della danza, vale a dire le pratiche della costruzione e del rimodellamento del corpo a partire dai saperi locali della comunità, i dettagli della socializzazione corporea della danzatrice professionista.

In questo caso, le domande cui si è cercato di dare risposta sono le seguenti: come si produce un «corpo danzante»? Cos'è una lezione di danza? Attraverso quali pratiche quotidiane, individuali e collettive, si acquisisce l'*habitus* del/la ballerino/a? Come si costruisce l'*expertise* professionale? Quali sono i processi e le modalità di socializzazione? Come viene trasmesso il sapere specifico della comunità? Come viene collettivamente elaborato e riprodotto? Quali sono le

routine, le «buone prassi», le azioni e le interazioni che definiscono lo spazio all'interno del quale si produce senso? Chi sono i detentori privilegiati, i custodi riconosciuti, della cultura professionale? Quali sono i meccanismi identitari? Quali le auto-rappresentazioni? Quali i processi di formazione delle disposizioni all'azione e della capacità di giudizio?

2.1.4. *Modalità pratiche e collettive di lavoro*

La danza, nella sua esecuzione performativa professionale quotidiana (danzare: in sala prove, sul palco, ecc.), così come nei prodotti culturali, egualmente performativi, che ne costituiscono l'esito (spettacoli di danza), è una pratica, da un lato, eminentemente corporea e cin(est)etica – cioè contemporaneamente cinetica, estetica e cinestetica – mentre, dall'altro lato, profondamente collettiva. Da questa osservazione sono derivati tre differenti serie di domande, concernenti i seguenti temi.

- a. I limiti e rischi connessi all'uso del corpo come strumento di lavoro. Che tipo di “manutenzione” corporea è necessaria? A cosa deve fare attenzione un danzatore? Quali sono i sacrifici quotidiani – disciplina, esercizio [Foucault 1975], tecniche del corpo [Mauss 1936], pratiche ascetiche, rinuncia ad attività potenzialmente pericolose, ecc. – che s'impone? Quante sono e come sono distribuite le ore di allenamento, studio, prove e/o lavoro giornaliero? Come vengono gestiti, teoricamente e praticamente, gli infortuni? E la vecchiaia? Quali sono, in questo senso, le differenze tra uomini e donne (si pensi, in particolare, a gravidanza e maternità)?
- b. Le caratteristiche di un'arte fondata sul «movimento astratto» [Merleau-Ponty 1945]. Come si distingue un passo accademico da un altro? E come un movimento dal successivo, all'interno di una sequenza? Come si comunica, descrive, spiega e insegna un movimento? Come si “vede” un movimento e come lo si «copia» e impara a riprodurre? Quali sono i criteri di giudizio e valutazione? Come vengono comunicate e in cosa constano le correzioni? Come si imparano e «trattengono» sequenze e coreografie?
- c. La dimensione fortemente collettiva di tale pratica artistica, sia in fase di apprendimento e socializzazione che in quella, spesso solo analiticamente distinguibile, di lavoro. Quanta importanza ha osservare gli altri in un apprendimento quasi esclusivamente mimetico e cin(est)etico? Cosa significa *danzare insieme*? In che modo le singole *durée* [Bergson 1889, 1922] interiori sincronizzano i propri movimenti corporei? Come “rendere in pratica”, “performare” una coreografia? Ancora: attraverso quali pratiche si crea coesione in una compagnia di danza? In quale grado e in che modo i membri rafforzano la disciplina morale e corporea l'uno dell'altra? Qual è il grado di condivisione esperienziale e culturale? Che tipo di relazioni e interazioni s'instaurano tra i membri della comunità di riferimento? Che peso hanno, in questo, i diversi ruoli professionali e le differenti posizioni gerarchiche? E soprattutto: in cosa consta il processo collettivo e collaborativo di creazione, costruzione e messinscena che conduce alla rappresentazione di uno spettacolo sul palcoscenico?

2.2. Dati, metodi e contesto empirico

Nel tentativo di rispondere ai diversi interrogativi sopra delineati, mi sono servita di molteplici metodi, sebbene quello etnografico sia ampiamente prevalente. La ricerca si fonda dunque su differenti tipi di dati, che è possibile suddividere in tre categorie. Benché dalla seguente sintetica esposizione possa emergere una sorta di linearità e sequenzialità, il processo di ricerca è stato invece ricorsivo, sia nel suo tipico andirivieni tra raccolta e analisi dei dati, scrittura e riflessione teorica – processo che Cardano [2003, 126-27] definisce «ciclo della ricerca etnografica» – sia nel suo prendere in considerazione simultaneamente diversi generi di dati, raccolti mediante diverse tecniche – Cardano [2003, 79] parla, a questo proposito, di «triangolazione “riflessiva”».

A livello empirico, la ricerca è avvenuta in Italia, prevalentemente a Trento e Mantova, ma anche a Parma, Milano, Firenze, Roma ed altre città. Ho inoltre trascorso tre mesi presso il Department of Dance della University of California Riverside: questa esperienza, sebbene la fase del campo fosse tecnicamente terminata, mi è stata ugualmente molto utile a livello comparativo, quale esempio di realtà estera in cui, diversamente da quanto avviene in Italia, la danza, come pratica artistica e corporea e come teoria sia artistica che sociale, fa parte dei *curricula* universitari¹.

2.2.1. Mappatura del campo

La prima categoria concerne i dati funzionali a quella che possiamo definire la mappatura del campo: essi comprendono, da un lato, i dati strutturali di base che definiscono le dimensioni quantitative della professione e tracciano i confini della comunità occupazionale; dall'altro lato, dati e informazioni riguardanti il campo della danza italiana ampiamente inteso, comprendendo quindi una serie di aspetti quali il mercato della domanda e dell'offerta, le agenzie formali o informali di reclutamento e di socializzazione, la retribuzione, la differenziazione di ruoli, mansioni e compiti, nonché le sotto-tipologie di impegno (orari, stagioni, livelli di frequenza e intensità, presenza sul campo e allontanamento da esso sotto forma di “riposo”), le gerarchie e le forme di organizzazione delle attività, le diverse entità che popolano questo «mondo dell'arte» [Becker 1982].

A questo proposito, ho innanzitutto proceduto all'analisi secondaria dei dati statistici disponibili. Ho dunque preso in considerazione i dati Istat e Siae² – sia originari, sia come rielaborati a cura dell'Osservatorio dello spettacolo³ – riguardanti spettacoli prodotti, biglietti venduti, spesa al botteghino e spesa del pubblico per i diversi generi di spettacolo, nonché finanziamento statale e supporto alle arti performative in generale e alla danza in particolare. Questo ha altresì comportato la raccolta e l'analisi di diversi documenti giuridici, legislativi e amministrativi in materia. Anche l'indagine Istat relativa a «I cittadini e il tempo libero» è stata considerata, al fine di comprendere quali fossero le caratteristiche

1 Nel caso citato, il dipartimento afferisce al College of Humanities, Arts and Social Sciences.

2 Società Italiana degli Autori e degli Editori.

3 Afferente al Ministero per i Beni e le Attività Culturali (Mi-BAC).

strutturali del pubblico di uno spettacolo di danza e le differenze tra questo e quello di altri spettacoli, come ad esempio i concerti musicali, la prosa, la lirica, ma anche il circo e così via. Infine, ho analizzato i dati relativi all'occupazione e alla retribuzione raccolti dall'Enpals⁴, allo scopo di ottenere informazioni riguardo il mercato lavorativo. Non è stato invece possibile isolare, all'interno dei dati Istat sulle professioni, quelli riguardanti danzatori e danzatrici.

Date le caratteristiche di fluidità e dispersione del contesto in esame, è stato invece più difficoltoso raccogliere informazioni sulle diverse entità riguardanti la danza sul territorio nazionale. Tuttavia, attingendo a diverse risorse (libri [Brinati e Milo 2006, 2008; Pasi 2007], siti internet, conoscenza e osservazione diretta), è stato possibile creare tre *database* relativi, rispettivamente, a danzatori e danzatrici, compagnie e scuole di danza. Inoltre, ho compilato svariati elenchi, relativi *a*) al campo istituzionale – associazioni, enti e fondazioni; festival, rassegne ed eventi in genere; concorsi e premi; licei coreutici e corsi (o facoltà) universitari(e); musei, biblioteche, videoteche e archivi di diverso tipo – *b*) al campo commerciale – aziende e riviste specializzate; portali, siti web, *webzine* e *forum* dedicati; edizioni a stampa o multimediali specializzate (manuali di tecnica, di didattica o storici) – e *c*) all'immaginario – testi letterari e narrativi, opere d'arte figurative, film, programmi televisivi e pubblicità (a mezzo stampa e televisione) riguardanti il mondo della danza e/o la figura del/la ballerino/a.

Come vedremo meglio nel cap. 3, i dati censori e statistici riguardanti spettacoli, produzione culturale e occupazioni artistiche presentano qualche difficoltà di lettura a causa della nota disomogeneità dei dati in materia. Per contro, i *database* e gli elenchi da me raccolti, non possono certo essere considerati esaustivi, ma costituiscono comunque una buona “fotografia” dello stato del mondo italiano della danza.

2.2.2. *Interviste in profondità*

La seconda categoria di dati è costituita dalle interviste in profondità⁵. Queste sono state svolte fondamentalmente in due *tranches*: la prima tra l'inizio di febbraio e la fine di marzo del 2006, in collaborazione con Roberta Manara, una danzatrice allora laureanda presso la facoltà di Sociologia dell'Università di Trento (cfr. Introduzione), mentre la seconda tra la fine di maggio e la metà di luglio del 2008, sul finire della fase etnografica del campo. Alcune, infine, sono state svolte durante eventi quali festival, stage o fiere, al presentarsi dell'occasione. Le interviste, 23 in tutto, sono state rivolte a diversi professioniste/i: ballerini/e che lavorano in teatro e/o in televisione; di danza classica, moderna, contemporanea, *hip hop*, ecc.; agli inizi o alla fine della carriera; insegnanti, coreografi/e e *mâitre de ballet*⁶; residenti a Roma, Milano, Torino, Firenze, Trento, Mantova, Verona e altre città o paesi. Le relative registrazioni audio (circa 37 ore) sono state archiviate, su supporto sia digitale che magnetico (CD-Rom), e trascritte

4 Ente Nazionale di Previdenza e Assistenza per i Lavoratori dello Spettacolo.

5 La traccia dell'intervista si può trovare in app. 2.a, sebbene essa abbia costituito più uno strumento organizzativo e preparatorio che non un'effettiva traccia utilizzata in sede d'intervista.

6 La maggior parte degli/le intervistati/e ricopre contemporaneamente più d'uno di questi “ruoli”.

integralmente, per un totale di circa 470 pagine a stampa.

Le interviste in profondità hanno servito diversi scopi. Innanzitutto sono state utili per raccogliere ulteriori informazioni sulle caratteristiche del campo, i suoi confini e le condizioni di lavoro, contribuendo così alla sua mappatura e alla comprensione del mercato lavorativo. In secondo luogo, mi hanno aiutata ad acquisire familiarità – anche in vista, per quanto riguarda in particolare la prima *tranches* di interviste, del lavoro etnografico sul campo – coi i significati, i linguaggi, la cultura, i saperi, i simboli, il dato-per-scontato, le trame, le tacite implicazioni circolanti nella comunità di riferimento. Da questo punto di vista l'analisi è stata perlopiù volta ad individuare temi ricorrenti e trasversali rispetto alle singole narrazioni. Una particolare attenzione è stata rivolta, inoltre, alla ricorrenza di determinate parole, radici lessicali, modi di dire, metafore e simili, soprattutto relativamente alla descrizione verbale dell'esperienza corporeo-cin(est)etica⁷.

Un terzo scopo delle interviste è stato quello di indagare i percorsi di formazione, le molteplici traiettorie artistiche e lavorative, le storie di vita dalla scuola di danza, alla prima “entrata in scena”, all’esercizio quotidiano della professione. In questo senso, guardo alle interviste come performance biografico-identitarie [Atkinson 2006, 161-64; Atkinson e Coffey, 2002; Langellier 1989; Riessman 2002] e porto avanti un'analisi di tipo narrativo, tesa, in particolare, all'individuazione di trame dominanti e alternative [Boje 1995; Bruner 1986, 1991; Martin 1990] e attenta al posizionamento [Davies e Harré 1990] del sé narrante all'interno della storia. Questo genere di analisi, inoltre, ha portato all'individuazione di categorie idealtipiche di ballerino/a – cui le interviste sono state assegnate in maniera discreta⁸ – relativamente a temi emersi tra i più rilevanti nel corso della ricerca: in particolare, quello della relazione col *corpo proprio* (par. 7.4.2) e quello del posizionamento del proprio sé incorporato in relazione all'arte della danza e alla sua pratica (par. 7.4.3).

Infine, l'ultima *tranches* di interviste è servita anche quale terreno di prova – per così dire – di alcune idee, spunti interpretativi e linee d'analisi che, ormai trascorsi più di due anni sul campo, stavo andando elaborando. Questa sorta di controllo sulle mie interpretazioni, chiamato in gergo *backtalk* [Lanzara 1988, cit. in Cardano 2003, 128-29], è comunque stato presente in modo costante anche nella mia quotidianità sul campo.

2.2.3. *Etnografia/e e videoregistrazioni*

L'ultima e più ampia categoria di dati è quella derivante dal lavoro etnografico sul campo – o, meglio, sui campi – che ha consentito di immergersi nel quotidiano esperienziale e vissuto, pratico e corporeo, morale e conoscitivo, percettivo ed emotivo, dei membri dell’universo considerato; di carpire quelle piccole quotidianità, quel minuto intrico di pratiche discorsive, corporee e cin(est)etiche, quelle sfumature di significato implicite, quei saperi taciti, invisibili a chi non penetri in vivo lo spazio-tempo del/la ballerino/a. Il metodo etnografico,

7 A tale aspetto ho prestato particolare attenzione anche sul campo.

8 Si veda anche: Cardano 2003, 103-04.

inoltre, mi ha permesso di considerare i saperi locali e specialistici posseduti dai membri non come un insieme di regole codificate, ma come parte di un più ampio ed implicito agire-nel-mondo, come la risultante dell'acquisizione di abilità e competenze strutturate in base a determinate pratiche culturali e corporali, a loro volta indirizzate da una propria intenzionalità e orientamento al mondo.

In quest'ottica ho dunque svolto prolungati periodi di osservazione, per un totale di 28 mesi, di diverse realtà afferenti al mondo della danza italiano, procedendo così ad un'etnografia che viene generalmente definita *multi-sited* [Marcus 1995]. In particolare, oltre agli svariati stage, festival, fiere, concorsi, manifestazioni ed eventi di vario tipo legati al mondo della danza cui ho partecipato, ho osservato le attività quotidiane di una scuola e di due compagnie di danza, situate a diversi livelli di avanzamento artistico-professionale e diversamente posizionate, in termini di centro-periferia, nel campo nazionale. Mentre il lavoro etnografico nella scuola è stato soprattutto utile a cogliere e ricostruire le pratiche di apprendimento, così come sono effettivamente messe in atto nel corso delle routine quotidiane, quello relativo alle compagnie è servito a comprendere le relazioni e i *pattern* d'interazione tra i membri della comunità occupazionale di riferimento, nonché la realizzazione, processuale e collettiva, del prodotto artistico tersicoreo.

Tutti i campi, o siti, di ricerca sono stati invece egualmente importanti ai fini dell'analisi dell'incorporamento, dell'agire corporeo e della relazione col *corpo proprio* e con corpi *altri*. Da questo punto di vista, è stata fondamentale anche la frequentazione di corsi e stage di danza moderna, contemporanea e di teatro-danza, nonché prendere parte a saggi e spettacoli, in veste sia di ballerina che di presentatrice durante festival e rassegne di vario genere: tutte attività che non avevo mai svolto prima. Approfondirò questo tema e le problematiche, ma soprattutto le risorse, che lo riguardano nel corso del prossimo paragrafo (par. 2.3).

Qualificandosi il danzare come un'attività eminentemente corporea, gestuale e cinetica, ed essendo, com'è noto, complicato – e, ancor peggio quando si è sul campo, *time-consuming* – prender nota di gesti e movimenti⁹, mi sono avvalsa, ove consentitomi, dell'ausilio della telecamera¹⁰. Le videoregistrazioni così ottenute costituiscono innanzitutto un supporto e un complemento allo strumento principe dell'etnografia, le note di campo. In secondo luogo, parte del materiale videoregistrato è stata utilizzata per un'analisi dettagliata di quella pratica – multimodale [Goodwin 2000b, 2002; Mondada 2005, 2006, 2007] – che consiste nell'insegnamento (e nel relativo apprendimento) di passi, movimenti e configurazioni corporeo-cin(est)etiche, sia esso rivolto a principianti o a professionisti/e.

La ricerca si è svolta presso tre siti principali. Presso la Scuola di Danza *Club La Fourmie* di Trento e l'omonima Compagnia (direttrice artistica e coreografa Donatella Zampiero) ho svolto 12 mesi (settembre 2006 – agosto 2007) di etnografia, osservando, da un lato, lezioni di diversi livelli e differenti stili di danza (la scuola ha più di 400 allieve/i) e, dall'altro lato, le attività quotidiane

9 Alle problematiche relative alla notazione in campo tersicoreo è dedicato il par. 8.1.2.

10 Discuterò nell'ultimo paragrafo di questo capitolo (par. 2.4) alcune implicazioni metodologiche riguardanti l'uso della videoregistrazione.

della compagnia (8 membri divenuti 9 sul finire dell'etnografia), comprese due Prime ed un concorso coreografico. Parallelamente, ho frequentato nella stessa scuola, per 24 mesi (settembre 2006 – agosto 2008), un corso di danza moderna, partecipando così a due saggi di fine anno. Mentre l'osservazione di corsi e prove è stata fin da subito scoperta, ho confessato i miei reali intenti alle mie compagne di corso solo dopo alcuni mesi (circa a metà del gennaio 2007), al fine di acquisire uno statuto partecipativo paritario rispetto al loro. Al termine di questo lavoro di tesi, sono lieta di aver compiuto tale scelta, rivelatasi incredibilmente utile a cogliere, in particolare, le caratteristiche dell'interazione che ha luogo tra le giovanissime allieve (e i pochi allievi) di un corso di danza. Non si tratta solo di un gruppo di aspiranti ballerine (e non tutte lo sono), ma anche di una coorte d'età – di cui sono in un qualche modo riuscita a diventare membro – alla quale normalmente, per ovvie ragioni anagrafiche, al/la ricercatore/trice non è consentito accesso. Non chiarire la mia identità di ricercatrice – né, con essa, la mia età – fino al raggiungimento dello *status* di membro paritario mi ha permesso di compiere questa sorta di salto indietro nel tempo. Nell'agosto 2007, ho inoltre preso parte alla settimana di stage estivo *Trentino Danza Estate* (TDE) – organizzata dal direttore amministrativo del *Club La Fourmie* in qualità di responsabile della *Federazione Trentino Danza* – frequentando un corso di danza contemporanea di livello intermedio ed osservandone molti altri. Nel “campo” costituito dalla scuola e dalla compagnia *Club La Fourmie*, inoltre, sono state raccolte circa 70 ore di videoregistrazione del lavoro quotidiano nella sala da danza.

Un secondo sito di ricerca è Mantova, dove per 11 mesi (dicembre 2007 – ottobre 2008) ho osservato le attività della Compagnia *Corpocorrente* (direttrice artistica e coreografa Daniela Borghini, coreografo Bruno Collinet), incluse due Prime ed una *tournee*. Poiché la suddetta compagnia ha sede presso la scuola di danza *Officina delle Arti* – di cui una delle danzatrici della compagnia (Manuela Binco) è direttrice, oltre che insegnante, e dove altre (Natascia Albonetti, Marcella Volcan e la stessa Daniela Borghini) insegnano – ho avuto accesso anche a questa seconda scuola, sebbene, rispetto a quella trentina, l'osservazione delle attività che la riguardano non sia stata altrettanto sistematica e costante. Nell'ambito di questo secondo “campo”, inoltre, ho partecipato alla prima edizione del festival *Mantova Danza*, che ha avuto come direttore artistico Bruno Collinet ed è stato organizzato dalla stessa *Officina delle Arti*. Sia durante il periodo di preparazione che durante i giorni del festival, come vedremo tra breve, ho ricoperto, oltre a quello di etnografa, svariati ruoli, tra cui quelli di presentatrice di spettacoli teatrali e concorsi e di danzatrice nella parata di apertura dell'evento. Il materiale visivo relativo a questo sito di ricerca è quasi unicamente fotografico, poiché la direttrice artistica della compagnia temeva che la videocamera interferisse eccessivamente col lavoro delle ballerine in sala prove; tuttavia, sul finire del processo, che ho seguito dall'inizio alla fine, di costruzione e allestimento della produzione 2008, è stato possibile videoregistrare alcune prove in sala e in teatro.

Il terzo sito etnografico principale, geograficamente locato a Trento, è quello del corso di danza contemporanea e teatro-danza tenuto da Antonella Bertoni (direttrice artistica e coreografa, insieme a Michele Abbondanza, della Compagnia *Abbondanza/Bertoni*) e organizzato dall'associazione *Universidanza*. Anche in questo caso ho frequentato il corso, per un totale di 8 mesi (ottobre 2007 – maggio

2008), in prima persona, nonostante si trattasse di un livello piuttosto avanzato: infatti, questa era, stando alle condizioni dell'insegnante, l'unica possibilità di accesso al campo, oltre che un'opportunità per provare sulla mia pelle un diverso stile di danza, di performance e di spettacolo.

Infine, tra i festival e le manifestazioni più importanti cui ho partecipato troviamo: *Parma Danza*, circa un mese di spettacoli ed altri eventi (classi o prove aperte, incontri con alcuni/e professionisti/e della danza, ecc.) presso il Teatro Regio di Parma, cui ho preso parte nelle edizioni 2007 e 2008; *Danza in fiera*, la più importante fiera di settore, che si svolge ogni anno, per un intero *weekend*, a Firenze, presso la Fortezza da Basso, e a cui ho partecipato nelle edizioni 2007 e 2008; i già citati *Mantova Danza 2008*, tre giorni di attività di ogni tipo (spettacoli, prove aperte, incontri, stage, concorsi, ecc.) nei teatri e nelle strade di Mantova, *Oriente Occidente 2006*, che si tiene tra Trento e Rovereto, e *Trentino Danza Estate 2007*, che si svolge invece nei diversi teatri e palestre di Tesero, un piccolo paese della Val di Fiemme.

Le note di campo relative all'intera etnografia (più di mille pagine a stampa) sono state indicizzate ed archiviate, su supporto cartaceo e digitale, sia in ordine cronologico che per categoria: scuole ed insegnamento; compagnie e lavoro quotidiano; «partecipazione osservante» ed a/effetti sul (la percezione del) corpo; manifestazioni, festival ed eventi vari. Le videoregistrazioni sono state digitalizzate, al fine di favorire la trasportabilità dei dati e semplificarne la gestione, ed archiviate su supporto magnetico (DVD). Per poter disporre di efficaci riferimenti di consultazione e analisi, si è poi proceduto, con grande investimento di tempo e lavoro, ad indicizzare le registrazioni secondo due differenti criteri: *a)* suddivisione della registrazione di ogni “sessione” di lezione/prove in segmenti ricorrenti e archiviazione cronologica dei *files* così internamente suddivisi; *b)* estrapolazione da ogni videoregistrazione di parti (*clips*) rilevanti per le dimensioni e gli interrogativi di ricerca, quali emersi anche dalle note di campo. Il materiale videoregistrato, infine, è stato integralmente trascritto, per un totale di circa 700 pagine a stampa. Una parte delle registrazioni, inoltre, è stata trascritta secondo i criteri dell'analisi della conversazione, metodo particolarmente dispendioso in termini di tempo e competenze richieste, che permette tuttavia di carpire quei dettagli che gettano luce sia sui modi attraverso cui i saperi di una comunità vengono trasmessi e riprodotti nell'interazione quotidiana tra i suoi membri, sia sui modi di comunicazione multimodale (verbale, gestuale, prossemica, ecc.) di un sapere, cinetico e corporeo, per lo più tacito e incorporato.

2.3. L'etnografia sul campo: neofita, ballerina, critica, manager, presentatrice

Questo paragrafo è dedicato ad alcuni rilievi riguardanti la mia personale esperienza sul campo, a cominciare da una delle scelte metodologiche più rilevanti per la presente ricerca: quella di partire dall'esperienza corporea (e non solo) personale per comprendere cosa significhi divenire ed essere una danzatrice, per «acquisire le appetenze e le competenze che fanno l'agente diligente nell'universo considerato» [Wacquant 2000, trad. it. 8], «per acquisire una

padronanza pratica, una conoscenza viscerale [...] per spiegare la prasseologia degli agenti in esame» [Wacquant 2009, 14]. Non si tratta quindi “semplicemente” di «essere là», sul campo, col proprio corpo, i propri sensi, ecc. Questa, infatti, è una caratteristica – generalmente messa in evidenza attraverso l'espressione «osservazione partecipante» – che è propria del metodo etnografico in sé e, come tale, anche dell'etnografia su cui si basa il presente lavoro di tesi. Come sottolinea Goffman [1989, 125], la ricerca sul campo comporta

sottomettere te stesso, il tuo proprio corpo e la tua propria personalità, e la tua propria situazione sociale, al set di contingenze che gioca su un insieme di individui, così da poter fisicamente ed ecologicamente penetrare il loro circolo di replica alla propria situazione sociale, o lavorativa, o etnica.

Si tratta, invece, di fare un passo oltre e scegliere *a)* di porre esplicitamente il proprio apprendimento pratico, teorico, morale e discorsivo – in un parola, la propria iniziazione ad un mondo sociale – al centro della ricerca e *b)* di sfruttare consapevolmente e riflessivamente l'esperienza corporea e vissuta come strumento di conoscenza, per fare, come direbbe Wacquant, una sociologia «non solo *del* corpo ma anche *dal* corpo» [2000, 8], «che riconosca che, come gli agenti sociali che studia, l'etnografa è una creatura di carne e sangue dotata di abilità e viscerali conoscenze che sono una risorsa per, e non un intralcio a, l'analisi sociale» [2005, 467].

Questo non deve chiaramente tradursi in una sorta di diario personale, cosa che accade invece spesso con quelle ricerche che vengono generalmente chiamate «autoetnografie», secondo la definizione di Ellis e Bochner [2000, 739]¹¹, e che si dimostrano spesso autoreferenziali e solipsistiche più che autoriflessive quali si dichiarano – una qualità, quest'ultima, che dovrebbe peraltro caratterizzare ogni ricerca sociologica¹². Un'altra espressione che è stata utilizzata di recente per definire questo genere di ricerca è «storied research» [Markula e Denison 2005], che tuttavia mi sembra fuorviante – e che di fatto ha fuorviato svariate ricerche¹³ – per ragioni molto simili a quelle appena esposte: rinunciare, giustamente, a porsi nella posizione della “mosca sul muro” e riconoscere la rilevanza della presenza dell'etnografo/a sul campo, e il suo essere parte integrante della ricerca stessa, non significa – e non deve significare – rinunciare a descrivere, analizzare e spiegare qualunque fenomeno che non riguardi la sua soggettività.¹⁴

11 «[U]n genere di scrittura e ricerca autobiografico che mostra i molteplici livelli di consapevolezza, connettendo il personale al culturale» [Ellis e Bochner 2000, 739]. Si veda anche: Alsop 2002.

12 Scrive ad esempio Bourdieu: «[p]er essere in grado di applicare alla loro stessa pratica le tecniche di oggettivazione che essi applicano alle altre scienze, i sociologi devono convertire la riflessività in una disposizione costitutiva del loro “habitus” scientifico, cioè in una riflessività riflessiva, capace di non reagire non *ex-post*, *sull'opus operatum*, ma a priori, sul *modus operandi*, disposizione che vieterà per esempio di analizzare le differenze apparenti nei dati statistici a proposito di diverse nazioni senza interrogare le differenze nascoste tra le categorie di analisi o le condizioni della raccolta dei dati, che possono essere responsabili di quelle differenze o della loro assenza» [2001, trad. it. 111].

13 Si veda anche: Hughson 2008, 422-23.

14 Leon Anderson [2006] – cui rimando anche per una sintetica storia dell'autoetnografia – dopo aver distinto tra (auto)etnografia «analitica» ed (auto)etnografia «evocativa», rileva correttamente: «gli/le autoetnografi/e evocativi/e hanno fatto un ottimo lavoro nello spiegare e pubblicizzare il loro fondamento logico teoretico, nel procurare esempi della loro ricerca e nel formare studenti e

In questo senso, la mia scelta è stata quella di prendere le note di campo relative alla mia frequentazione dei corsi di danza secondo gli stessi criteri seguiti per quelle relative alle lezioni o alle prove cui io non ho partecipato in veste di neofita, descrivendo cioè il più dettagliatamente possibile quanto avvenuto, che i protagonisti fossero i membri del corpo di ballo di una compagnia, le allieve di un corso oppure io e le mie compagne di corso. In quest'ultimo caso tuttavia – e qui risiede, credo, la caratteristica peculiare di questo metodo – quelle che sono state anche chiamate «note personali» [Gobo 2001] non sono tanto dedicate alle impressioni dell'etnografo/a riguardo l'incontro con un campo che non gli/le è familiare, quanto alla descrizione delle minute esperienze quotidiane che egli/lla incontra, non più solo prendendo parte alle attività di un gruppo sociale, ma anche svolgendo in prima persona l'attività cui si dedicano i membri stessi di quel gruppo sociale. Si tratta di un principio che trovo valido a livello generale, ma che diventa ancor più rilevante quando l'attività considerata è di natura eminentemente pratica e corporea come nel caso considerato.

Anche a livello analitico e, successivamente, restitutivo, le note di campo provenienti dalle diverse esperienze sono state trattate allo stesso modo: in particolare, ho cercato di considerare la me stessa aspirante ballerina come una sorta di informatrice privilegiata, qualcuno che era sul campo e ne faceva pienamente parte – che aveva, cioè, lo stesso statuto partecipativo degli/le altri/e presenti – ma che, a differenza di questi/e, era in grado di comunicarmi in maniera im-mediata il proprio esperire corporeo, emotivo, sensuale e sensoriale. Come nota Erin O'Connor [2007, 126], «è attraverso la relazione incorporata con il mondo, tacitamente compreso, che maturiamo conoscenza pratica». Il mio obiettivo è stato non soltanto quello di «accedere alla comprensione tacita della conoscenza pratica attraverso la pratica stessa» [ibid.], ma anche quello di rendere quotidianamente espliciti – attraverso il lavoro di scrittura delle note di campo – i dettagli di quell'esperienza consistita nel processo di apprendimento di, e socializzazione a, una nuova modalità di *essere-al-mondo*.

Tornando alle definizioni che sono state date di questo stile etnografico, Wacquant [2000] ha dato il proprio contributo con l'espressione «partecipazione osservante», derivata ovviamente dall'inversione dei termini – e dell'agire prevalente – rispetto all'osservazione partecipante. C'è anche chi ha optato per la locuzione «osservazione partecipante completa» [Adler e Adler 1987], distinguendola da quelle «periferica» [Horowitz 1983; Peskin 1984; Wieder 1974] e «attiva» [Hargreaves 1967]. L'osservazione partecipante completa può venir ulteriormente suddivisa tra le già citate auto-etnografie, in cui il ricercatore o la ricercatrice è già membro del mondo sociale studiato, e quelle che sono state anche chiamate «conversioni», ma che preferisco definire, con Mehan e Wood [1975] «diventare il fenomeno» (becoming the phenomenon).

Si fa qui evidente il debito che l'etnografia da me condotta intrattiene con l'etnometodologia e, ancor più, con ciò che di essa si è incarnato nel mio «sguardo» e nella mia pratica di ricerca. Come rileva Paul ten Have [2002], un

studentesse. Finché essi/e saranno gli/le unici/he studiosi/e ad impegnarsi esplicitamente nell'autoetnografia e a promuoverla altrettanto esplicitamente, questo genere di ricerca tenderà ad essere primariamente limitato a quell'arena. Ma, come ho documentato, alcuni dei più importanti tra i primi sforzi nell'autoetnografia furono intrapresi da studiose/i con fini chiaramente analitici» [Anderson 2006, 391].

etnometodologo/a deve «comprendere» le pratiche studiate prima di analizzarle e, per farlo, fa uso della cosiddetta «conoscenza dei membri» (*membership knowledge*), riguardo la quale, se già non la possiede, deve acquisire una quantomeno «volgare» competenza (requisito dell'adeguatezza unica) [Garfinkel e Wieder 1992]. Questa conoscenza pratica di senso comune costituisce dunque sia una risorsa implicita della ricerca, sia un esplicito topic d'analisi [Zimmerman e Pollner 1971]. Una delle strategie individuate da Have [2002; si veda anche: 1999] tra quelle utilizzate da etnometodologi ed etnometodologhe per gestire questo duplice statuto e risolvere il cosiddetto «problema dell'invisibilità del senso comune» è proprio quella di «diventare il fenomeno», come ha fatto ad esempio David Sudnow [1978], mentre altre consistono nell'uso delle videoregistrazioni e/o dell'analisi della conversazione. «L'idea generale che sta dietro queste strategie è quindi quella di evitare quanto più possibile l'uso irriflessivo e inosservato del senso comune che sembra essere intrinseco alle pratiche di ricerca empirica in sociologia» [Have 2002, 11].

In qualunque modo si voglia definire questo metodo di ricerca – e al di là del fatto che, nei limiti delle caratteristiche del contesto e delle relative costrizioni materiali¹⁵, il grado di partecipazione di un/a etnografo/a dovrebbe essere quello massimo possibile – ciò che mi pare interessante è la possibilità che esso offre di analizzare da vicino e nel dettaglio il processo che conduce dall'incompetenza alla competenza (pratica, culturale, interazionale). Come nota giustamente Sparti [2005, 141], riferendosi al caso di Sudnow,

Egli analizza e racconta una esperienza di iniziazione e acquisizione di una competenza musicale *da adulto e in veste di etnografo*, circostanza che gli permette di descrivere il cambiamento del rapporto con il proprio corpo e delle attività che per suo tramite si svolgono, nonché di offrire un *resoconto riflessivo* dell'agire improvvisato. [...] Chi apprende l'abilità dell'improvvisatore da giovane non ha insomma alcun interesse e spesso nemmeno la capacità cognitiva di articolare verbalmente l'acquisizione di tale complessa abilità. E se anche dopo diventa pedagogo o ricercatore, essendo già incardinato nella cultura del jazz, non è nella condizione migliore per riflettere su un sapere divenuto pre-teorico e passato sullo sfondo con l'uso. Proprio grazie alla necessità di prestare attenzione al percorso di cui ha fatto esperienza, Sudnow può invece offrirci la microgenesi dell'improvvisazione come abilità incorporata.

Anche Crossley [2007] mette in evidenza i vantaggi di questo metodo, elencandone in particolare tre:

In prima istanza il processo di insegnamento e apprendimento tende a far emergere i principi incorporati in una tecnica del corpo. Poiché gli studenti non sempre “afferrano il punto” l'insegnante è costretta a trovare dei modi per renderlo più esplicito. [...] In secondo luogo, questo aiuta a sottolineare come le tecniche del corpo siano sia tecniche che corporee. Esse sono rivelate come tecniche poiché non è ovvio a chiunque come metterle in pratica e devono essere apprese, talvolta con difficoltà. Sono rivelate come tecniche specificatamente del corpo e come forme di conoscenza e comprensione incorporate perché ciò che conta è la capacità di

15 Nel mio caso, ad esempio, era possibile, sebbene non semplice, iniziare a studiare danza moderna, contemporanea, ecc., mentre, anche se lo avessi voluto, non sarebbe stato possibile, alla “veneranda” età di 26 anni, «salire sulle punte», come direbbero danzatori e danzatrici, frequentando un corso di danza classica.

metterle in atto. [...] In terzo luogo, questo processo può svelare aspetti interessanti riguardo allo schema corporeo e dunque all'*agency* incorporata del "corpo proprio" [...] l'incapacità del novizio di individuare errori nella propria tecnica e la necessità che l'insegnante o altri/e allievi/e lo segnalino rivela i limiti dello schema corporeo, a livello individuale, e la necessità che esso venga completato dal *feedback* proveniente da altri/e. [Crossley 2007, 88-89]

A questo aggiungerei che la pratica etnografica e quella invece relativa al mondo studiato possono vicendevolmente rafforzarsi. Nel caso della presente ricerca, ad esempio, l'immersione corporea nell'attività studiata e il suo apprendimento hanno tratto giovamento sia dal concentrarsi dell'attenzione analitica su di esse – come ha dimostrato, ad esempio, anche il caso di Sudnow [1978], che ha imparato piuttosto rapidamente a suonare musica jazz al pianoforte ed ha poi inventato un metodo perché anche altri/e potessero farlo – sia dalla parallela osservazione quotidiana di quella stessa attività, messa tuttavia in pratica a livelli più avanzati e/o professionali: ad esempio, ascoltare quotidianamente le descrizioni di passi, movimenti ed esercizi che ancora a me non venivano insegnati, vederli dimostrati dall'insegnante/coreografa e ripetutamente eseguiti dalle allieve/ballerine, mentre la prima le correggeva, mi ha portato ad incorporarli visivamente e, in seguito, provandoli a casa, corporalmente. Mi ha aiutato, dunque, a considerare complesse configurazioni corporeo-cin(est)etiche sempre più come degli *unicum*. Questo, dall'altro lato, pur nel rifiuto di un uso irriflessivo della conoscenza culturalmente specifica che andavo acquisendo, ha favorito la comprensione del mondo studiato e mi è stata utile, come vedremo meglio (par. 2.4), nella problematica "scrittura" (delle note prese sia sul campo che a casa, nonché delle restituzioni alla comunità scientifica) di quell'attività eminentemente corporea che stavo studiando.

Passando dalla «partecipazione osservante» alla «osservazione partecipante», vorrei discutere brevemente altre due questioni riguardanti il ruolo, o meglio i ruoli, che ho rivestito sul campo. La prima concerne il modo in cui il mio corpo, per il solo fatto di apparire quale appare e trovarsi in certi luoghi/contexti/frame (un dietro-le-quinte, una fiera di danza, uno stage, un camerino, una cena con noti danzatori, un dipartimento universitario di danza, ecc.), mi abbia permesso di *passare per ballerina* nelle svariate situazioni in cui mi sono trovata durante il lavoro etnografico. Al di là degli ovvi vantaggi in termini di accesso al campo e ai suoi interstizi più remoti, questo ha fatto emergere i criteri taciti su cui si fonda la classificazione sociale in generale e quella della danzatrice professionista in particolare e il modo in cui tali criteri, come hanno mostrato egregiamente sia Elias [1939] che Bourdieu [1979], sono strettamente connessi, da un lato, *a*) al contesto situato e, dall'altro, *b*) alla corporeità dell'individuo, intesa *i*) in termini "statici" (quella che generalmente viene chiamata apparenza fisica), *ii*) "dinamici" (condotta corporea, modo di muoversi, camminare, gesticolare, ecc.) e *iii*) nella sua relazione con gli oggetti (ad esempio le «punte» o una barretta energetica che spuntano da un borsone sportivo, ma anche l'abbigliamento e la decorazione del corpo in genere) e *iv*) le persone (secondo il motto goffmaniano [1963a] del "sei con chi stai") del mondo.

La mia corporeità e il modo in cui è stata trattata nel mondo della danza mi hanno dunque permesso di analizzare da vicino, a partire cioè da me stessa, la messa in atto pratica di questi criteri di senso comune utilizzati dai membri sociali

e, più specificatamente, dai membri della comunità tersicorea ampiamente intesa – comprendendo dunque professionisti/e di vario genere (ballerini/e, coreografi/e, critici, manager, operatori/trici culturali, ecc.), aspiranti e appassionati. Inoltre, circa a metà del periodo trascorso sul campo, dopo aver osservato quanto riportato sopra e dopo aver acquisito una certa familiarità coi i saperi, i linguaggi, le rappresentazioni e il senso comune propri del mondo della danza, ho iniziato a manipolare volontariamente e consapevolmente la presentazione del mio sé in determinati contesti – come ad esempio *Danza in fiera*¹⁶, ma anche la platea di uno spettacolo¹⁷ – al fine di esplorare più approfonditamente i criteri di classificazione di cui sopra, testando l'efficacia relativa di differenti performance identitarie. Ciò significa che, un po' come Agnes [Garfinkel 1967], mi sono impegnata consapevolmente in un'attività di *passing*.

Vi sono, infine, altri ruoli indossando i quali ho potuto penetrare aspetti del mondo della danza che sarebbero diversamente rimasti preclusi alla mia conoscenza. Uno di questi è quello di critica: innumerevoli volte, infatti, in più di un contesto e da professionisti/e di diverso livello, mi è stato chiesto di esprimere un giudizio e/o fare delle correzioni, riguardo una coreografia in sé, o la sua esecuzione in una prova «filata»¹⁸ o «generale», oppure l'esecuzione di un particolare brano coreografico. Come è possibile notare dai seguenti estratti, la mia prima reazione a tali richieste è stata di sorpresa.

Ore 23.35: terminano le prove. Roberta chiede la mio opinione riguardo la coreografia. Le dico che, posto che non si tratta certo di un'opinione autorevole, la coreografia mi piace: la trovo originale, adeguatamente variegata e bella da vedere; mi sembra anche piuttosto difficile da performare. Roberta è contenta del mio giudizio positivo e mi chiarisce che deve ancora sistemare i raccordi tra le diverse parti. Mi stranisce un po', a dire il vero, che le importi così tanto il mio parere: non sono certo un'esperta e, in questo caso, non ha nemmeno senso chieder l'opinione di uno spettatore, poiché la giuria del concorso è ovviamente composta da addetti ai lavori. [07-02-12 ProveConcorsoExpression]

Il compito principale di un/a critico/a è quello di esercitare un giudizio estetico culturalmente situato – nella cultura dell'estetica [Duranti e Burrell 2004] della danza di teatro occidentale nel nostro caso – generalmente in forma scritta.

16 Dove, ad esempio, sono più volte riuscita a passare dall'ingresso artisti, pur non essendo in compagnia di ballerini/e, mentre altre volte, con la complicità delle danzatrici con cui mi accompagnavo, mi sono fatta passare come membro della compagnia di fronte a famosi coreografi, generalmente piuttosto interdetti dal non avermi mai visto ad uno dei loro stage. Si veda anche: «All'ingresso, oltre il programma, mi consegnano anche bottigliette di acqua naturale gratuite. Domani, sarà il turno dei cereali *Fitness*. Scoprirò poi che sono riservate ai/le ballerini/e che si esibiscono, ma – come succederà altre volte in questi giorni – vengo scambiata per tale» [07-03-17 DanzainFiera].

17 Ad esempio, mi è capitato più di una volta che la madre di un'aspirante danzatrice in tenera età, seduta in platea con la figlia, richiamasse su di me la di lei attenzione al mio passaggio, considerandomi, ed indicandomi alla figlia, quale ballerina professionista, venuta a teatro per assistere a una performance dei/le colleghi/e, degna di attenzione in quanto a) fisicamente vicina, dalla stessa parte della linea che separa il palco e i/le *performers* dalla platea e dal pubblico e b) esempio di qualcuna che ha già realizzato quel “sogno di ballerina” covato dalla giovane aspirante.

18 In gergo, si definisce «filata» un'esecuzione, senza interruzione alcuna, dell'intero spettacolo. Si tratta di una sorta di prova generale, ma si svolge in sala prove e non necessariamente in costume. All'avvicinarsi dello spettacolo, seguono le cosiddette «prova costume», generalmente svolta anch'essa in sala prove, «prova palco» e «prova generale», svolte invece in teatro e di norma, rispettivamente, il giorno precedente (o alcuni giorni prima) ed il giorno stesso dello spettacolo.

C'è chi ha paragonato il lavoro del/la critico/a a quello dell'etnografo/a [Banes 1994; Gere 1995; Vail 1985, 1995], soffermandosi, oltre che sulle «interpretazioni trans-culturali tra palco e società» in cui entrambe/i sono impegnate [Wulff 1998a, 142, nota 9], sull'attività di scrittura che entrambi/e devono affrontare. Nel mio caso – che potremmo definire *ethnographer as critic*, piuttosto che *critic as ethnographer* [Banes 1994] – la scrittura non era richiesta (né ero interessata ad avanzare interpretazioni di un qualche rapporto tra il contenuto della performance e la società nella quale è stata collettivamente creata), ma mi era ugualmente richiesto di esercitare un giudizio. Si potrebbe dire che il mio ruolo è stato quello di spettatrice privilegiata più che di critica, ma i membri della comunità occupazionale mi riconoscevano una conoscenza specifica – maggiore di quella che in realtà non possedessi in campo tersicoreo – che non viene invece generalmente riconosciuta al(la gran parte del) pubblico.

In questo, ha certamente avuto un discreto peso il mio ruolo di ricercatrice – e di ricercatrice interessata alla danza – e, con esso, il fatto che riuscissi a dare un nome – ed un senso (proveniente dal mondo “esterno”) – ad alcuni dei fenomeni (artistici, corporei, professionali, ecc.) che danzatrici e danzatori esperivano quotidianamente¹⁹. Tuttavia, anche il fatto di essermi messa in gioco in prima persona, dedicandomi non solo allo studio teorico della danza, ma anche all'apprendimento della “danza danzata”, ha influito sulla mia relazione con i/le ballerini/e e sul ruolo da questi/e assegnatomi. Nel seguente estratto, ad esempio, riporto una conversazione avuta con due dei membri della compagnia *Club La Fourmie* durante un viaggio in auto:

Poco dopo, da una mezza frase che ci scambiamo io e Roberta, Nicola capisce che anch'io sto danzando ed esclama: *Ah, ma perché anche tu danzi?* Io e Roberta, esterrefatte dal fatto che non lo sapesse (probabilmente lo davamo entrambe troppo per scontato e nessuna delle due glielo aveva detto), gli illustriamo la situazione. Nicola commenta: *Aaah vedi! Io ho pensato: ma perché non prova anche lei così vede com'è sulla propria pelle... Poi ho detto: no, dai, non glielo dico... Invece, vedi: mi hai preceduto!* [07-05-08 OODP]

Infine, anche le mie competenze socio-interazionali si sono dimostrate importanti. Come si può notare dall'estratto che segue, infatti, la formulazione di un giudizio si presentava ai miei occhi non solo complessa e al di là di quelle che ritenevo essere le mie conoscenze, ma anche faticosa dal punto di vista sociale e rituale, soprattutto nei primi periodi di permanenza su ciascun campo.

[...] di nuovo, come chiesto da Daniela, [esprimo] le mie considerazioni. [N.P. Questa è davvero la cosa più faticosa, è un lavoro contemporaneamente estetico e culturalmente specifico, da un lato, e interazionale e sociale, dall'altro.] [08-02-22 DanzainFiera]

In questo senso, la buona riuscita del lavoro interazionale, anche in frangenti, come quelli di critica, particolarmente scivolosi (per ragioni relative sia al rituale dell'interazione [Goffman 1967], che alla situazione di *passing* [Garfinkel 1967] in cui mi trovo), ha significato la buona riuscita dell'etnografia stessa.

¹⁹ Anche Wulff [2008, 81] riporta questa esperienza: «[i]n un qualche modo avevo munito danzatori e danzatrici di parole, che indicavano che, dal loro punto di vista, avevo capito bene».

Relativamente a ciascuna compagnia osservata, inoltre, le richieste di critica e giudizio sono andate *a)* intensificandosi, *b)* acquisendo maggiore rilevanza sull'agire successivo delle professioniste e *c)* divenendo sempre più specifiche via via che il tempo trascorso sul campo aumentava, ma anche, parallelamente, via via che lo spettacolo veniva progressivamente costruito, ripetutamente danzato e così incorporato dalle danzatrici, nonché “imparato” anche dalla sottoscritta. Si veda, ad esempio, il seguente estratto.

Ore 10.32 – Si fa una breve pausa per il cambio d'abito, poi si procederà alla “filata” di Bruno, che dovrò riprendere.²⁰ Ore 10.40 – Si parte con la “filata” di «Donne di Isengard» che termina alle ore 11.24. Daniela mi ringrazia per le riprese e mi chiede se ho visto anche degli errori. Dato che mi aspettavo la domanda, segnalo due errori che mi ero appuntata mentalmente. Le ballerine, allora, provano, senza musica, i due passaggi relativi. [...] Daniela inizia a guardare la ripresa video[...] man mano che scorrono le immagini, commenta gli errori di ognuna, anche i propri. Dice anche: «Eh, Chiara conosce le coreografie e sa dove andare con la telecamera». [08-04-01 OC]

Tuttavia, non si tratta solo della memorizzazione della struttura del balletto, della sua «intelaiatura» (cap. 8), ma anche dell'incorporamento della fruizione del brano: osservando ripetutamente la performance delle danzatrici, i miei occhi dopo un po' hanno iniziato ad aspettare, e cercare in un certo senso, un determinato movimento in corrispondenza di un determinato passaggio musicale, cosicché gli errori ad un certo punto hanno cominciato a darmi fastidio, ad urtarmi sensorialmente, e mi sono ritrovata a storcere involontariamente il naso²¹. Se, da un lato, il progressivo costruirsi di questa mia nuova competenza e il contemporaneo processo di formazione del mio gusto estetico in campo tersecoreo sono stati riconosciuti dai membri della comunità occupazionale, influenzando così inevitabilmente sul processo di costruzione dell'opera d'arte, l'incorporamento di questa stessa competenza, dall'altro lato, mi ha portato ad esercitare giudizio, anche quando non mi veniva richiesto esplicitamente. È così che i miei giudizi si sono trasformati, da generali commenti, in vere e proprie correzioni. Si vedano ad esempio i seguenti estratti dalle note di campo, relativi alle «prove palco», l'uno, e alla prova generale del giorno seguente, l'altro, per una rappresentazione della produzione del 2008 della compagnia *Corpocorrente*.

Quando le danzatrici arrivano alla diagonale che è la cifra stilistica dello spettacolo [...] Daniela mi chiede di guardare la diagonale e dir loro se va bene (non ci sono ovviamente specchi e anche lei danza questa coreografia): osservo e faccio le mie correzioni. [...] inizia la prova filata di «Donne di Isengard» [...] La prova termina all'1.42. [...] Marcella mi chiama poi ai piedi del palco per chiedermi se nell'ultima diagonale era troppo distante da Natascia: devo purtroppo risponderle che è così. [08-07-15 OC]

20 È ormai pratica diffusa da parte dei coreografi la videoregistrazione delle «filate», che consente di ri-vedere l'esecuzione, valutarla più attentamente e (an)notare modifiche e correzioni necessarie prima di andare in scena.

21 Storcere il naso non è certo un riflesso involontario, ma è tuttavia uno dei modi – che abbiamo incorporato – con cui nella nostra società si esprime un improvviso fastidio, generalmente estetico (si pensi ad esempio alla reazione di un'insegnante di italiano cui capitò di sentire un errore grammaticale).

Alle 20.21 finisce la prova del brano. Daniela e Marcella ripetono senza musica un pezzetto di coreografia. È Marcella a chiederlo, poiché ha commesso un errore in quel punto. Io avviso poi le danzatrici di far attenzione alle posizioni della diagonale, perché ho notato che tendevano a “perdere” le posizioni reciproche. [08-07-16 OC]

Un secondo ruolo che mi è stato talvolta tacitamente “cucito addosso” è stato quello di manager, o agente. Spesso, infatti, direttori di palco o altre organizzatrici mi hanno lasciata di stucco apostrofandomi come se fossi l'agente della compagnia e facendomi dunque domande, cui talvolta non ero in grado di rispondere, quantomeno non con sicurezza (ad esempio, «Dimmi quando posso fare sala eh»²²). In tutti questi casi hanno giocato un ruolo importante il contesto e le persone cui mi accompagnavo, ma, ancor più, il modo in cui, come poc'anzi illustrato, interagivo con queste (e interferivo con le loro attività).

Come promesso a Daniela [la coreografa] io mi dedico a rilassare le ballerine e controllare periodicamente quanto manca al loro turno per salire sul palco. L'incaricata di *backstage* per la scaletta dello spettacolo (quattro Compagnie in tutto) si rivolge sempre a me, credo che mi abbia presa per la coreografa della compagnia, o l'assistente o la manager o qualcosa di simile. Quando mancano pochi minuti, faccio uscire le ballerine dal camerino. [...] le ragazze salgono sul palco, dietro le quinte. Faccio loro il mio “in bocca al lupo” e mi dirigo in sala. Raggiungo Daniela a fianco della cabina di regia. [08-02-22 DanzainFiera]

Talvolta, anche le stesse danzatrici della compagnia mi hanno proposto di assumere effettivamente il ruolo di manager:

Poi, parlando seriamente, [Manuela] mi chiede di fare da agente alla compagnia, perché, dice, *ce ne sono poche che come te conoscono...* Mi chiede di pensarci seriamente. Rispondo che l'anno prossimo scrivo la tesi, poi vediamo. [08-07-13 OC]

Un ulteriore ruolo che ho talvolta assunto – oltre a quello di confidente, come spesso accade agli/lle etnografi/e²³ – è stato quello di consulente: dall'aiuto nella preparazione di una conferenza stampa, a quello per l'invenzione di un titolo da dare allo spettacolo. I due estratti che seguono, relativi a due giornate di prove consecutive, sono un esempio di quest'ultimo caso, che trovo particolarmente interessante dal punto di vista dell'influenza da me esercitata sulle attività svolte dai membri e sulla costruzione processuale dell'opera d'arte (della quale emerge anche piuttosto bene il costituirsi in una serie di scelte, spesso collettive e negoziali).

Mentre tutti si avvicinano alle proprie borse e si preparano per andare [...], la coreografa chiede «Come lo intitoliamo, allora?». Molte iniziano a pensare e parlottare riguardo a ciò che Donatella ha detto loro qualche giorno fa sul ruolo di Nicola: il bambino di tutte. Ad un certo punto Giulietta, scherzando, propone «Placenta»; io, scherzando allo stesso modo e senza porre filtro tra pensiero e parola, mi lascio sfuggire «Eh, sì, Amnios» [...] Incredibilmente, le ragazze non ridono, come avevano fatto dopo la proposta di Giulietta, e Donatella mi chiede se

22 «Fare sala, in gergo teatrale, significa lasciar entrare il pubblico in platea.

23 Per un caso relativo al mondo del balletto si veda: Wulff 1998a, 14-15; 2008, 81-82.

sia latino. Le rispondo che è una parola che mi sono inventata a partire da amniotico e che comunque credo che la radice del termine sia greca, ma che ora non ricordo con precisione, avrei bisogno di un vocabolario. Pare che l'idea non le dispiaccia affatto. Sono sinceramente stupita, vedremo come andrà a finire. [07-02-27 OC]

Spiego a Donatella – che nel pomeriggio, alla scuola, mi aveva chiesto conferma del titolo dello spettacolo («Amnios eh allora?», «Beh, è quello che ho detto ieri sì, ma non so se è davvero così in greco...») – che ho scoperto che «amniotico» in greco si dice «αμνιάκό», letto amniacò, quindi può scegliere, come titolo dello spettacolo, tra «amnios», «amniakò» o anche «amniakòs», che dà l'idea del greco, secondo me. Le consegno anche un foglietto con scritto tutto questo. La coreografa è indecisa tra gli ultimi due e mi chiede quale sia quello corretto. Le rispondo che il più corretto, diretta traslitterazione dal greco, è il secondo, il quale secondo me è anche quello che presenta una miglior sonorità. Donatella, illuminandosi, riferisce a me e alle ballerine presenti che nella descrizione dello spettacolo per il foglio di scena ha scritto (oggi stesso) qualcosa come «la calma, la pace... e poi all'improvviso...», quindi il titolo le piace. Concordo, dicendo che anche secondo me è una buona metafora dell'andamento ritmico dello spettacolo, ha una musicalità simile. Donatella mi ringrazia. [07-02-28 OC]

Come accennato, infine, durante il festival *Mantova Danza 2008*, non solo ho danzato, come fossi una “vera” ballerina, nella parata di apertura, ma ho anche svolto – meno di mezz'ora dopo – il ruolo di presentatrice della serata di Gala, nonché poi degli spettacoli diurni e serali nei due teatri principali della città, e della premiazione dei concorsi²⁴. Queste variegate esperienze hanno favorito la ricerca in molteplici modi: ad esempio, consentendomi di esibirmi tra ballerine e venir guardata come tale anche nel contesto di una performance, cioè di quanto più specifico ci sia dell'essere una danzatrice e (di)mostrare di esserlo; o permettendomi di osservare le attività di *backstage* di diverse compagnie, i loro riti, la loro preparazione all'entrata in scena, i loro commenti dietro le quinte prima, durante e dopo lo spettacolo, l'interazione reciproca tra i membri (ballerini/e, coreografi/e, assistenti, direttori artistici, ecc.) e quella di questi con le diverse professionalità che popolano tutte quelle zone del teatro cui il pubblico non accede, nemmeno visivamente²⁵ (direttori di palco, tecnici di regia, tecnici luci, ecc.).

2.4. Descrivere un passo di danza, o restituire l'άίσθήσις

In quest'ultimo paragrafo intendo focalizzarmi brevemente sulle difficoltà di descrizione e restituzione che si incontrano quando si ha a che fare con un'attività eminentemente corporea, gestuale e cin(est)etica – in una parola, performativa – quale la danza. Si veda, per cominciare, un'annotazione che ho preso a riguardo nelle note di campo relative ad una sessione di improvvisazione coreografica (o «costruzione coreografica») a coppie e trii²⁶.

24 Meno di un anno più tardi, mi è stato chiesto di presentare la serata annuale di rassegna della Federazione *Trentino Danza*.

25 Si tratta in realtà di una parte generalmente piuttosto consistente degli edifici teatrali, da cui restano esclusi – ed accessibili al (lo sguardo del) pubblico – solo la platea, il *foyer* e, ove presente, il bar.

26 Si vedano par. 8.3 e 7.2.1.

Prendere queste note è stato difficilissimo: i gruppi da seguire erano tre; non c'era parlato e questo rendeva ancora più difficile capire e seguire ciò che le ballerine facevano; non c'era modo di sentire ciò che le componenti di ogni coppia si dicessero l'un l'altra; è stato impossibile prendere nota e descrivere dettagliatamente il processo di creazione: provavano troppi movimenti uno dopo l'altro, cambiandoli, ripetendoli, legandoli tra loro... Fortunatamente ho il video, ma certo non risolverà ogni problema. Avrei bisogno che lo facessero al rallentatore. Avrei altresì bisogno di una notazione, ma stenografica, per ciascun movimento... annoso problema della danza!.. Anche volendo (ed essendo in grado di) imparare una notazione (ad es. la *Labanotation*), non riuscirei ad esser sufficientemente veloce. [07-03-07 OC]

Dunque, come annotare sul diario di campo, e come «restituire» a coloro che non sono mai «stati là», qualcosa che viene agito per lo più fisicamente e acquisisce senso solo se analizzato nei minuti dettagli che lo compongono (come avviene, per altro, per tutte le attività pratiche che non conosciamo «naturalmente», cioè alle quali non siamo stati socializzati in tenera età)?²⁷ Sono diversi gli strumenti che ho deciso di utilizzare – insieme a descrizioni il più possibile vivide, dettagliate²⁸ ed attente alla dimensione estetica e alle forme di conoscenza sensibile, o «sensitiva» [Baumgarten 1750-58, trad. it. 18] – per risolvere, o quantomeno minimizzare, queste difficoltà.

Un primo strumento, utilizzato già a partire dalle note di campo, è costituito da rappresentazioni grafiche stilizzate, che accompagnano la descrizione verbale di sequenze coreografiche, esercizi, configurazioni corporeo-cin(est)etiche, disposizioni spaziali (reciproche e/o relative all'ambiente circostante), ecc. (figg. 2.2 – 2.5). L'utilizzo di queste stilizzazioni grafiche – date anche le mie scarse doti di disegnatrice – è stato per lo più a scopo personale, volto a integrare la scrittura delle note di campo e trattenere i “ricordi in movimento” portati a casa dal campo, mantenendone la complessità senza doverla forzosamente segmentare all'interno di un discorso lineare. Questo mi ha permesso dunque di catturare, per così dire, immagini performative e di “registrarle” nel diario di campo come configurazioni complete (come *unicum*), piuttosto che come somma di posture e movimenti di diverse parti del corpo in relazione reciproca, consentendomi così un ri-avvicinamento rispetto al genere di percezione avuta sul campo²⁹.

27 Quello di catturare la dimensione estetica (percettiva, sensoriale, sensuale), così da cogliere l'esperienza quotidiana e vissuta come un tutto e non ritrarre un “campo di spettri” è uno degli obiettivi di molte etnografie – certamente di quelle ben fatte – di cui questa sulla danza rappresenta un caso particolarmente eclatante, data la rilevanza riconosciuta a questa dimensione dagli stessi membri del mondo sociale considerato.

28 Non che questa sia un'operazione neutra. Williams [1999], ad esempio, sottolinea come la visione tassonomica occidentale del corpo, fondata sul sapere disciplinare medico, non solo non sia certo l'unica possibile, né la più adeguata per descrivere, analizzare e interpretare il corpo in movimento (o, meglio, i suoi «segni-azioni» come definiti dalla «semasiologia»), ma si dimostri anche spesso completamente inadatta, quando si ha a che fare con culture non occidentali. Tuttavia, operando io all'interno della cultura occidentale e, più in particolare, in quella della danza di teatro, il problema si fa più contenuto, poiché gli stessi membri del mondo considerato guardano al, trattano il e parlano del corpo e dell'agire corporeo a partire da quel dato-per-scontato che, nella nostra società, è la visione medica del corpo [Galimberti 1983] (si veda ad esempio il processo di segmentazione del corpo nelle sue parti: parr. 6.5.1 e 7.1). Il mio non è dunque stato tanto un problema di interpretazione transculturale (cioè dell'applicazione inosservata di categorie della cultura occidentale all'agire di altre culture), quanto quello della mancanza, nel “vocabolario del pensiero” occidentale, di parole e, dunque, concetti per esprimere, descrivere, analizzare e interpretare la complessità dell'agire corporeo e cin(est)etico umano.

29 Questo effetto aumenta esponenzialmente quando si tratta di passi, movimenti e configurazioni

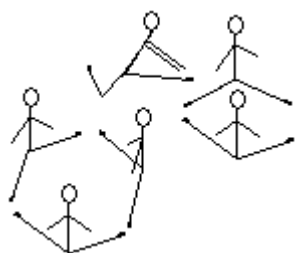


Fig. 2.2. Stretching *a terra*



Fig. 2.3. Stretching *a coppie*



Fig. 2.4. Piquet

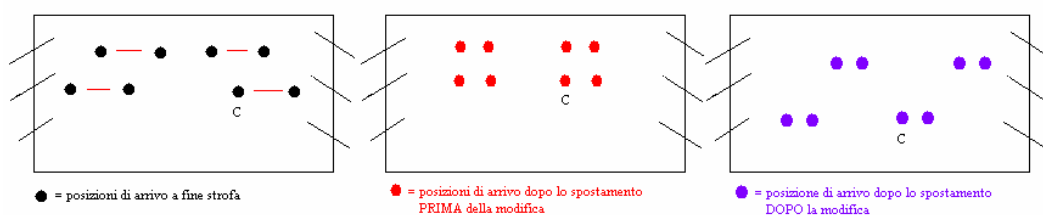


Fig. 2.5. *Spostamenti all'interno di una coreografia e relative modifiche*

Un'altra tecnica che ho utilizzato, in questo caso, tuttavia, nelle note prese direttamente sul campo, è quella costituita da una sorta di analisi della conversazione istantanea: infatti, ho sfruttato la mia familiarità con i suoi principi e il suo sistema di notazione al fine di catturare, fin dalla loro produzione, alcuni aspetti del parlato, come la ritmica ad esempio, particolarmente rilevanti per l'attività che stavo osservando. Questo strumento si è rivelato tanto più importante laddove non è stato possibile utilizzare la telecamera. Tuttavia, da un lato, anche quando ci si affida alla videoregistrazione (soprattutto se si usa una telecamera fissa all'interno di un ambiente relativamente ampio, come la sala da danza, nel quale le persone si muovono continuamente), non si è mai certi di quella che sarà l'udibilità del parlato, mentre, dall'altro lato, trovo comunque utile poter avere alcune conversazioni di particolare interesse direttamente incorporate nelle note di campo, senza che sia ogni volta necessario muoversi tra queste e le trascrizioni video³⁰.

Un ulteriore strumento di cui mi sono servita è quello delle fotografie. Queste servono sia all'uso personale dell'etnografo/a, per integrare la descrizione verbale e "trattenere ricordi visivi", sia alla comunicazione dei risultati di ricerca alla comunità scientifica (o ad altre comunità e gruppi sociali), cioè al fine, potremmo dire, di "restituire sguardi". Le fotografie possono essere sfruttate a livello evocativo³¹, per rendere, ad esempio, un'atmosfera, o un sentimento reso visibile

che io stessa ho eseguito e agito sul campo.

30 Queste ultime, inoltre, sono raramente disponibili nel bel mezzo dell'etnografia, dunque anche durante la "revisione" e rielaborazione settimanale e mensile delle note di campo, che ritengo essere un'attività fondamentale del «ciclo della ricerca etnografica» [Cardano 2003, 126-27].

31 In questo senso, anche l'uso di collage e composizioni grafiche di vario genere può aiutare nella restituzione della dimensione estetica. Come si vedrà, nel prosieguo del presente scritto farò un

da un'espressione facciale e così via, e/o a livello documentativo, come nel caso di alcuni reportage, che ho costruito al fine di rendere in maniera più immediata il conglomerato di architetture, oggetti e persone di una determinata situazione o evento (ad esempio, una fiera di settore, si veda app. generale B), o in affiancamento/sostituzione delle stilizzazioni di cui sopra.

Infine, le videoregistrazioni si sono dimostrate uno strumento molto utile, potendo venire utilizzate a scopi sia analitici che restitutivi. Innanzitutto, esse consentono alla ricercatrice o al ricercatore di tornare in un certo senso sul campo, sebbene lo statuto percettivo sia ovviamente ora più limitato, di ri-vedere i dati ogni qualvolta lo si ritenga necessario, avendo così anche la possibilità di notare dettagli rimasti sullo sfondo durante l'osservazione partecipante, e di accedervi in un modo che invece sul campo non è possibile, sfruttando cioè le possibilità di rallentamento della riproduzione, di fermo-immagine e così via.

In secondo luogo, le videoregistrazioni permettono di restituire con maggior immediatezza, a diversi pubblici, il mondo osservato, portando, per così dire, altre persone sul campo. Esse, inoltre, favoriscono la visibilità e riconoscibilità – per la/il studiosa/o prima e per il suo pubblico poi – delle proprietà di gesti, movimenti, sguardi e, più in generale, di quell'agire corporeo che è alla base tanto del lavoro di interazione [Fele 2008, 87], quanto di quello della danza. Non è un caso che la videoregistrazione sia stata utilizzata quale strumento di ricerca da studiosi e studiose interessati alle pratiche messe quotidianamente in atto dai membri sociali e (dunque) intenti/e ad indagare il ruolo dell'interazione corporea in svariati contesti quotidiani professionali [ad es. Goodwin, 1994, 1999], organizzativi [ad es. Heath e Luff 2000; Fele 2005, 2008], o di altro genere [ad es. Liberman 2004]. In particolare, questo strumento viene frequentemente utilizzato in ambito etnometodologico e interazionista, soprattutto all'interno dei *workplace studies*, dell'analisi della conversazione e dei *gesture studies* – tutti ambiti disciplinari piuttosto vicini l'uno all'altro.³² È anche interessante notare come la descrizione e la restituzione etnografica della pratica della danza presentino difficoltà simili a quelle che un insegnante di danza o una coreografa affrontano nel mostrare esemplarmente un nuovo passo alle proprie ballerine. Si tratta di dare visibilità, rendere riconoscibili e mostrare esemplarmente alcune proprietà del gesto e del movimento (si veda cap. 6, in particolare par. 6.2).

L'uso della videoregistrazione, infine, consente di costituire un *corpus* di dati che anche altri/e studiosi/e potranno in seguito analizzare, per le proprie ricerche o per valutare le analisi di chi quei dati li ha raccolti ed analizzati per primo/a.

Conclusioni

Al di là della descrizione della ricerca, dei metodi utilizzati e dei dati raccolti e analizzati, quello che vorrei rimarcare al termine di questo capitolo, prima di

ampio uso sia di rappresentazioni grafiche, che di immagini fotografiche (comprese le sequenze di fermo-immagine, o *storyboard*, tratte dalle videoregistrazioni) o di altro genere (copertine di riviste, pagine pubblicitarie, ecc.).

³² Per una rassegna sul ruolo del corpo nell'interazione e sull'uso delle videoregistrazioni ai fini della ricerca in questo campo si veda: Fele, 2010 (in pubblicazione). Per l'uso di strumenti multimediali all'interno della ricerca etnografica si veda invece: Liberman 2001.

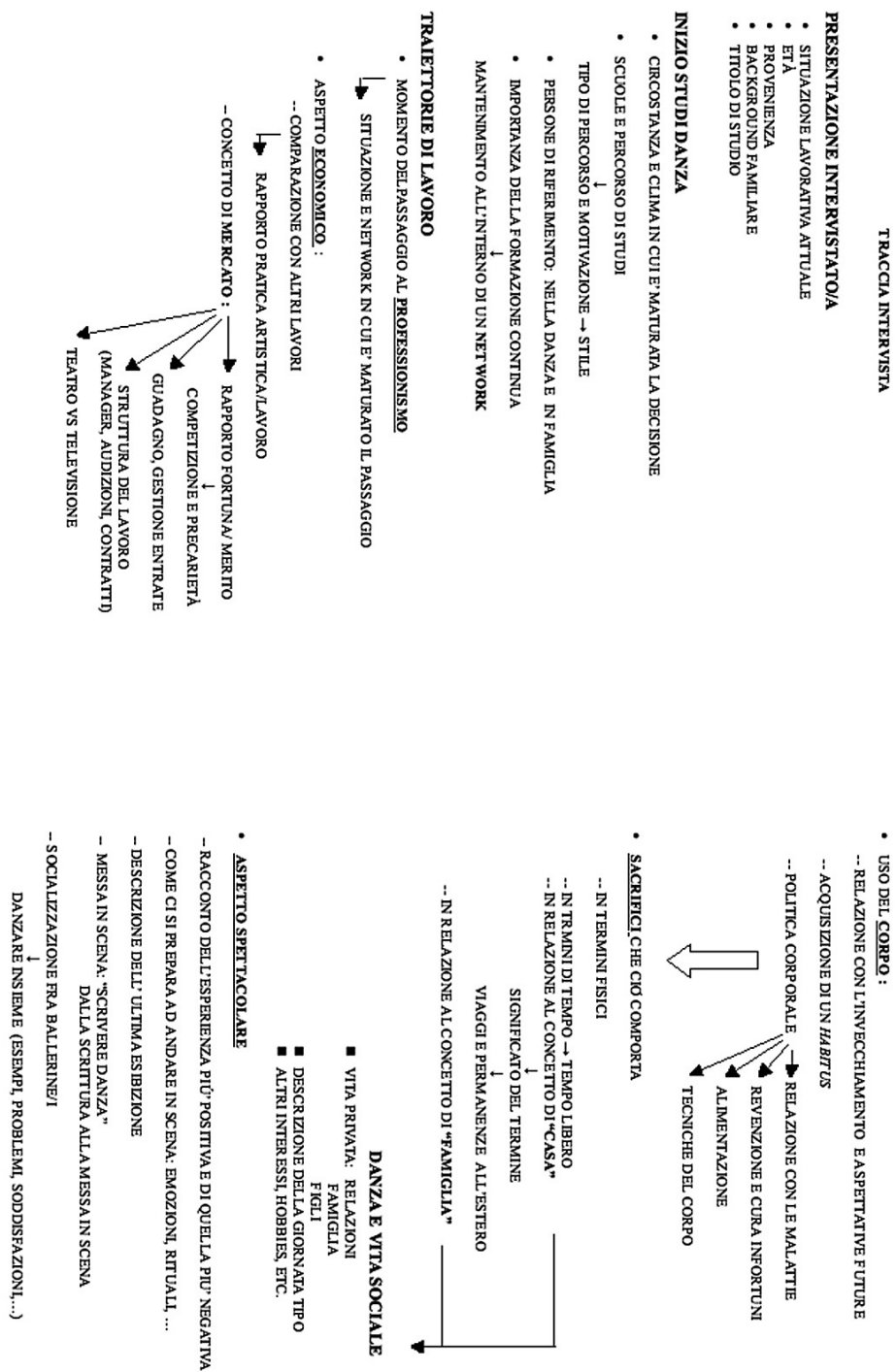
entrare nel vivo della presente dissertazione, è la rilevanza della dimensione corporea ed estetica, del modo in cui il corpo percepisce, agisce e, così, significa all'interno del mondo / contesto / campo fenomenico [Merleau-Ponty 1945] / provincia finita di significato [Schutz 1945] / *frame* [Goffman 1974] in cui è inserito – non solo nel campo della danza, ma in ogni contesto della vita quotidiana – e la conseguente necessità di metodi, strumenti, stili etnografici che siano in grado di coglierla, descriverla e restituirla.

Tra questi, uno dei più rilevanti è certamente il corpo stesso dell'etnografo, che si dimostra un mezzo euristico insostituibile sia nel suo *essere-al-mondo* nel campo etnografico, sia, ancor più, per lo studio, immediato, dell'iniziazione ad un'attività pratica culturalmente specifica, dell'acquisizione di una competenza e dell'incorporamento di un *habitus*. Si tratta, dunque, di un metodo attraverso cui l'etnografia e, più in generale, la sociologia possono riconoscere e accordare la giusta rilevanza alla natura incorporata del conferimento di senso e della comprensione. Come scrive John Hughson [2008, 423],

la ricerca etnografica sulla “cultura fisica” di varie forme può conservare una “voce soggettiva” senza che la narrazione individuale dell'autore/trice venga esagerata. È il caso di quei progetti che restano costantemente attenti al modo in cui le relazioni sociali impattano sull'attività e il comportamento corporei, sia a livello individuale che collettivo.

Appendice

2.a. Traccia dell'intervista



Parte II

Il campo

... e i suoi abitanti



Capitolo 3

La danza in Italia

Campo e mercato

[...] un campo di attività riempito con tutte le sue pratiche costitutive, valori, negoziazioni di agentività e potere, e costruzioni di significato e identità che trascendono il posizionamento geografico. [...] non si può sempre dire che il 'come', 'chi' e 'cosa' che definiscono il 'dove' siano 'là'.

J.S. Marion, «Ballroom», 2008, p. 15

I guadagni del danzatore sono generalmente i più bassi, l'arco di anni in cui può trovare lavoro è tipicamente il più corto e il suo impiego generalmente il più incerto, le sue condizioni lavorative sono spesso le peggiori tra le arti performative.

W. Baumol e W. Bowen, «Performing Arts – The Economic Dilemma», 1966, p. 125

In questo capitolo, di intento perlopiù descrittivo, tratteggerò dapprima le caratteristiche del campo italiano della danza, tracciandone i confini ed individuandone poli centrali e periferici. Nel tentare tale mappatura, prenderò in esame diverse entità che abitano questo *mondo dell'arte* [Becker 1982] – o, meglio, mondi – dalle più istituzionali a quelle più commerciali, fino a quelle, artistiche e/o mediatiche, che, agendo a livello dell'immaginario collettivo, costituiscono un ponte tra la comunità occupazionale (professioniste/i) e quella culturale (aspiranti) tersicoree, da un lato, e la società più ampia (appassionati e non), dall'altro.

Mi concentrerò poi più direttamente sulle dimensioni sia istituzionali che relazionali del campo professionale e del mercato lavorativo italiani, cercando di delinearne caratteristiche strutturali e metodi di reclutamento. In particolare, rivolgerò attenzione alle audizioni e, ancor più, alle reti di relazioni (*network*) artistico-professionali interne alla comunità occupazionale, che costituiscono un'importante strumento di accesso al campo ed impiego – attraverso la raccomandazione di un collega presso un'altra, l'offerta diretta di lavoro, la segnalazione di un'opportunità, la collaborazione ad un nuovo progetto artistico, nonché la (co-)costruzione della reputazione.

All'analisi della professione in sé e per sé – la sua storia, la cultura specifica che la caratterizza, la comunità occupazionale che la (ri)produce e ne é (ri)prodotta, le implicazioni identitarie per chi l'abbraccia e la fa propria – sarà invece dedicato il prossimo capitolo (cap. 4), mentre quello successivo (cap. 5) tratterà del percorso di formazione di danzatrici e danzatori, delle traiettorie da questi/e intra-prese nel campo professionale italiano e/o internazionale, della quotidianità morale e sensuale da essi/e vissuta.

Da un punto di vista metodologico, il presente capitolo si fonda sull'analisi dei dati statistici, di quelli derivanti dalla mappatura del campo e, sebbene in minor misura, di interviste e note etnografiche. L'esperienza di campo, tuttavia, non può non influenzare, come risulterà evidente fin dall'inizio, anche la mia interpretazione dei dati strutturali, che presentano peraltro – come ho già accennato (par. 2.2.1) e come illustrerò meglio nel corso delle prossime pagine – una certa disomogeneità e, conseguentemente, alcune difficoltà di lettura ed utilizzo.

3.1. Il campo italiano della danza: poli centrali e periferici

Il campo italiano della danza si caratterizza per le intricate relazioni e interazioni – in compresenza così come a distanza – tra singoli/e professionisti/e, gruppi più o meno definiti (compagnie stabili, ma anche insiemi di colleghi/e legati dal territorio di lavoro e/o da passate collaborazioni), enti più o meno istituzionali (accademie, scuole, teatri, associazioni, federazioni, ecc.), corpi oggetti testi immagini e feticci. Tali relazioni si fondano prevalentemente sulla condivisione di particolari saperi ed esperienze, specifici del mondo della danza e dei suoi sotto-mondi – stilistici, di settore o territoriali. La mancanza di una tale condivisione, d'altra parte, può condurre, come vedremo meglio, all'insorgere di conflitti, a livello sia istituzionale che individuale, riguardanti la definizione dell'arte della danza – ciò in cui (deve) consiste(re), ciò cui (deve) mira(re), ciò

che rende un *exemplum* di quest'arte «buono» o «eccellente» – così come quella di coloro che la praticano – le caratteristiche che ha o dovrebbe avere un/a bravo/a ballerino/a.

Le relazioni ed inter-azioni che attraversano e danno forma al mondo della danza non si fermano certo ai confini nazionali e prese tutte assieme vanno a costituire quello che viene definito il campo internazionale, o transnazionale [Wulff 1998a, 2000b], della danza, che deve la propria esistenza a *network* di coreografi/e e ballerini/e che si incontrano, spesso ripetutamente, in occasione di festival, fiere, concorsi, stage, gala e così via, in modo non molto diverso da quanto accade in campo accademico con conferenze, convegni, seminari, eccetera¹. Come ben illustrato da Helena Wulff [2000b, 147], tuttavia, il mondo del balletto, a livello globale, è sì «omogeneo nelle pratiche lavorative (allenamento quotidiano, prove, performance, passi base), ma anche eterogeneo quando si tratta di leggi sull'occupazione e sistemi di finanziamento nazionali».

Il campo della danza italiano, da questo punto di vista, certo non eccelle. Non è questa la sede per una comparazione strutturale e quantitativa tra l'Italia ed altri Paesi, tuttavia è indubbio che ve ne siano alcuni, come ad esempio la Francia, dove il sostegno statale e la spesa del pubblico per la danza sono maggiori. La coreografa, ballerina ed insegnante Antonella Bertoni spiega ad esempio come andare all'estero permetta «di vivere delle realtà che in Italia purtroppo non esistono. [...] sei quasi sempre costretto ad esibirti in spazi desolanti [...] Quando mi trasferii a Parigi, entrare nella sala del Théâtre de la Ville e vedere la varietà e la quantità di pubblico che seguiva la danza fu una forte emozione» [Cervellati 2005]. La stessa spesa statale per il finanziamento delle attività di danza italiane all'estero (soprattutto *tournées*) – guardando la questione da un altro punto di vista – è piuttosto scarsa: nel 2007, ad esempio, è consistita in 76.000 euro, pari al 3,4% del totale della spesa per le «attività all'estero» di tutte le arti dello spettacolo², contro il 61,5% del cinema e il 25% del settore musicale [Osservatorio dello spettacolo 2007].³

Cominciamo, dunque, col situare il campo italiano della danza all'interno di quello delle arti performative in genere. Insieme a circhi e spettacoli viaggianti l'arte tersicorea è ultima per finanziamento statale: secondo i dati dell'Osservatorio dello spettacolo [2008], nel 2007 le risorse assegnate alla danza sono state l'1,7% del totale, da dividersi tra 135 istituzioni finanziate (il 60% di quelle che avevano fatto richiesta), contro, ad esempio, il 51% distribuito tra sole 14 Fondazioni Lirico-Sinfoniche; inoltre, nella distribuzione dei fondi cosiddetti «extra-FUS»⁴, la danza riceve solo lo 0,3% del totale (77.000 euro interamente devoluti alla *Biennale di Venezia – sezione danza*).

Secondo i dati Istat [2008a] relativi all'anno 2006, la danza, tra le «tipologie di spettacoli teatrali», è la meno vista, seguita solo dalla rivista. A frequentare il

1 Da sempre le professioni artistiche presentano somiglianze con quelle intellettuali. Si veda, ad esempio, Gallino 2006, 37-44 e 381-385.

2 Si veda anche, in app. 3.a, uno schema di classificazione degli spettacoli.

3 Il sostegno statale per questo comparto, comunque, è in decrescita, per tutti i settori, dall'inizio del millennio: l'entità del finanziamento si è pressoché dimezzata dal 2005 al 2007, mentre il numero di realtà cui è stato concesso il contributo si è ridotto di 44 unità [Osservatorio dello spettacolo 2007].

4 Si tratta dei fondi provenienti dal Gioco Lotto invece che dal Fondo Unico per lo Spettacolo (FUS).

balletto sono soprattutto le giovani donne⁵, un dato che mi sembra facilmente interpretabile: in perfetto accordo con la norma della cultura tersicorea secondo cui, per danzare bene, occorre anche guardare molti spettacoli, è soprattutto chi (desidera) pratica(re) quest'arte a costituire il pubblico delle sue rappresentazioni teatrali. In particolare, i «pre-professionisti» che non sono poi entrati nel campo professionale, costituiscono un importante bacino di pubblico [Federico 1974, 261, n 23]. Stando invece ai dati sulle «Statistiche culturali» [Istat 2008b], sempre riguardanti il 2006, tra le arti dello spettacolo la danza supera, per spesa al botteghino, solo circo, rivista e spettacoli di burattini/marionette, costituendo invece, ad esempio, poco più di un decimo della spesa per i concerti musicali. Secondo i dati della Siae [2009], nel 2008, la spesa al botteghino per il balletto (classico, moderno o «concerto di danza») è stata di circa 27 milioni, il 7,38% della spesa di tutto il comparto teatrale e lo 0,12% di quella di tutte le arti dello spettacolo. Quello che si delinea, dunque, sembra decisamente il quadro di un settore artistico in crisi, marginale all'interno del mondo italiano delle arti performative.⁶

Tuttavia, occorre anche considerare che – a livello dell'immaginario collettivo e delle trame culturali, sia sul versante nazionale che su quello, soprattutto, internazionale – l'interesse per questa forma d'arte è andato aumentando proprio negli ultimi anni. Con il nuovo millennio, mentre in campo italiano continuavano i tagli statali al sostegno dell'arte e della cultura, la danza⁷ – e non più solo quella classica – ha acquisito un posto più centrale nell'immaginario collettivo, allargando altresì la propria base d'interesse e consenso anche alle classi più basse. Grazie anche alla commistione stilistica – un esempio per tutti, il balletto classico e/o moderno mescolato alla *street dance*, come nella doppia coppia di film «Save the last dance» (USA, 2001; regia di Thomas Carter) e relativo *sequel* (USA, 2006; regia di David Petrarca), da un lato, e «Step up» (USA, 2006; regia di Anne Fletcher) e seguito (USA, 2008; regia di Jon Chu), dall'altro lato – si è (ri)scoperto che questa forma d'arte e di lavoro fisico poteva essere impiegata per raccontare molte trame, per comunicare svariati (sistemi di) significati, valori e identità. Una nuova ondata di film a tema danza, cui appartengono, tra gli altri, i film sopracitati, ha caratterizzato, dopo quella degli anni ottanta, tutti gli anni duemila. Come illustrerò meglio (par. 3.1.3), una delle trame dominanti sottese alla maggior parte di queste pellicole è quella della realizzazione di un sogno che, oltre ad essere quello «della propria vita» ed uno artistico⁸, incarna anche il sogno di mobilità sociale delle classi povere o meno abbienti. Danzare – ed inseguire il sogno di farlo professionalmente – non è più solo qualcosa di rischioso ed incerto, contrapposto ad un meno interessante ma più sicuro «posto fisso»⁹, ma

5 Le percentuali più alte, indipendentemente dal sesso, si hanno tra gli 11 e i 24 anni. Indipendentemente dall'età, le donne presentano una percentuale quasi doppia a quella maschile (15,2 contro 8,6); considerando invece anche l'età, la preponderanza femminile viene confermata, ma gli uomini recuperano, raggiungendo la parità, nella fascia 20-24 anni.

6 Vedremo nel prossimo paragrafo (par. 3.2) come questo influisca sul mercato lavorativo.

7 Un processo, questo, già iniziato negli anni novanta.

8 Due aspetti, questi, che, all'interno delle trame dominanti nella società occidentale contemporanea riguardanti la figura dell'artista e lo statuto dell'arte, si presentano tra loro inestricabilmente intrecciati.

9 Forse anche perché il «posto fisso» è ormai un miraggio per la maggior parte dei membri della società occidentale contemporanea, certamente della società italiana.

rappresenta anche l'opportunità di tentare una seppur difficile scalata sociale.

Su un linea simile, ad esempio, anche la pubblicità della *Omnitel* uscita nel 2000 (imm. 3.1), che affida tutto il proprio potenziale d'innovazione alla convenzionalità di un'immagine raffigurante due giovani aspiranti ballerine che, in body e calzamaglia alla sbarra, hanno già intrapreso il percorso per la realizzazione del proprio sogno. Il *claim* recita: «C'è qualcosa di meglio che avere un sogno: farlo diventare realtà».



Imm. 3.1. Pubblicità a stampa: Omnitel (2000)

Infine, si consideri anche la programmazione televisiva che, non solo in Italia, ha visto fiorire, nell'ultimo decennio, *show* e *fiction* dedicati al mondo della danza e/o delle arti performative: dal seguitissimo (*reality*) *talent show* di Mediaset «Amici di Maria de Filippi»¹⁰, dedicato alle arti performative, al programma RAI di prima serata «Ballando con le stelle», un format internazionale che affianca, nel ballo di sala, personaggi famosi a ballerini/e professionisti/e; dalla serie «Paso Adelante», versione spagnola di «Fame – Saranno Famosi», a quella, prodotta da Mediaset, intitolata «Grandi domani».

¹⁰ Il titolo originale, poi forzatamente cambiato per ragioni di copyright, era «Saranno famosi».

Riassumendo, ritengo che l'interesse per l'arte della danza, nelle diverse forme che questo può prendere, sia aumentato nell'ultimo decennio. Sembrerebbe inoltre che, a partire dalla metà degli anni duemila, si sia verificata una ricaduta strutturale del processo avvenuto a livello dell'immaginario collettivo: tra il 2005 e il 2008, infatti, il numero degli spettacoli di danza, quello degli ingressi e la spesa al botteghino sono andati tendenzialmente aumentando, quest'ultima nonostante la diminuzione del costo medio dei biglietti (ridottosi, nel 2008, di 0,76 euro rispetto al 2007). Questo spiega anche perché, se guardiamo agli ingressi piuttosto che alla spesa, troviamo percentuali di rappresentatività della danza leggermente superiori: con quasi 1,9 milioni di ingressi, infatti, essa va a costituire circa l'8,7% del comparto teatrale e lo 0,8% del totale (piuttosto che, rispettivamente, il 7,4% e lo 0,1% relativi al botteghino).

Passiamo ora a concentrarci sul solo campo della danza italiano e sulle relazioni tra i diversi elementi presenti al suo interno. Svariate, infatti, sono le entità, più o meno istituzionali, che popolano questo mondo e collaborano alla sua (ri)produzione. Di seguito, ne presento un quadro sintetico (tab. 3.1), derivante dal mio lavoro di mappatura del campo, mentre è possibile farsene un'idea meno astratta, di maggior immediatezza, consultando il reportage fotografico (app. generale B) relativo all'edizione 2008 della maggiore fiera italiana di settore, *Danza in fiera*.

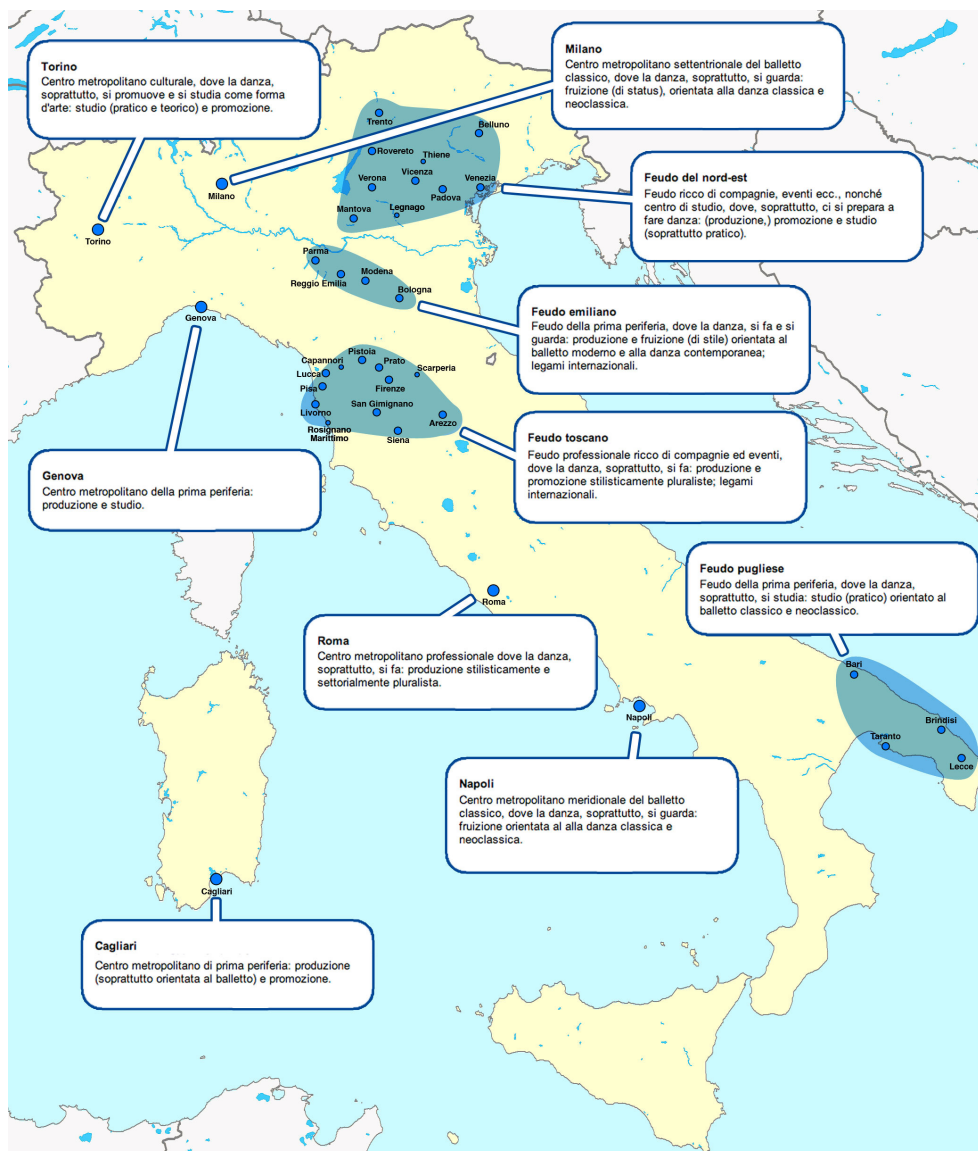
COMPAGNIE:	276	AZIENDE SPECIALIZZATE:	702
SCUOLE:	2.181	RIVISTE SPECIALIZZATE:	21
ASSOCIAZIONI, FONDAZIONI, ENTI:	106	ED. SPECIALIZZATE (STAMPA, MULTIMEDIA)	1.264
LICEI COREUTICI:	8	PORTALI, SITI WEB, FORUM E WEBZINE:	34
CORSI UNIVERSITARI:	13	TESTI LETTERARI/NARRATIVI:	115
MUSEI, BIBLIOTECHE, ARCHIVI:	10	FILM:	187
FESTIVAL E RASSEGNE:	79	PUBBLICITÀ (STAMPA E TV) A TEMA:	65
CONCORSI E PREMI:	36	PROGRAMMI TELEVISIVI:	7

Tab. 3.1. *Risorse italiane della danza*

Per ognuna delle entità sopraelencate si possono individuare, in ottica relazionale, centri e periferie. A questo tipo di analisi saranno dedicati i prossimi paragrafi (parr. 3.1.1-3.1.3). Parlando dapprima in termini generali e, per così dire, aggregati (tab. 3.1), è possibile affermare che i centri metropolitani della danza in Italia sono principalmente quattro. Il primo e più importante è *Roma*, nella cui area metropolitana si concentra il maggior numero di compagnie (tra cui il *Corpo di ballo del Teatro dell'Opera*, per il balletto classico, e la *Spellbound Dance Company*, una delle realtà italiane di danza contemporanea più famose, anche a livello internazionale), associazioni, enti e fondazioni nazionali e dove confluiscono, infatti, i maggiori contributi statali¹¹, assegnati alle compagnie, ma anche alla promozione e al perfezionamento professionale. A Roma, infatti, è presente l'unica Accademia Nazionale di Danza ufficialmente riconosciuta ed una

¹¹ Dati dell'Osservatorio dello spettacolo [2006, 2007, 2008] riferiti agli anni 2004-2007.

delle maggiori fucine di ballerini/e italiane, l'Istituto per l'Addestramento dei Lavoratori dello spettacolo (Ials).



Tav. 3.1. *Mappa del campo italiano della danza*

Vi sono poi *Milano* – il cui simbolo è il celeberrimo Teatro alla Scala, con la sua prestigiosa Scuola di ballo, ormai da secoli in concorrenza con l'Accademia romana – e *Napoli* – con il Teatro San Carlo, le relative Scuola e Corpo di ballo ed il *Balletto di Napoli*, altri fiori all'occhiello della danza classica italiana. Torino, sotto la bandiera del Teatro Nuovo, unico in Italia ad esser riconosciuto e

certificato come «Ente di promozione danza»¹², è pari a Milano per numero di scuole, superando tuttavia sia questa che Napoli come “centro di studio”: a fronte di «Archivio Storico ed Audiovisuale del Teatro dell’Opera», «Biblioteca e Raccolta Teatrale del Burcardo» e «Discoteca di Stato - Archivio Video Nazionale della Danza e del Balletto» presenti nella capitale, il capoluogo piemontese vanta il «Centro Documentazione per la Danza - Biblioteca Civica Musicale A. Della Corte» e il «Centro Studi del Teatro Stabile». Inoltre, a Torino è presente uno dei pochi licei coreutici italiani, nonché un corso universitario di Storia della danza e del mimo, mentre Roma offre tre corsi universitari, ma nessun liceo dedicato

In estrema sintesi, Roma si conferma quale centro professionale dove la danza italiana – nelle sue molteplici sfaccettature: dal balletto romantico alla danza contemporanea, dal settore teatrale a quello televisivo o pubblicitario – si fa. Milano e Napoli rappresentano invece i poli metropolitani, rispettivamente settentrionale e meridionale, del balletto classico: saldamente inseriti all'interno del campo internazionale della danza classica, rappresentano soprattutto luoghi dove un certo tipo di danza si guarda, si fruisce e si appropria come simbolo di *status* e/o identità (borghese)¹³. Non a caso il capoluogo lombardo, in particolare, spicca, anche rispetto alla capitale, per numero di spettacoli e spesa al botteghino [Istat 2008b; Siae 2009], mentre a livello regionale Lombardia e Campania primeggiano entrambe per spesa pro-capite all'interno del rispettivo settore territoriale (Nord-ovest e Sud) [Osservatorio dello spettacolo, 2006]. Torino, infine, si presenta come centro di studio, sia pratico che teorico, per la danza in quanto forma d'arte performativa, nelle sue differenti manifestazioni stilistiche.

La situazione non è tuttavia così semplice: al di là dei suddetti centri metropolitani, esistono anche quelli che potremmo definire “feudi”, ciascuno con le proprie caratteristiche ed eccellenze. Vi è innanzitutto Firenze, attorniata dalle sue vassalle Lucca, Pisa, Livorno, Siena ed Arezzo (ma anche Prato, Pistoia, Viareggio ed altre cittadine e piccoli paesi di provincia, come ad esempio Capannori), alla guida di un feudo che primeggia per festival, rassegne ed eventi in genere. Non a caso *Danza in fiera*, la più importante fiera del settore, punto d’incontro di professionisti, appassionati e commercianti, si tiene nel capoluogo toscano. Molte sono anche le compagnie: in numero pari, nella sola area metropolitana fiorentina, a quelle presenti a Milano, esse sono diffuse anche in tutto il resto del *feudo toscano*, cosa che invece non accade nell'*interland* milanese e nella provincia lombarda, né nel napoletano o nelle provincie campane. Si tratta dunque di una zona centrale nel panorama tersicoreo italiano, che, più pluralista rispetto a Milano o Napoli, è seconda solo a Roma in quanto fucina di produzione della danza nazionale. Non a caso, la Toscana beneficia di uno tra i più ampi¹⁴ contributi statali per le *tournées* all'estero [Osservatorio dello spettacolo 2006, 2007, 2008].

12 Ad esso, infatti, perviene circa un terzo di quanto complessivamente stanziato per il finanziamento della promozione della danza: ad esempio, nel 2007, il 36,4% [Osservatorio dello Spettacolo 2006, 2007, 2008].

13 Il danzatore Roberto Bolle, in un'intervista del dicembre 2006 con Barbara Mosconi, che gli fa notare come, stando alle dicerie, «il pubblico milanese sia esigente e anche un po' freddino», si esprime come segue: «È caloroso quando non è in abbonamento, gli abbonati spesso non sono persone veramente interessate alla danza» [www.danzadance.com/special/Roberto%5Fbolle/].

14 Seconda, in questo, solo a Reggio-Emilia, con il suo *ATERballetto*.

Vi è poi il *feudo di Nord-est*, un “centro senza centro”, capitanato dal diumvirato Mantova–Verona, ma con importanti realtà anche a Venezia, Trento e Rovereto, Vicenza e altri paesi di provincia. Mentre Verona, famosa per l’*Arena*, rappresenta un altro centro del balletto classico italiano, Mantova, stilisticamente più pluralista, è sede, similmente a Milano, di moltissimi spettacoli e, da due anni, anche di un importante festival internazionale (*Mantova Danza*), che va ad arricchire la già ampia offerta di eventi, rassegne e concorsi del territorio. In questo simile al feudo toscano, il Nord-est è però più disomogeneo e meno ricco, sebbene non certo privo, di compagnie professionali. Tuttavia, a differenza del primo, presenta ben quattro licei coreutici (a Verona, Vicenza, Trento e Castelfranco Veneto, in provincia di Treviso), tre corsi universitari (tutti a Venezia, presso lo IUAV e presso il TARS dell’Università Cà Foscari), nonché, proprio a Mantova, l’unica facoltà di Scienze culturali tersicoree (presso la Libera Università di Danza e Teatro). Particolarmente ricco – più dell’area toscana – anche di scuole private, questo territorio fa dunque da contraltare orientale al capoluogo piemontese, come centro di studio e promozione della danza. Riassumendo, potremmo dire che, in quest’area, l’arte di Tersicore, più che qualcosa che si fa, è qualcosa che ci si prepara a fare attraverso lo studio, sia pratico che teorico, la fruizione di spettacoli – sebbene non manchino, anche qui, implicazioni di *status* – e la frequentazione della comunità tersicorea nei diversi eventi proposti.

Spostandoci infine alla prima periferia del campo, troviamo, da un lato, l’area metropolitana di *Genova*, con un buon numero di scuole ed alcune compagnie di media importanza, e la città di *Cagliari*, che, con un finanziamento statale che nel 2007 ha superato quello di molte altre città italiane, presenta un buon numero di enti ed associazioni, nonché festival e rassegne di vario genere – senza contare il *Balletto di Sardegna ASMED*, l’unica compagnia riconosciuta dalle istituzioni isolate. Dall’altro lato, sono due i feudi da considerare. Il primo, quello emiliano, ruota attorno a Reggio-Emilia – con l’importantissima compagnia, nonché Fondazione Nazionale della Danza, *ATERballetto*, destinataria del maggior contributo statale e ben nota anche nel panorama internazionale – ma presenta qualche importante realtà anche a Parma – arrivata nel 2009 alla settima edizione del suo festival, *Parma Danza* – Bologna e Modena. Piuttosto povero di scuole, il *feudo emiliano*, ancor più di Milano o Mantova, supera abbondantemente Roma per spesa del pubblico, configurandosi dunque come nicchia di fruizione della danza, soprattutto nelle sue declinazioni contemporanee (danza moderna, neoclassica, contemporanea, teatro-danza, ecc.) e internazionalmente orientate. Le implicazioni identitarie di questa fruizione non riguardano tanto capitale economico e *status* di classe, quanto capitale culturale e stile di vita: volendo utilizzare lo strumento weberiano del «tipo ideale», laddove l’abbonato/a alla stagione di balletto della Scala di Milano, diciamo «il colletto bianco», afferma di appartenere ad una certa classe – distinta dalle altre per potere politico-decisionale, capitale economico e, conseguentemente, culturale (tradizionale)¹⁵ – chi frequenta il Teatro Valli, il Teatro Ariosto o, ancor più, il Teatro della

15 Il riferimento qui è chiaramente a Bourdieu [1979], che scrive anche, molto chiaramente, di «quel rapporto paradossale, fatto di sicurezza nell’ignoranza (relativa) e di disinvoltura nella familiarità, che i borghesi di vecchia data intrattengono con la cultura: una specie di bene di famiglia di cui si sentono i legittimi eredi» [Bourdieu 1979, trad. it., 64].

Cavallerizza, diciamo «l'intellettual(oid)e», afferma di essere un certo (tipo di) individuo – distinto da (tutti) gli altri per gusti, interessi, saperi ed esperienze (innovativi)¹⁶. Non è un caso che nel feudo emiliano i biglietti costino mediamente meno che in Lombardia, ma la spesa per abitante sia nettamente superiore¹⁷. Infine, occorre menzionare il *feudo pugliese*, racchiuso tra Bari, Brindisi, Lecce e Taranto, che conta quasi tante scuole quante il Nord-est; alcune compagnie, soprattutto di balletto, di buon livello; l'Accademia Nazionale Addestramento Danza, a Bari, e L'Associazione Nazionale Promozione Danza e Teatro, a Taranto.

3.1.1. *Produzione, formazione e promozione: il campo istituzionale*

Passiamo ora ad analizzare singolarmente le diverse entità del mondo italiano della danza, a partire da quelle appartenenti al campo istituzionale. Di questo fa certamente parte il campo professionale in senso stretto, tuttavia quello che definisco istituzionale e che comprende il primo è sì abitato da ballerini/e, insegnanti e coreografi/e, ma anche da altre figure professionali (come quella del cosiddetto operatore culturale), nonché frequentato da aspiranti, appassionati/e e studiosi/e (si pensi a scuole o licei coreutici, da un lato, e a festival, rassegne, musei o archivi, dall'altro). Comincerò tuttavia da una delle componenti più importanti del campo professionale, quella della compagnie.

Le *compagnie* italiane da me censite sono in tutto 276: fondate tra il 1778 (*Balletto del Teatro alla Scala* di Milano)¹⁸ e il 2008 (*Ballet du centre historique* di Cosenza), comprendono grandi compagnie ben inserite anche in campo internazionale, corpi di ballo di grandi teatri e fondazioni nazionali, piccole compagnie professionali e/o di coreografi/e emergenti. Dimensioni, fama e, come vedremo meglio (par. 5.2), organizzazione delle attività (quotidiane e annuali) delle compagnie considerate variano dunque sensibilmente.

Dal punto di vista stilistico, la situazione può esser riassunta come segue (tab. 3.2 e fig. 3.1): le compagnie di (sola) danza contemporanea ($n=88$) costituiscono da sole quasi un terzo del totale; il secondo gruppo più numeroso, meno di un terzo del precedente ($n=25$), è formato da quelle compagnie che hanno in repertorio diverse tradizioni stilistiche, mescolando classico e/o neoclassico a moderno, contemporaneo e/o teatro-danza – in breve, pressoché tutte le “grandi” tradizioni della danza occidentale d'epoca moderna – mentre un gruppo più ridotto ($n=11$) compie la stessa operazione senza tuttavia dedicarsi al balletto classico romantico. Vi sono invece tre gruppi che, pur nella scelta di uno o più stili ormai

16 Questo significa che il tipo che ho definito intellettual(oid)e si sente parte di un gruppo di persone che, dotate di (vero) capitale culturale, curiose, eclettiche e orientate al cambiamento e all'innovazione, si contrappone a quel gruppo di persone – la (vecchia) classe borghese – dotate di capitale culturale “di facciata” e orientate a tradizione e mantenimento dello status quo. Tuttavia, non bisogna dimenticare che l'intellettual(oid)e, più del colletto bianco, si ritiene comunque un individuo la cui unicità è garantita dalla combinazione del tutto particolare di scelte di fruizione e consumo.

17 Nel 2005, i prezzi medi dei biglietti ammontano a 18,91 euro in Lombardia contro i 13,54 dell'Emilia-Romagna, mentre la spesa del pubblico si attesta, rispettivamente, a 0,54 e 0,87 euro per abitante [Osservatorio dello Spettacolo, 2006].

18 La prima data di fondazione successiva al 1778 è il 1938 (*Balletto del Teatro dell'Opera* di Roma).

istituzionalizzati, lasciano, per così dire, le punte appese al chiodo: le compagnie dedite al teatro-danza ($n=21$), quelle, di poco più numerose, che lo affiancano alla danza contemporanea ($n=24$) e quelle, infine, che mescolano l'uno e/o l'altra con la danza moderna o *modern-jazz* ($n=20$).

	“GRANDI” STILI PURI	“GRANDI” STILI MISTI	STILI “GRANDI” E “MINORI”	STILI “MINORI” PURI	
Classica	22			Musical	2
			Musical e classica		1
		Classica e neoclassica	6	<i>Hip hop</i>	6
			<i>Hip hop</i> e classica		1
			Flamenco e classica		1
Neoclassica	7				
		Classica e/o neoclassica e moderna e/o contemporanea e/o teatro-danza	25	Musical e neoclassica e/o contemporanea	5
				Danze rinascimentali	1
Moderna e/o <i>modern-jazz</i>	4				
		Neoclassica e moderna e/o contemporanea	11	Acrobatica e moderna e/o contemporanea	5
				Danze ottocentesche	1
Contemporanea	88				
		Moderna e/o <i>modern-jazz</i> e contemporanea e/o teatro-danza	20	<i>Hip hop</i> e moderna e/o contemporanea	5
				Danza-ricerca	1
		Teatro-danza e contemporanea	24	Danza-ricerca e/o video-danza e/o performance e moderna e/o contemporanea	18
Teatro-danza	21				

Tab. 3.2. *Repertorio stilistico delle compagnie di danza italiane*

Allontanandosi dalle “grandi” tradizioni, si trova un gruppo eterogeneo, ma non così esiguo, di compagnie ($n=18$) che uniscono alla danza moderna e/o (soprattutto) contemporanea diverse discipline e pratiche di confine (ancora non istituzionalizzate, come invece è ormai accaduto con la recitazione per il teatro

danza): *performance art*, installazione video, *contact improvisation*, arti marziali o addirittura circensi. Muovendoci, infine, alla periferia del campo stilistico – al di là delle realtà più particolaristiche – l'*hip hop*, singolarmente o unito a stili più tradizionali, è praticato da una dozzina di compagnie, mentre il musical si conferma una realtà marginale nel panorama italiano, così come la danza neoclassica, se presa nella sua esclusività. Da ultimo, merita comunque d'esser citato un gruppo dedito ad un genere che, apprezzato da decenni a livello internazionale, si sta andando diffondendo in questi ultimi anni anche nei teatri e nelle programmazioni di festival e rassegne italiani: si tratta di uno stile che, partendo dalla danza moderna e/o contemporanea, v'innesta acrobatica e spettacolarità (spesso facendo il tutto esaurito)¹⁹, oppure, viceversa, fa della prima un decoro e un contorno alle seconde (con risultati simili)²⁰.

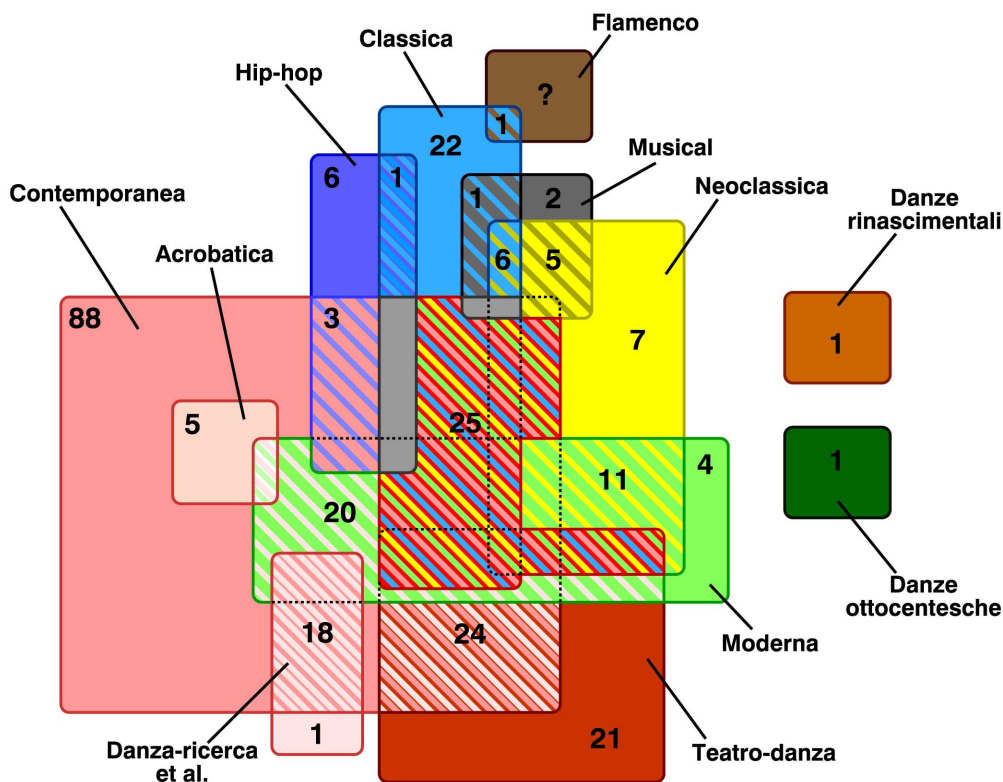
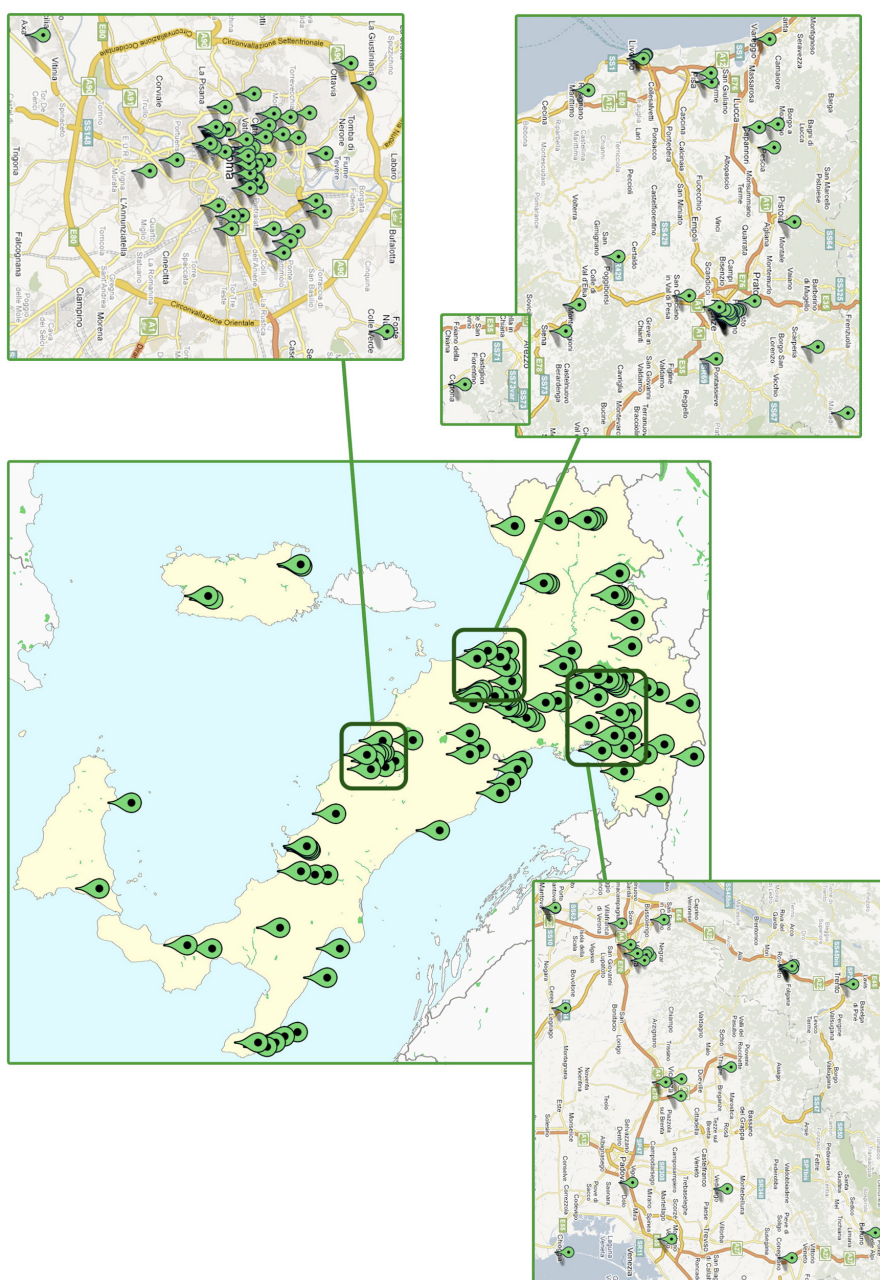


Fig. 3.1. Stili praticati, singolarmente o congiuntamente, dalle compagnie italiane

¹⁹ Un esempio per tutti, seppur non italiano, è la famosissima compagnia dei *Momix*, di Moses Pendleton (www.mosespendleton.com), in continua *tournee* (e *turn-over*) per tutto il globo.

²⁰ Un esempio di questo secondo tipo, sempre di fama internazionale, è il *Cirque du Soleil* (per farsi un'idea si visiti il sito www.cirquedusoleil.com).



Tav. 3.2: *Mappa delle compagnie di danza italiane*

Da un punto di vista geografico (tav. 3.2²¹), invece, le zone più produttive della danza italiana sono Roma, che – con le sue 62 compagnie, nonché gli studi

21 Si veda anche la mappa interattiva con i dettagli relativi a ciascuna compagnia all'indirizzo <http://maps.google.it/maps/ms?ie=UTF8&hl=it&msa=0&msid=105237680037823642723.0004424579ecbaee73dd8&z=6>. È inoltre possibile visualizzare la mappa in *Google Earth*.

televisivi, *CineCittà* e tutto ciò che ne consegue – rappresenta l'area con le maggiori opportunità d'impiego per un/a professionista; il feudo toscano, dove prevalgono nettamente le compagnie di danza contemporanea (spesso mista al teatro-danza) e, in particolare, quelle orientate alla ricerca artistica e all'innovazione; infine, il Nord-est, con una trentina di compagnie, stilisticamente eterogenee, che – a parte qualche eccezione, come ad esempio il *Corpo di Ballo della Fondazione Arena di Verona* – occupano una posizione piuttosto periferica nel campo sia nazionale che internazionale.

Seguono poi, nell'ordine, i centri urbani di Milano, Torino e Napoli, maggiormente, seppur non esclusivamente, orientati al balletto classico e neoclassico. Da menzionare, infine, il feudo pugliese, soprattutto nella sua metà meridionale, e quello, più orientato a stili contemporanei e nuove contaminazioni, emiliano. Dal punto di vista del contributo statale alle compagnie – che costituisce più della metà del totale destinato alle attività di danza²² – Roma ed il feudo toscano si confermano le prime per numero di compagnie finanziate (nel 2007, rispettivamente, 20 e 10), mentre, per entità del contributo, il feudo emiliano supera ampiamente l'area toscana, pur rimanendo secondo alla capitale, dove confluisce più del 30% dei contributi statali alle compagnie (4'010'000 euro in totale).

Veniamo ora alle *scuole*, luoghi di socializzazione alla danza e alla (eventuale, futura) professione di ballerino/a. A differenza di altri paesi, come ad esempio la Francia, dove è necessario un attestato specifico per poter legalmente insegnare, in Italia il settore non è ancora regolamentato. Esiste così una miriade di scuole, per lo più private, d'ogni tipo e dimensione: alcune sono specializzate in una tecnica piuttosto che in un'altra, ma raramente manca un corso di balletto classico. Poiché anche quelle che insegnano la stessa tecnica, lo stesso metodo o lo stesso stile non adottano un criterio comune per classificare la difficoltà dei corsi, risulta spesso difficile comparare programmi formativi e livelli d'avanzamento. In attesa di una soluzione, alcune associazioni e federazioni, come vedremo meglio tra breve, riuniscono sotto la propria sigla scuole sparse su tutto il territorio italiano, allo scopo di stabilirne e certificarne lo standard qualitativo. In altri casi sono le scuole stesse a presentare il proprio sigillo di garanzia sottolineando la presenza di insegnanti che hanno ottenuto prestigiosi certificati da istituzioni italiane e/o internazionali. Un'ulteriore distinzione, infine, riguarda la presenza di corsi professionali e/o di perfezionamento, presenti in una bassissima percentuale di scuole.

Tutte le scuole private si sostengono economicamente con le rette pagate da allieve e allievi, proporzionali alla frequenza delle lezioni seguite settimanalmente: a chi aspira al professionismo è pressoché ovunque richiesto di seguire almeno una lezione al giorno, cosicché la retta mensile non scende sotto i 150 euro come minimo. Alcune scuole concedono borse di studio sulla base di quelle che nella comunità tersicorea vengono definite «lezioni-audizioni» (molte delle quali si svolgono durante stage, fiere e festival), mentre altre, seppur più rare, effettuano sconti agli allievi e alle allieve più meritevoli, per evitare che migrino altrove – avere buoni allievi, infatti, è la miglior forma di pubblicità per una scuola di danza. Al costo dell'iscrizione annuale e delle rate mensili vanno poi

22 Nel 2007, il 51,7% del totale, secondo i dati riportati dall'Osservatorio dello spettacolo [2008].

aggiunte le spese per l'abbigliamento²³ (e per l'eventuale divisa scolastica, che alcune scuole adottano), quelle per gli stage, siano essi organizzati dalla scuola di appartenenza o meno, e quelle per il saggio: infatti, per permettere ad allieve e allievi di mettersi alla prova sul palcoscenico, tutte le scuole organizzano dei saggi stagionali o di fine anno, chiedendo una quota di partecipazione alle spese per l'affitto del teatro e/o a quelle per il costume di scena²⁴.

Ne consegue che, come vedremo meglio (par. 5.4), la spesa complessiva per la formazione tersicorea è piuttosto alta e pesa non poco sul bilancio familiare. Un piccolo aiuto è giunto con l'entrata in vigore di uno dei provvedimenti previsti dalla «Legge Finanziaria 2006» a sostegno dei nuclei famigliari: sono state infatti introdotte nuove agevolazioni per ridurre le spese di iscrizione di ragazzi e ragazze dai 5 ai 18 anni alle attività sportive dilettantistiche, di cui è stata fornita una definizione molto ampia, comprendente la danza. La detrazione del 19%, tuttavia, è applicabile fino ad un tetto massimo di 210 euro l'anno, il che, per un'aspirante professionista, consta, nella migliore delle ipotesi, in una mensilità della retta scolastica.

Le scuole italiane da me censite sono in tutto 2.181: distribuite su tutto il territorio, si concentrano però in particolare in alcune aree metropolitane ed in altre regioni o aree geografiche specifiche. Tra le prime primeggia Roma, che copre da sola quasi il 5% del totale, seguita, benché la numerosità sia già pressoché dimezzata, da Milano e Torino, mentre Napoli si attesta attorno alle 40 unità. Lo stesso vale per Firenze, la quale tuttavia è solo la punta di diamante del feudo toscano – coi suoi numerosi, anche piccoli, comuni – e va dunque considerata insieme ad esso, con un numero di scuole pari a circa il 6,8% del totale. Passando quindi a considerare aree territoriali aggregate, i dati più interessanti riguardano, da un lato, il Nord-est, che, con l'8,6% delle scuole, si conferma una delle più importanti zone di formazione pratica in Italia, e, dall'altro lato, il feudo pugliese (7,6%) e la Sicilia (7%), che, secondi ad altre aree sotto molti aspetti, primeggiano tuttavia come fucine di aspiranti danzatori e danzatrici, cui il campo professionale può attingere. Coloro che riusciranno in quest'impresa, dovranno poi abbandonare queste aree, per spostarsi in altre più produttive dal punto di vista della danza, come Roma (soprattutto per chi viene dal sud), il feudo toscano o quello emiliano, il quale, con solo il 3,5% delle scuole, si conferma zona di produzione, promozione e, dunque, fruizione, più che formazione.

Esiste, inoltre, un manipolo di *licei coreutici* (e licei artistici o musicali con almeno un indirizzo coreutico) dove lo studio della danza come pratica artistica avviene all'interno di un'istituzione pubblica e viene affiancato allo studio, più teorico, della danza in quanto forma d'arte e delle altre materie liceali "tradizionali". Come accennato, quattro di essi si trovano nel Nord-est, mentre i restanti tre hanno sede a Torino, presso il Teatro Nuovo, Pavia, con il suo «Liceo

23 Soprattutto per quanto riguarda la danza classica, poiché le «punte» costano molto e durano poco.

24 In sostituzione o in affiancamento al saggio vero e proprio, la scuola può organizzare degli eventi pubblici nei propri locali, invitando parenti e amici/he ad assistere a classi dimostrative, meno stressanti e onerose di uno spettacolo, ma ugualmente educative come performance "pubbliche". La presenza e la frequenza di questo genere di eventi, solitamente, sono direttamente proporzionali all'età degli/le allievi/e: quando l'allievo/a non è ancora in età scolare, infatti, da un lato, la dimensione dello spettacolo teatrale è prematura e, dall'altro lato, la necessità di permettere al genitore di osservare e comprendere l'attività svolta dal/la figlio/a è più pressante.

classico obiettivo spettacolo», e Catanzaro, il cui Liceo Coreutico Musicale va a costituire un'alternativa all'Accademia del Teatro San Carlo, alla quale occorre forzatamente affiancare la frequentazione di un istituto superiore almeno (attualmente) fino ai 16 anni. La cosiddetta Riforma Gelmini si propone di istituire, a partire dall'anno scolastico 2010-2011, il Liceo Musicale/Coreutico, articolato nelle due corrispondenti sezioni, le quali tuttavia condividerebbero le ore curricolari non caratterizzanti (italiano, matematica, ecc.). Pare che inizialmente saranno istituite 40 sezioni musicali e 10 coreutiche, che potranno essere attivate in collaborazione con i conservatori e le accademie di danza. Tuttavia, vi sono voci contrarie, secondo le quali sarebbe volontà di Maria Stella Gelmini – o chi per lei – tenere questi licei ben distinti dalle suddette entità.²⁵

A livello universitario, infine, al di là della già citata facoltà di Scienze culturali tersicoree – Libera Università di Danza e Teatro di Mantova, i *corsi* di Storia della danza e del mimo, diffusi un po' in tutta la penisola (Bologna, Arezzo, Roma, Torino, Cosenza, Genova, Lecce, Venezia), costituiscono i due terzi dell'offerta. Venezia e Roma si distinguono in parte dalle altre, proponendo anche un corso di Storiografia critico-letteraria della danza e uno di Storia e tecniche della danza, la prima, e corsi di Coreografia del Novecento e Lineamenti della danza moderna e contemporanea (entrambi presso il DAMS dell'Università di RomaTre), la seconda. La situazione italiana è comunque piuttosto diversa da quella di altri Paesi, come la Francia o gli Stati Uniti, dove lo studio della danza, sia pratico che teorico, a livello universitario è maggiormente diffuso e dove sono molti i dipartimenti ad esso esclusivamente dedicati.

Passiamo ora ad *enti, fondazioni ed associazioni*, cominciando dalle cosiddette «istituzioni di rilevanza nazionale», che, come tali, vengo finanziate dallo Stato per lo svolgimento delle proprie attività. Vi è innanzi tutto l'Accademia Nazionale di Danza²⁶, che, insieme all'Opera dell'Accademia Nazionale di Danza²⁷, ha ricevuto, nel 2007, 232.000 euro²⁸ tra fondi FUS e Fondi Lotto [Osservatorio dello spettacolo 2008]. Mentre la seconda si occupa di iniziative che coinvolgono le/gli allieve/i dell'accademia, la prima si dedica a «un programma di attività che comprende progetti volti a favorire gli scambi internazionali e la diffusione della cultura della danza [...] o orientati alla formazione professionale, in collaborazione con organismi stranieri, o alla documentazione e conservazione della memoria dell'arte coreutica» [Osservatorio dello spettacolo 2006, 118]. Ci sono poi la Società di Cultura La Biennale di Venezia – sezione danza²⁹, cui è destinato per legge almeno l'1% del FUS, e l'Ente Teatrale Italiano (Eti)³⁰, anch'esso con sede a Roma, il cui obiettivo è la promozione e diffusione della cultura della danza «attraverso il sostegno a segmenti della formazione, della creazione e della produzione» [Osservatorio dello spettacolo 2006, 120]. Quest'ultimo, tuttavia, non riceve alcun contributo dal 2005.

25 Resterebbe in questo caso da chiarire il futuro dei licei annessi a conservatori che già esistono sul territorio italiano.

26 Disciplinata dalla Legge 30 aprile 1985, n. 163, comma 1 e dal D.M. 21 maggio 2002, n. 188.

27 Riconosciuta con D.P.R. 14 gennaio 1963, n. 925 e disciplinata dalla Legge 30 aprile 1985, n. 163, comma 2 e dal D.M. 21 maggio 2002, n. 188.

28 Rispettivamente 210.000 e 22.000 euro.

29 Istituita con D.Lgs. 21 dicembre 1998, n. 492.

30 Nuovo statuto approvato con D.M. 4 marzo 2002.

Oltre a questi enti, si contano 103 tra fondazioni, associazioni e federazioni³¹. Le fondazioni, 15 in tutto, sono perlopiù quelle dei teatri di vari capoluoghi e quelle regionali per lo spettacolo; solo Torino, con Teatro Nuovo e Teatro Regio, e Firenze, con le fondazioni Toscana Spettacolo e Fabbrica Europa, ne contano più d'una. Le associazioni sono invece molte di più e hanno sede soprattutto a Roma (circa il 22%) – tra queste, l'Associazione Italiana Danzatori (Aid), destinataria di buona parte dei contributi statali al perfezionamento professionale – seguita, a una certa distanza, dal feudo emiliano, da quello fiorentino, da Milano e dal Nord-est – tutti comunque attestati sotto le 10 unità. Molte delle associazioni sono inoltre affiliate ad una federazione, che a sua volta può essere associata ad altre in un gioco di matrioške confederative.

Partendo dalla “bambola” esterna, troviamo l'Agis (Associazione Generale Italiana dello Spettacolo), la confederazione di imprenditori dello spettacolo, che svolge la duplice funzione di ente espositivo degli interessi della danza e organizzazione sindacale, nonché attività e iniziative varie per la promozione e diffusione della cultura e dello spettacolo. Fondata nel 1945, conta al suo interno 34 associazioni nazionali di categoria – e circa 7400 aziende ad esse affiliate – tra cui Federdanza, o Federazione della danza. Quest'ultima, ex Associazione Italiana Attività di Danza (Aiad, fondata il 31 gennaio 1978), ha preso il nome attuale il 27 ottobre 1999, suddividendosi ulteriormente in Associazione Italiana Danza Attività di Produzione (Aidap), che riunisce soprattutto le compagnie, Associazione Italiana Danza Attività di Formazione (Aidaf), il cui obiettivo dichiarato è ottenere riconoscimento istituzionale delle attività rivolte all'insegnamento della danza, Associazione Italiana Danza Esercizio e Promozione (Adep), che riunisce festival, rassegne, circuiti, teatri ed enti che si occupano di distribuzione, promozione e «ospitalità»³² della danza, e, dal 2001, Danza Educazione Scuole (Des), che raccoglie gli insegnanti di danza impegnati nella promozione della conoscenza, della ricerca e della diffusione della danza – anche nel suo valore educativo – nella scuola italiana e in ambito formativo, e Federazione Nazionale Associazioni Scuole di Danza (Fnasd), che riunisce – arrivando così alla matrioška più piccola – associazioni territoriali di almeno cinque scuole di danza³³ e si prefigge formazione e aggiornamento degli insegnanti, inserimento delle scuole nel circuito territoriale e creazione di una “filiera”, che va dalla scuola al mondo del professionismo. La presidente della Fnasd, nonché vice-presidente di Federdanza, Rosanna Pasi, scrive nella *Guida alla Danza 2008* [2007, 48-49]:

Gli scopi della Federdanza

[...] Nell'ambito delle finalità fondamentali, spetta alla Federdanza:

1. esprimere gli indirizzi generali della politica per la danza nel suo complesso nei confronti del Parlamento, del Governo, dell'Ue, delle regioni, degli enti locali;
2. rappresentare i soci nei confronti del Parlamento, del Governo, delle altre associazioni di datori di lavoro e di prestatori d'opera, per tutelarne gli interessi e favorire una politica imprenditoriale del settore danza;
3. esaminare i problemi economici, fiscali, sindacali, giuridici e legislativi, a livello

31 In app. 3.b un elenco completo.

32 Teatri che ospitano rappresentazioni di danza.

33 L'associazionismo tra scuole è un fenomeno iniziato intorno alla metà degli anni ottanta ed andato poi sempre più aumentando fino ad oggi.

nazionale ed europeo, riguardo le attività rappresentate per indicarne possibili soluzioni con proposte rivolte sia alla federazione sia a terzi, soggetti pubblici e privati;

4. promuovere e realizzare iniziative per dare visibilità alla danza, attraverso eventi in collaborazione con le realtà imprenditoriali, il mondo della cultura e dello sport, individuando e valorizzando i luoghi adeguati allo svolgimento delle attività di danza, anche in relazione a quelli tutelati dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali;

5. realizzare iniziative volte a favorire l'interdisciplinarietà tra i settori dello spettacolo;

6. realizzare convegni, promuovere pubblicazioni e iniziative tese a una maggiore diffusione della cultura della danza, anche attraverso il rapporto col sistema scolastico-universitario, con la stampa, con la televisione e con le reti informatiche;

7. raccogliere, elaborare e, se necessario, diffondere dati relativi alle attività di danza.

L'attività della Federdanza

La Federdanza [...] assicura a livello nazionale e territoriale ai propri soci i servizi di primaria necessità in materia sindacale, economica, fiscale, tributaria, legale, credito agevolato e diritto d'autore e presta consulenza sulla funzionalità delle attività svolte, sui criteri di contribuzione dello Stato e sulle problematiche attinenti al lavoro e ad altre questioni di natura giuridico-economica (normative tecniche a cui sono soggette le attività di spettacolo: antincendio, inquinamento acustico, barriere architettoniche ecc.). [...] la Federdanza ha anche precise funzioni propositive: elabora documenti al fine di migliorare la legislazione e la disciplina normativa sulla danza e tiene contatti con il Ministero per i Beni e le Attività Culturali, la Direzione Generale dello Spettacolo dal Vivo, il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, la Siae, l'Enpals, la Banca di Roma e tutte le istituzioni che, a vario titolo, si occupano di danza. [...]

Gli accordi della Federdanza

Gli organismi di danza aderenti alla Federdanza possono accedere alla convenzione con la Banca di Roma concernente le operazioni creditizie intrattenute dalle attività di danza, a condizioni particolarmente vantaggiose.

Le compagnie di danza e i soggetti organizzatori di spettacoli di danza possono usufruire dei benefici delle convenzioni con la Siae, stipulate il 12 dicembre 1997 e il 20 maggio 1998, in ordine ai compensi minimi per i diritti d'autore.

La rappresentatività

La Federdanza esprime un proprio rappresentante in seno al comitato per i problemi dello spettacolo – sezione danza – istituito con L. 650/98.

La Federdanza ha un'articolazione sul territorio attraverso proprie rappresentanze nelle delegazioni regionali dell'Agis.

Sono tutte queste associazioni, enti e fondazioni a costituire la quasi totalità dei soggetti destinatari dei contributi statali per le attività di danza: sono molte, infatti, non solo le scuole, ma anche le compagnie che si costituiscono, legalmente parlando, in forma associativa o, più raramente, come fondazione³⁴. Inoltre, sono state 11 associazioni, 8 fondazioni e 5 enti pubblici a costituire i 24 soggetti che, nel 2007, hanno beneficiato di un finanziamento per *festival e rassegne*.³⁵ Questi,

34 Nel 2007, ad esempio, 54 delle 59 compagnie finanziate aveva la forma giuridica di Associazione, (mentre altre due quella di Fondazione). Lo stesso vale per 9 di, rispettivamente, 13 e 17 soggetti finanziati per la circuitazione e la promozione della danza.

35 La quota FUS assegnata al settore danza per le rassegne e i festival – che esclude quasi completamente il Sud – dopo la netta riduzione verificatasi tra il 2004 e il 2006 (9,7 punti percentuali),

tuttavia, vengono spesso sovvenzionati anche dagli enti locali, poiché rappresentano una fonte di guadagno, nonché di identità, per il territorio, e dalle fondazioni bancarie, che dedicano circa il 30% del proprio budget ai festival culturali in genere. I festival e le rassegne (queste meno di un decimo dei primi) italiani da me censiti sono 79³⁶ e si concentrano soprattutto nei due centri metropolitani della danza settentrionali, Milano e Torino, nel Nord-est, nel feudo toscano, che vanta il prestigioso festival Fabbrica Europa, nonché la maggiore fiera di settore, e – con la costa romagnola che va ad allearsi, in questo campo, al feudo emiliano – in Emilia Romagna. Non è un caso che la maggior parte del finanziamento cui accennavo poco sopra si distribuisca tra questa regione e la Toscana.

Altri eventi piuttosto importanti nel mondo della danza – sia per il *curriculum* di una danzatrice che per l'incontro di diversi professionisti, spesso provenienti da diversi Paesi, in uno spazio-tempo comune – sono i *premi e concorsi*, una quindicina in tutto i più rilevanti, a cadenza solitamente annuale. Roma, centrale anche da questo punto di vista, è l'unica a presentare sia un concorso internazionale, «Concorso Coreografo d'Europa», sia il «Premio Roma – Opera dell'Accademia Nazionale di Danza». La Campania, tuttavia, ben si difende con il concorso «Il Coreografo Elettronico – Associazione NapoliDanza» e, soprattutto, con l'ambitissimo «Premio Positano Léonide Massine per l'Arte della Danza». Infine, il concorso «Expression», organizzato dall'Ida³⁷, che ha luogo durante *Danza in fiera*, merita di esser citato poiché, nelle sue molteplici sezioni e sottosezioni, confluiscono ogni anno centinaia di scuole, compagnie amatoriali, aspiranti ballerini/e e coreografi/e.

Festival, fiere, concorsi, premi ed altri eventi – come ad esempio i periodi di stage estivi, durante i quali è possibile frequentare molte lezioni al giorno, di differenti metodi e stili, con diversi/e affermati/e professionisti/e, italiani e non³⁸ – sono spazio-tempi extra-ordinari, eterotopie in un certo senso, dove diversi membri del mondo della danza, professionisti/e, aspiranti tali e appassionate/i, si riuniscono e dove, in particolare, danzatrici e coreografi hanno occasione di incontrarsi, stabilire e coltivare relazioni a livello sia nazionale che internazionale, compararsi tra loro e giudicarsi reciprocamente, valutando anche lo «stato» della propria arte, e così via. Approfondirò questo aspetto più avanti (par. 3.2.1), quando tratterò della rilevanza, per la carriera di un/a professionista, del *network* di relazioni all'interno del quale s'inserisce.

è aumentata dal 2006 al 2007 di 5 punti percentuali, passando da 635.000 a 667.000 euro. Secondo la normativa vigente è possibile richiedere una sovvenzione se il progetto contribuisce alla diffusione e al rinnovamento della danza; comprende una pluralità di spettacoli nell'ambito di un coerente programma culturale, effettuato in un arco di tempo limitato ed in una medesima area; costituiscono momenti di incontro tra le diverse culture dello spettacolo dal vivo, anche mediante creazioni multidisciplinari [Osservatorio dello spettacolo 2008].

36 In app. 3.c è possibile trovare un elenco.

37 International Dance Association.

38 Un esempio di questo genere di eventi, cui ho partecipato personalmente e attivamente, è *Trentino Danza Estate*, una settimana di stage nel piccolo paesino montano di Tesero.

3.1.2. Aziende, pubblicazioni e siti specializzati: il campo commerciale

Le aziende che operano (anche) nel settore danza si possono suddividere in tre macro-categorie. La prima comprende quelle che si occupano della produzione e/o della vendita di abbigliamento tecnico, costumistica e trucco teatrale, scarpe per la danza. Passando dai prodotti per la persona a quelli per gli ambienti, la seconda categoria riunisce le aziende che forniscono arredamento tecnico (pavimentazione elastica per le sale, sbarre, specchi, ecc.) o scenografico. Vi è, infine, il gruppo delle aziende che operano nel campo dei servizi, come l'organizzazione di eventi e le edizioni audio-visuali o di saggistica e manualistica dedicata (la più importante casa editrice italiana specializzata è Gremese, Roma).³⁹ Un'ottima vetrina di queste aziende è, di nuovo, il padiglione commerciale di *Danza in fiera*⁴⁰.

La distribuzione sul territorio dei punti vendita, confermando quanto visto sinora, vede in testa Roma, Torino e il Nord-est – i luoghi dove si fa, si studia e ci si prepara a fare danza. Viene poi il feudo toscano – altra zona dove la danza si fa – seguito a breve distanza, da Napoli e Milano, tra i centri urbani, il feudo pugliese e la Sicilia. Il discorso si fa un po' diverso per quanto riguarda la produzione, che, lasciando inalterati i vertici⁴¹, vede la risalita del capoluogo lombardo – insieme al quale occorre in questo caso citare Brescia, sede di una delle aziende di abbigliamento specializzato più importanti in Italia, nonché a livello internazionale: *Coppelia* – e dell'area pugliese, che primeggia nell'artigianato di scarpe e costumi. Pochissime sono, invece, le aziende nazionali appartenenti alla seconda categoria, che, al contrario della prima, rappresenta per l'Italia un segmento di mercato dove prevale l'importazione piuttosto che l'esportazione.

Veniamo ora alle diverse *pubblicazioni* relative mondo della danza, cominciando da quelle *periodiche a stampa*⁴², in tutto una ventina tra quelle esclusivamente dedicate al campo tersicoreo e quelle, meno numerose, dedicate invece al mondo del teatro e/o dello spettacolo in genere. Si tratta per lo più di pubblicazioni mensili, bimestrali o trimestrali – solo due quelle annuali: una di storia del teatro e della danza, l'altra dedicata a studi e ricerche sulla danza e, in particolare, sulla coreografia. Fondate, le più antiche, nel 1945 («La danza», bimestrale dell'Anmb⁴³) e nel 1946 («Sipario», bimestrale), mentre, le più recenti, nel 2007 (il mensile «Danza magazine» e il trimestrale «Emozione danza»), hanno sede per la maggior parte a Roma (n=6) o Milano (n=4). Per farsi un'idea, si vedano, in tav. 3.3, le copertine di alcune riviste.

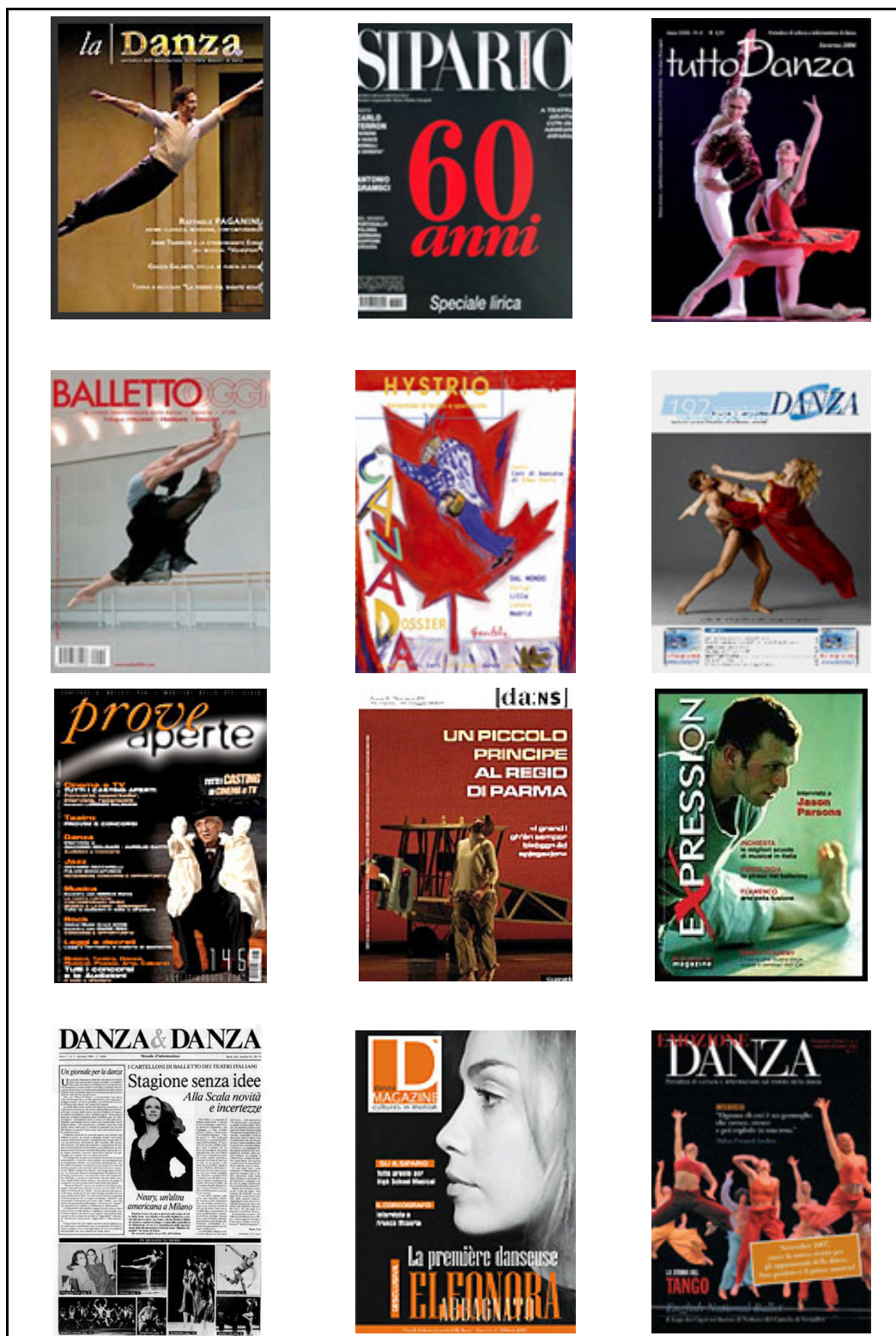
39 Esiste anche, sebbene non venga qui considerato poiché rivolta al pubblico e non a professionisti/e, né ad aspiranti, un tour operator specificamente dedicato ai viaggi orientati alla fruizione di spettacoli.

40 Rimando nuovamente al relativo reportage fotografico in app. generale B. Anche Jonathan Marion [2008, 93] rileva come questo genere di eventi costituisca, tra le altre cose, uno dei luoghi privilegiati del mercato dell'industria della danza (sportiva, nel caso affrontato dall'autore).

41 Sono evidenti, in particolare per il Nord-est, le ragioni anche economiche di una tale supremazia, soprattutto per quanto riguarda il settore abbigliamento. L'imponente azienda d'abbigliamento *dimensionedanza*, tanto per fare un esempio, ha sede a Verona, mentre il Consorzio Esercenti Internazionali Danza a Padova.

42 Un elenco dettagliato in app. 3.d.

43 Associazione Nazionale Maestri di Ballo.



Tav. 3.3. Le copertine di alcune riviste specializzate

Molte di queste riviste si sono anche dotate, a partire approssimativamente dagli inizi degli anni duemila, di versioni, oltre che cartacee, online, le quali vanno ad aggiungersi a *portali, siti internet, forum e webzine* (riviste esclusivamente online) dedicati al mondo della danza o delle arti sceniche in generale. Quello che potremmo definire il campo digitale italiano della danza conta circa 35 indirizzi internet principali⁴⁴ – fermo restando che questo numero certo non rappresenta il totale delle pagine web a tema danza presenti nella rete, nemmeno se considerassimo esclusivamente quelle in lingua italiana (si pensi, ad esempio, ai *blog* di appassionate/i o alle discussioni a tema danza ospitate su *forum* generici) – la maggior parte dei quali sono portali, talvolta dotati anche di motore di ricerca interno. Muovendosi tra gli argomenti più svariati – dalle rappresentazioni nei teatri ai festival, dagli stage alle scuole, dalle tecniche accademiche all'abbigliamento specializzato, dai romanzi ai film a tema – quello digitale è un settore che, più di quello a stampa, si rivolge primariamente al pubblico di appassionati/e ed aspiranti, mentre, solo in casi più rari, ai/lle professionisti/e⁴⁵.

Più in particolare, i *forum* costituiscono un'occasione d'incontro per adolescenti aspiranti, soprattutto ragazze, che si scambiano opinioni e informazioni riguardo quello che viene invariabilmente incorniciato come «sogno», o, meglio, il sogno della propria vita. Le frasi più ricorrenti, nelle discussioni e, soprattutto, in calce alle firme e/o agli *avatar* (luoghi deputati, questi, d'espressione identitaria), sono «la danza è la mia vita», «non posso vivere senza la danza», «la danza è tutto» e varie combinazioni e declinazioni di queste. Si vedano i seguenti esempi, il secondo con tanto di abbreviazioni ed errore ortografico, tratti dal *forum* di *dance.it*⁴⁶, che ho (passivamente) seguito in maniera piuttosto costante dalla primavera del 2006 alla fine del 2008.

Ballare è un desiderio assoluto, anche quando spezza il cuore...
[http://www.dance.it/forum/topic.asp?TOPIC_ID=2215, stampato il 26/11/2007]

La danza... una delle cs più importanti della mia vita...
la danza... una parola normale per tt, ma 1 parola trpp speciale per me...
la danza... il motivo per il quale farei di tt...
grazie xk qnd ballo sn felice, tt i pensieri vanno via...
grazie a questa parte di me k so k nn mi lascerà mai... TI AMO DANZA!!!!!!
[http://www.dance.it/forum/topic.asp?TOPIC_ID=2371, stampato il 17/05/2008]

I *topic* di discussione toccano diversi temi e possono essere raggruppati come segue.

- Confronto tra esperienze, relativamente a:
 - a. organizzazione delle attività nella propria scuola d'appartenenza, come ad esempio la presenza o meno di esami di fine anno, con o senza un(')insegnante esterno/a e così via;
 - b. capacità performative, come la spaccata, e caratteristiche fisiche, come

44 In app. 3.e l'elenco degli indirizzi.

45 Da alcuni anni, tuttavia, qualche giovane ballerino/a, come Daniil Simkin ad esempio, ha iniziato, come accaduto anche in campo musicale, a mettere online *curriculum*, video delle proprie performance ecc.

46 www.dance.it/forum/

- la magrezza o il collo del piede pronunciato: presenza/assenza nel proprio sé corporeo e centralità/marginalità per l'arte del danzare delle suddette;
- c. problemi di salute, in particolare relativi all'alimentazione (vedi sopra);
 - d. desiderio di danzare, sia come professione (artistica) che, soprattutto, come pratica (artistica).
- Conforto reciproco: ad esempio a seguito di un infortunio, oppure riguardo problemi economici e/o familiari che ostacolano il proseguimento degli studi presso scuole più centrali e professionalizzanti, o ancora, viceversa, riguardo le paure relative al trasferimento in una di queste scuole.
 - Scambio di opinioni su svariati temi. Tanto per fare qualche esempio, alcune delle discussioni nel *forum* già citato sono intitolate «meglio scala di milano o balletto di toscana?», «meglio classico o moderno?», «I più bravi ballerini della storia della danza».⁴⁷
 - Scambio di informazioni utili, riguardanti:
 - a. scuole, corsi, stage, ecc.;
 - b. esercizi particolarmente utili e/o efficaci, tra cui certamente spiccano quelli dedicati all'estroffessione del collo del piede;
 - c. consigli per gli acquisti di materiale tecnico, in particolare le «punte».
 - Presentazione di sé alla cosiddetta *community*, soprattutto per i nuovi arrivati, che, appunto, si presentano e cui generalmente viene dato il benvenuto dai membri più “anziani” e/o attivi del *forum*.
 - Racconto delle proprie esperienze:
 - a. presenti, in una sorta di *caro diario*... pubblico sebbene con un target specifico selezionato (l'esempio più tipico è costituito, mi si conceda il gioco di parole, dal *post*⁴⁸ post-saggio);
 - b. passate, come il racconto della prima lezione di danza, o della prima volta sul palcoscenico.

Occorre inoltre considerare le *pubblicazioni di saggistica e manualistica* specializzate, per la maggior parte edite, come accennato, da Gremese Editore (Roma), in particolare all'interno della collana «Biblioteca delle Arti», che dedica volumi ampiamente illustrati, sia rilegati che in broccatura, «alle arti e alle professioni dello spettacolo, quali danza, teatro, mimo o balletto», come si legge sul sito ufficiale⁴⁹. I titoli italiani (originali o tradotti) da me censiti ammontano a 821: il dato, come già detto, non è esatto, ma credo approssimi bene lo stato dell'arte, permettendoci di affermare con una certa sicurezza che il numero di saggi e manuali di danza disponibili sul mercato italiano non supera il migliaio. Le categorie sotto cui si raccoglie il maggior numero di titoli sono storia della danza (come pratica umana e artistica) e/o del balletto (come pratica artistica dell'occidente moderno); teoria/e e tecnica/che della danza; didattica della danza, nei suoi diversi metodi; (auto)biografia (ed epistolari) di professionisti/e (ballerini/e, coreografi/e, ecc.), ma anche di compagnie ed accademie storiche e/o di fama mondiale; medicina sportiva e, in particolare, tersetica; cronaca di

⁴⁷ Questo gruppo di discussioni si sovrappone parzialmente con il secondo caso b. della prima categoria.

⁴⁸ Dall'inglese: affiggere, esporre, pubblicare. Sostantivato nel linguaggio internazionale del mondo web 2.0 ad indicare la pubblicazione online di una qualche forma di messaggio.

⁴⁹ www.gremese.com/page.php?id_cat=4&id2_arg=6

rappresentazioni, stagioni teatrali (anche internazionali), festival e rassegne.

Vi sono, infine, le *edizioni audio e video* (CD e DVD) dedicate. Le prime – 260 i titoli a me noti – sono per lo più compilation musicali contenenti brani adatti a diverse necessità professionali: a lezioni di differenti stili e, più in particolare, ad esercizi di vario genere – dal riscaldamento all'allungamento, dalle «sequenze studio» di passi accademici agli adagi del balletto classico – ma anche all'improvvisazione coreografica o all'utilizzo diretto durante concorsi e audizioni. Gli audiovisivi sembrano invece essere meno numerosi – 183 i titoli censiti – forse anche per ragioni di storia (sociale) della tecnologia, sebbene quella audiovisiva sia stata accolta nella comunità professionale tersicorea rapidamente e spesso con entusiasmo⁵⁰. I DVD editi e/o distribuiti in Italia si suddividono in due principali categorie: vi sono, infatti, quelli didattici, eredi della tradizione di “apprendimento pratico domiciliare” inaugurata negli anni ottanta da Jane Fonda coi suoi video-corsi d'aerobica, e quelli, di natura più documentativa e finalizzati a una fruizione meno attiva, che consistono in riprese di uno o più spettacoli, talvolta accompagnate dai cosiddetti «speciali dietro le quinte» o da interviste a protagonisti, critici e/o studiosi.

3.1.3. Letteratura, arti figurative, cinema, TV e pubblicità: l'immaginario

Muovendoci ancor più lontano dal campo professionale così come da quello amatoriale, ed avvicinandoci al pubblico, per così dire, generico – sebbene al suo interno sia ovviamente individuabile un target privilegiato costituito da appassionati e appassionate – troviamo le arti non performative ed i media o, per meglio dire, quelle entità tangenti il campo della danza, zone liminali di contatto tra comunità tersicorea e società più ampia, che contribuiscono alla (ri)costruzione sociale della figura del/la ballerino/a e dell'arte della danza nell'immaginario collettivo. Prenderò ora in considerazione il campo letterario, delle arti figurative, cinematografico, televisivo e dell'*advertising* nella loro relazione col mondo della danza. Tuttavia, non mi occuperò d'interdisciplinarietà artistica e/o professionale, quanto della figura del(l'aspirante) ballerino/a e dell'arte tersicorea così come tratteggiata da/attraverso altre forme artistiche, espressive e/o comunicative: ad esempio, non tratterò dei fondali e delle scenografie in genere realizzate da alcuni artisti, considerandole invece al pari dei costumi di scena disegnati da stilisti d'alta moda⁵¹: si tratta di un servizio che altre/i arti/gianati – così come accade per altre professioni (direttori di palco, tecnici luci, ecc.) – prestano alla danza, non una

50 L'audiovisivo, infatti, consente di ri-vedere la propria performance ed è utilizzato a questo fine durante le prove (soprattutto nelle ultime fasi di allestimento dello spettacolo); è sfruttato quale biglietto da visita nonché fondamentale allegato al *curriculum* – sia per danzatori e danzatrici che per coreografi/e e insegnanti; può venire integrato, infine, nella performance stessa, come nel caso della cosiddetta video-danza.

51 Ad esempio, Joseph F. H. Léger, autore anche del cortometraggio *Ballet Mechanique*, si occupò della scenografia per *La Création du Monde*, balletto in un atto con coreografia di Jean Börlin e musica di Darius Milhaud, rappresentato per la prima volta il 25 ottobre 1923 al Théâtre des Champs-Élysées. Matisse, Balla, Depero ed altri lavorarono per i *Ballet Russes* di Diaghilev. Ben nota, invece, è la collaborazione dello stilista Gianni Versace ai progetti del coreografo Maurice Bejart; quella di Yves Saint Laurent con Roland Petit; ecc. Documentando questi diversi aspetti, il MART di Rovereto ha allestito, tra il 17 dicembre 2005 al 7 maggio 2006, la mostra «La Danza delle Avanguardie. Dipinti, scene e costumi da Degas a Picasso, da Matisse a Keith Haring».

rappresentazione della danza ad opera di altre discipline artistiche.

Cominciando dal campo letterario, occorre innanzi tutto citare alcuni classici della *letteratura* che hanno affrontato, toccato o sfiorato – magari in un solo ma significativo passaggio – l'argomento danza e danzatori/trici. Un discreto elenco, a cura di Enrico Pieruccini, si può trovare sul sito internet dedicato alla danza di Maria Grazia Garofoli⁵². Cito qui solo alcune tra le opere più rilevanti e, in particolare, quelle che considerano la danza come forma d'arte scenica teatrale.⁵³ Cominciamo con «Scarpette rosse», la fiaba celeberrima – grazie anche alla trasposizione cinematografica – di Hans Christian Andersen, pubblicata in italiano da Rizzoli in «La sirenetta e altri racconti» (2000), che vede la danza, per tramite di un paio di «scarpine da ballo»⁵⁴ maledette, come qualcosa di demoniaco, una sorta di lupo travestito da agnello, che porta la protagonista a consumarsi. Titolo simile, «Scarpette d'oro» («Die goldenen schuhe», 1957; traduzione inglese «A theme for ballet»), per il romanzo di Vicki Baum, anch'esso poi divenuto film⁵⁵, che ha come protagonista una famosa ballerina classica, di cui viene ripercorsa la fanciullezza, la nascita dell'amore per la danza, gli anni di studio, il debutto, il successo e, infine, il matrimonio con il medico che la cura dopo una caduta dal palcoscenico. Meno usuale il precedente «La danza della morte», di Ambrose Bierce (Ohio, 1842 – Messico, 1914), sulla mania per la danza che, sul finire dell'Ottocento, invade l'America giungendo dall'Europa. Ha la storia della danza come sostrato narrativo anche il più recente «Lo zar e la ballerina» («Es blieb nur ein rotes Segel», 1980), di Heinz G. Konsalik, che ricostruisce l'amicizia tra lo zar Nicola II e l'*étoile* Matilda Feliskovna tra la fine dell'Ottocento e la Rivoluzione d'Ottobre. Secoli prima, anche il poeta russo Alexander Puškin (1799 – 1837) ha descritto il mondo della danza (sia di teatro che, cosiddetta, sociale, o popolare) del suo tempo in alcuni passaggi dell'«Eugenio Onegin». Venendo invece alla produzione italiana, occorre ricordare «La scuola di ballo» (1932) di Arturo Loria, mentre Dino Buzzati, in «Un amore» (1963), dedica alcuni capitoli alla messinscena di un balletto e fa ragionare il protagonista sulla sensualità delle ballerine classiche, in una sorta di summa dei luoghi comuni dell'epoca sulle danzatrici. Da citare, infine, «Misia», le memorie postume⁵⁶ di Misia Sert (San Pietroburgo, 1872 – Parigi, 1950), fitte di riferimenti al mondo della danza della prima metà del secolo scorso ed ai suoi protagonisti (Diaghilev, Lifar, ecc.).

52 www.mggarofoli.it

53 Sarebbe tuttavia interessante, in un'ottica di storia della letteratura, l'analisi delle diverse accezioni prese, nei romanzi dell'Ottocento e del Novecento, dalla danza e, più in particolare, dalla ballerina – termine sotto il quale sono ricadute, ad esempio, tanto le danzatrici classiche, quanto quelle, cosiddette, «in marsina», cioè stile *Moulin Rouge* o *Folies Bergerès*. La protagonista del romanzo «Cocaina» [Segre 1921], ad esempio, appartiene a questa seconda categoria, così come Renée, la ballerina di «La vagabonda» [Colette 1910].

54 Le scarpe da ballo, ideate nel Settecento da Marie Anne de Cupis de Camargo, detta La Camargo, si sono trasformate in «punte» all'inizio degli anni Trenta dell'Ottocento, usate per la prima volta nel 1831 da Maria Taglioni nel cosiddetto «atto delle suore» del *Roberto il diavolo* di Meyerbeer, sebbene sia poi divenuto più famoso il loro utilizzo nella *Sylphide*, il 12 marzo 1832 all'Opéra di Parigi. Le punte della Taglioni - canapa arrotolata e irrigidita da speciali colle - furono un'invenzione del suo calzolaio, tal Nicolini, insieme al quale è morto il loro segreto. L'attuale rinforzo di gesso si è invece diffuso a partire dai primi del Novecento. Andersen (1805-1875), con un padre ciabattino e un certo studio della danza all'attivo, seguì con ogni probabilità la nascita della tecnica delle punte.

55 Della stessa autrice, anch'esso trasposto cinematograficamente, «Grand Hotel» («Menschen in Hotel», 1929; trad. ing. «People at a Hotel»), che ha tra i protagonisti una ballerina russa in declino.

56 Edite da Gallimard nel 1952, mentre l'edizione italiana, di Adelphi, è del 1981.

A questi classici vanno aggiunte le pubblicazioni più recenti e l'ampio comparto della «narrativa per ragazzi» che, proprio in questi ultimi anni, ha subito un netto incremento dei titoli a tema danza. Tra le prime possiamo citare, per la produzione italiana, «Ballerina. La mia vita in punta di piedi» (2001), autobiografia di Elettra Morini, danzatrice classica che ha iniziato il proprio percorso alla Scala negli anni cinquanta, mentre *Ballerina di fila* (Mauro Macario 2004) è ambientato nel mondo della rivista della metà degli anni settanta. Per la narrativa straniera ricordo, invece, il certo non stereotipico *Volevo diventare una ballerina*, di Jin Xing⁵⁷, ex colonnello dell'esercito cinese che racconta com'è divenuto un ballerino professionista prima e una étoile poi. Per quanto riguarda invece la narrativa per l'infanzia e l'adolescenza – a confermare quanto accennato all'inizio del capitolo – parliamo di più di 75 titoli, di autrici italiane e straniere, editi in Italia tra il 2005 ed oggi e distribuiti non solo nelle librerie, ma anche nelle edicole e negli uffici postali.

Molti di questi, inoltre, fanno parte di collane o serie dedicate: per la narrativa italiana, la collana «Scarpette rosa», della casa editrice EL, comprendente 24 libri di Beatrice Masini, e «Scuola di danza», edizioni Piemme, che, come il precedente, raccoglie le storie, raccontate da Aurora Marsotto, di una giovane aspirante danzatrice; per la narrativa straniera troviamo invece la serie de «I diari della Royal Ballet School» (Einaudi Ragazzi), una decina di romanzi di Alexandra Moss tutti ambientati, seppur con diverse protagoniste, nella prestigiosa scuola londinese, e le storie di «Angelina ballerina» una topolina che sogna di diventare ballerina (di Katharine Holabird e Hele Craig, Fabbri editore). Esplicitamente dedicata ad un giovane pubblico femminile, la rappresentazione narrativa della danza – e della (aspirante) danzatrice – è quella, piuttosto stereotipica, che ritroveremo anche nella cinematografia. I *topoi* ricorrenti, esplicitati già a partire dai titoli, sono quelli della lotta per la realizzazione di un sogno («Un sogno sulle punte. Scuola di danza», «Ballando un sogno. Scarpette rosa», «Il sogno di Ellie. I diari della Royal Ballet School»), della necessità di passione e talento («Il talento di Sophie. I diari della Royal Ballet School»), così come di impegno, dedizione completa e sacrificio («La danza è la mia vita»⁵⁸, «Balletto o amore? I diari della Royal Ballet School»), delle inevitabili competizioni e rivalità («Un tutù di troppo. Scarpette rosa»), fino ad arrivare al successo finale («Angelina ballerina. Il grande debutto», «Ballerina in palcoscenico», «Una nuova stella. Scuola di danza», «Su il sipario. Scarpette rosa»).

Rimanendo nel campo delle arti non performative vale la pena di affrontare, seppur brevemente, il tema delle *arti figurative*⁵⁹, in particolare della pittura, cercando altresì di comprendere come diverse caratteristiche (della storia) del danzare e/o dell'arte della danza abbiano interessato diverse correnti culturali e artistiche. Nella Parigi della seconda metà dell'Ottocento, dove la danza accademica regna ormai sovrana all'Opéra, mentre altri generi di danza si diffondono nei *café-concert* e in altri locali, l'Impressionismo, intento a cogliere l'effimero, l'incanto di un istante, l'impressione, appunto, di un momento di vita «vera» restituendolo nella sua immediatezza e dinamicità, trova nel mondo della

57 Editato in Italia da Sonzogno, 2006.

58 Una raccolta di racconti riguardanti il mondo della danza, in questo caso.

59 In app. 3.f una selezione di opere.

danza più di una ragione d'interesse. Le ballerine – sul palco e, ancor più, durante lezioni e prove – sono certamente un soggetto che ha reso famoso Edgar Degas, il quale, con la sua ampia produzione di tele e sculture, può ben considerarsi il maggior interprete della danza accademica tra gli artisti figurativi. Egli tuttavia non fu tanto interessato alla danzatrice quale (etero) ideale di bellezza femminile, quanto, invece, al gesto quotidiano e talvolta sgraziato, all'innaturale contorsione e al disciplinato movimento cui la ballerina sottopone, non senza fatica, il proprio corpo. Impressionista non ortodosso⁶⁰ e appassionato di fotografia, Degas dirige dunque la propria attenzione all'anatomia e al movimento, si tratti di danzatrici o cavalli al galoppo. Sempre tra gli impressionisti, Toulouse Lautrec si è fatto invece interprete della danza da rivista (stile Moulin Rouge), Pierre-Auguste Renoir di quella che talvolta viene chiamata «sociale» e che definirei piuttosto ballo di coppia, mentre Henri Matisse, con il suo «La danza» (1910, olio su tela – Hermitage, San Pietroburgo), ci presenta il danzare quale agire umano corporeo e collettivo.

Con la sua decisa volontà di rappresentare movimento e dinamismo, non stupisce che anche il Futurismo si sia interessato al mondo della danza, facendone soggetto di rappresentazione al pari di atleti, animali e macchine. In questo caso sono artisti come Federigo Severini o Christopher R. W. Novinson a rappresentare ballerine del varietà, della danza da sala e d'intrattenimento, mentre Fortunato Depero interpreta il corpo della ballerina accademica come quello di un manichino. Resta tuttavia la seconda metà dell'Ottocento il periodo dell'epoca moderna cui le arti figurative hanno più pienamente rappresentato la danza come pratica artistica di teatro, mentre le avanguardie del Novecento hanno trovato altri modi, decisamente più diretti, di relazionarsi ad essa.

Come accennato, i temi archetipici della letteratura e, in particolare, della narrativa per adolescenti, destinata alla socializzazione alla cultura tersicorea – e al sognare ad occhi aperti, grazie all'immedesimazione – del/la giovane aspirante, si ritrovano nel *cinema*, sebbene qui se ne aggiungano dei nuovi, adatti anche ad un pubblico più generico. Prima di analizzarli,⁶¹ sono necessarie alcune premesse. Come sottolineato da Francesca Rosso [2008, XXIII], «la danza svolge diverse funzioni al cinema: da semplice esibizione di bellezza a occasione di evasione, da forma di profonda comunicazione tra esseri umani a momento comico, da preludio a un'azione violenta a metafora del rapporto di coppia, da porta di accesso ai segreti dell'anima a riflessione sul ruolo dell'arte». È possibile tracciare una prima generale categorizzazione dei «film di danza», distinguendo tra *a*) quelli didattico-documentativi, come archivi coreografici e documentari⁶², *b*) quelli appartenenti alla cosiddetta cine-coreografia [Michaut, 1969: 19], dove la danza viene concepita appositamente per il mezzo cinematografico, come accade ad esempio nel musical, e *c*) quelli, infine, destinati all'intrattenimento, dove la

60 A differenza di molti altri colleghi, concentrati sul *plein air*, Degas dipinge raramente dal vero, preferendo abbozzare solo rapidi schizzi – prendere magari qualche appunto – e elaborare poi la composizione, spesso frutto di più di un lavoro di questo tipo – in studio.

61 Per ragioni di economia argomentativa del capitolo, l'analisi sarà qui piuttosto sintetica e limitata a certi aspetti, ma il tema meriterebbe di esser trattato più approfonditamente.

62 Esempi di questo genere sono «B come Bejart» (Svizzera, Francia, Belgio, 2002; regia di Marcel Schüpbach), presentato al Festival del Cinema di Venezia, o «Rudolf Nureyev alla Scala» (Italia, 2005; regia di Dino e Claudio Risi), distribuito invece – come la maggior parte dei film appartenenti a questa categoria – solo in DVD.

danza è talvolta *i*) qualcosa di accessorio (ad esempio, uno dei personaggi secondari è o era un/a ballerino/a, oppure la danza è presente come momento di svago e/o occasione di socializzazione), ma altre volte *ii*) qualcosa di centrale per l'azione drammatica (situata, per esempio, all'interno di una compagnia). Nella mia personale mappatura del campo cinematografico ho preso in considerazione solo la seconda e terza categoria⁶³, poiché la prima, da un lato, va a sovrapporsi, seppur solo in parte, alle edizioni audio-visuali cui si è accennato precedentemente, mentre, dall'altro lato, non è molto numerosa, né particolarmente significativa a livello dell'immaginario collettivo.⁶⁴

Dedicherò tuttavia la maggior parte della mia attenzione ai film, destinati all'intrattenimento, in cui la danza è protagonista (*sub ii*) e viene guardata, a connotare diversi (sistemi di) simboli e valori, «come passione e seduzione, armonia e bellezza, sacrifici e successi. [...] come sogno, necessità espressiva e possibilità di riscatto. [...] come storia personale di ballerine e ballerini» [Rosso, 2008: 273]. A livello tematico, semantico e semiotico, sono tre i principali modi in cui questi film tendono ad interpretare l'arte terpsicorea. La danza, innanzitutto, è stata spesso vista come qualcosa che ammalia e seduce: la ballerina, in questo caso, è una sirena incantatrice, rappresenta un femminile malizioso, potenzialmente pericoloso. Esempi di questo genere sono «Mata Hari» (USA, 1932; regia di Leo Birinsky e Benjamin Glazer), «Salomé» (USA, 1953; regia di William Dieterle)⁶⁵, o anche commedie romantiche come «Il principe e la ballerina» (USA-GB, 1957; regia di Laurence Olivier), che raccoglie molti stereotipi e luoghi comuni sulle danzatrici.

L'arte di Tersicore è stata anche rappresentata come qualcosa che consuma e porta alla morte: la danzatrice è colei che, sottratta alla vita – e, prima ancora, ai suoi piaceri, come il cibo o l'amore – rimane vittima della propria, così esigente, arte. Siamo nell'ambito della favola tragica, che mescola i piani narrativi per un effetto, surrealistico, d'inscindibile commistione tra arte e (fine della) vita. Tipicamente europeo nel trattare l'arte come unione di *επος* e *θάνατος*, questo gruppo raccoglie film quali «Scarpette rosse» (GB, 1948; regia di Micheal Powell ed Emeric Pressburger), cui si è già accennato; l'horror «Suspiria» (Italia, 1977; regia di Dario Argento), il noir «Étoile» (Italia, 1988; regia di Peter Del Monte) o il thriller «Murderrock – Uccide a passo di danza» (Italia, 1984; regia di Lucio Fulci), tutti di produzione italiana; o, ancora, i capolavori di Carlos Saura «Nozze di sangue» (Spagna, 1981) e «Carmen Story» (Spagna, 1983).

Infine, e soprattutto, il cinema ha guardato alla danza come metafora di auto-realizzazione, come sogno che, seppur impegnativo e faticoso, infonde energia vitale, libera e, talvolta, riscatta: la ballerina in questo caso è colei che lotta e si sacrifica per il raggiungimento di un obiettivo che è, contemporaneamente, intimamente personale – la danza è, da un lato, una necessità connaturata e, dall'altro lato, un modo sia di esprimere che di sfogare e gestire i propri sentimenti – e sociale – la danza è ciò che porta all'agognato e meritato successo, nonché, talvolta, all'amore. Questo, tipicamente hollywoodiano, della favola a lieto fine, è

63 In app. 3.g un elenco dei film considerati.

64 È chiaro, altresì, che il cinema può esser analizzato anche come settore di possibile occupazione per danzatori e danzatrici, ma non è questa la sede per affrontare l'argomento. Ritorrò su questo punto nel prossimo paragrafo (par. 3.2).

65 La versioni in realtà sono svariate; rimando al lavoro di Mereghetti [2005, 2274-77].

il gruppo più numeroso – a sua volta scomponibile per genere di danza e conseguente prioritizzazione delle tematiche – per il quale possiamo citare «Flashdance» (USA, 1983; regia di Adrian Lyne) per il *modern-jazz*, «Ball room – gara di ballo» (Australia, 1992; regia di Bob Fosse) per i balli di sala, «Footlose» (USA, 1984; regia di Herbert Ross) per la *disco dance*, «Billy Elliot» (GB, 2000; regia di Stephen Daldry) per il balletto classico, «Breakdance» (USA, 1984; regia di Joel Silberg) per l'omonimo stile e, più in generale, la *street dance*, «Bootmen» (Australia, 2000; regia di Dein Perry), per la *tap dance*, l'intramontabile «Saranno famosi» (USA, 1980; regia di Alan Parker) di cui è recentissimamente uscito il remake («Fame – Saranno famosi», USA, 2009; regia di Kevin Tancharoen), nonché, appunto, tutti gli altri film di quella che ho definito la nuova ondata di cinema a tema danza degli anni duemila (par. 3.1), la cui esistenza è altresì confermata dall'uscita di una pellicola di parodia meta-cinematografica, «Dance Flick» (USA, 2009; regia di Damien Wayans).

Iniziata a cavallo tra nuovo e vecchio millennio con «Il ritmo del successo» (USA, 1999; regia di Nicholas Hytner) – di cui è poi uscito il *sequel* nel 2008: «Center Stage. Turn It Up», per la regia di Steven Jacobson – contiene film che narrano invariabilmente storie di successo, artistico e personale, dove talento, passione e creatività uniti a sudore e sacrificio conducono infine alla fama, ad un impiego sicuro, prestigioso e/o redditizio, nonché alla soluzione di problemi famigliari e/o sentimentali. Come accadeva per i film della precedente ondata, quella degli anni ottanta, si tratta anche, molto spesso, di storie di mobilità sociale: molti dei protagonisti, spesso autodidatti, provengono da famiglie povere e/o zone disagiate (il ghetto americano), oppure sono orfani (talvolta di stelle della danza della generazione precedente, di cui vorrebbero onorare la memoria), caduti dunque in disgrazia e magari responsabili del sostentamento di fratelli o sorelle. Sono costoro a raggiungere il successo, mentre spesso, all'opposto, personaggi comprimari provenienti da famiglie abbienti o “in vista”, che studiano danza in scuole prestigiose fin dalla tenera età e non hanno bisogno di dividersi tra l'arte e “lavoretti” di vario genere (come la cameriera o la ballerina di locali notturni), realizzano, nello svolgersi della narrazione, che danzare a livello professionistico non è il loro obiettivo primario, non è il loro sogno, e rivedono perciò il proprio ordine di priorità.

Il tema dei bassifondi e dell'autodidattica si addice molto bene, inoltre, a trattare un altro argomento centrale in questo genere di film: quello del rapporto tra la danza accademica – il balletto di teatro, classico o moderno – e la *street dance* – comprendente *hip hop*, *breakdance*, ecc. Mentre, nella prima metà degli anni ottanta, sono state pellicole statunitensi ambientate a New York o Los Angeles – come «Beat Street» (regia di Stan Lathan), «Dance – voglia di successo» (regia di Sidney Poitier), «Breakdance» e «Breakdance 2» (regia di Sam Fustenberg), tutte del 1984 – a raccontare la nascita di una subcultura e la sua lotta di legittimazione artistica e sociale, negli anni duemila questo tema e, con esso, quello della quintessenza della danza e, più in generale, dell'arte, è stato affrontato da film, sempre di produzione statunitense, quali «Honey» (2003; regia di Billie Woodruff), i già citati «Save the last dance», «Step-up» e rispettivi *sequel*, nonché commedie e documentari più esplicitamente dedicati alla *street dance*, ma nei quali la danza di teatro rimane comunque sullo sfondo – ad esempio, «The freshest kids» (USA, 2002; regia di Elayne Blyth), «Street dance fighters» (USA,

2004; regia di Christoher B. Stokes), «Rize – alzati e balla» (USA-GB, 2005; regia di David La Chapelle), «Stepping – Dalla strada al palcoscenico» (USA, 2007; regia di Sylvain White), «Planet B-boy» (USA, 2007; regia di Benson Lee).

Dall'altro lato, a questi film si sono affiancate pellicole dedicate esclusivamente al balletto classico e/o moderno, più esplicitamente orientate a descrivere questa pratica artistica, a raccontare la storia di un/a ballerino/a o di una compagnia, a restituire la quotidianità di danzatori e danzatrici a partire dagli oggetti, dalle situazioni e dai sentimenti che la caratterizzano. Si tratta di film, non solo hollywoodiani, in cui il tema della lotta per il proprio sogno resta centrale, ma che costituiscono un miglior *account*, quantomeno a livello di luoghi comuni, del mondo della danza. Tra questi spicca «The Company» (USA-Germania, 2003; regia di Robert Altman), seguito da «One last dance» (Canada, 2003; regia di Lisa Niemi), «A time for dancing» (USA, 2002; regia di Peter Gilbert) – due storie, seppur molto diverse tra loro, di ritiro dal mondo della danza – e l'italiano «Passo a due» (2005; regia di Andrea Barzini), con Kledi Kadiu⁶⁶, ballerino divenuto l'ultimo idolo delle folle nazionali grazie al successo televisivo nel programma «Amici di Maria de Filippi». Questo genere, a differenza del precedente, riprende più una tradizione degli anni settanta che non del decennio successivo, tra cui possiamo ricordare i pluri-nominati agli Oscar «Due vite una svolta» (USA, 1977; regia di Herbert Ross), per la danza classica, e «All that jazz» (USA, 1979; regia di Bob Fosse; Oscar per la miglior colonna sonora), per il *musical* e il *modern-jazz*.

I *topoi* della danza di teatro occidentale ripresi in questi film sono, dal punto di vista della danza come professione e lavoro, quelli della competizione e dell'audizione, dell'insicurezza e della precarietà, della difficoltà di trovare fondi per mantenere e far prosperare le compagnie, nonché, talvolta, del «vendersi» – in una maniera o nell'altra – per il successo (proposte indecenti a sfondo sessuale e così via). Dal punto di vista, invece, della danza come agire corporeo, troviamo i temi dell'infortunio, della problematicità di una gravidanza e della vecchiaia, dell'importanza dell'aspetto fisico e dell'alimentazione, nonché quelli relativi alla materialità del corpo danzante: sudore, fatica e dolore. Infine, vi sono i *topoi* relativi alla danza come professione artistica: il sacrificio e la rinuncia, il talento e l'espressione di sentimenti ed emozioni al di là della tecnica (l'idea dominante è quella del «ballare col cuore»), la disciplina e le regole di decoro, puntualità, ecc. – il punto di vista fin qui è soprattutto quello degli *insider* – e ancora – muovendoci invece sul versante dei luoghi comuni della società più ampia – l'idea dell'artista come genio folle e auto-distruttivo, lo stereotipo secondo cui tutti i ballerini sono gay e il luogo comune che vede quello della danza come un ambiente promiscuo.

Continuando in questa suddivisione per genere di danza, meritano infine un cenno i film dedicati al ballo di sala (*ballroom dance*, o danza sportiva). Nati alla fine degli anni ottanta con l'ormai famosissimo «Dirty dancing» (USA, 1987; regia di Emile Ardolino), sono poi proseguiti senza soluzione di continuità nei decenni successivi, grazie anche alla particolare predisposizione di questo tipo di danza a farsi metafora della relazione di coppia. Alcuni esempi sono il già citato

⁶⁶ Ad interpretare praticamente se stesso, come già accaduto per Michail Baryšnikov in «Il sole a mezzanotte» (USA, 1985; regia di Taylor Hackford), o per Adam Cooper in «Il ritmo del successo».

«Ball room – gara di ballo», «Dance with me» (USA, 1998; regia di Randa Haines), «Shall we dance?» (USA, 2004; regia di Peter Chelsom), il remake del capostipite «Dirty dancing – Havana night» (USA, 2004) e «Take the lead – Ti va di ballare?» (USA, 2006; regia di Liz Friedlander), dove il ballo di sala, nuovamente mescolato alla *street dance*, viene visto come attività pedagogica e, ancora una volta, come forma di riscatto sociale.

Passiamo ad analizzare brevemente la sorella minore del cinema, la *televisione*. Ho già citato (par. 3.1) i principali programmi televisivi a tema danza e/o arti performative in genere. Il *talent/reality show* «Amici di Maria de Filippi», che ha dato il via alla sua ottava stagione nel settembre 2009, continua a riscuotere grande successo ed è un topic di discussione ricorrente nelle scuole di danza – quasi non ricordo una lezione durante la quale, in sala o in spogliatoio, non sia stato toccato l'argomento – così come nei *forum* a quest'arte dedicati.⁶⁷ La rete MTV trasmette, il venerdì sera in prima serata, un *talent/reality show* molto simile, focalizzato però esclusivamente sull'arte della danza: si intitola «Dancelife» ed è prodotto da Jennifer Lopez. Anche in questi casi il tema è quello della realizzazione di un sogno e del raggiungimento del successo. Lo stesso vale per due serie TV ambientate – come quella a cui s'ispirano, «Saranno famosi», serial statunitense ancora una volta degli anni ottanta⁶⁸ – in una scuola di arti performative (canto, musica, danza, recitazione): si tratta dello spagnolo «Paso adelante», 6 stagioni⁶⁹ ambientate a Madrid, e del meno famoso «Grandi domani», una sola stagione⁷⁰ girata e narrativamente situata a Roma. È interessante notare come in entrambi i telefilm, a differenza di quanto avveniva per il loro precursore, il numero di danzatori e danzatrici, tra alunni/e e insegnanti, sia pari a quasi la metà del totale dei personaggi, “non-artisti” compresi (rispettivamente, 14 su 35 e 4 su 10 ballerini/e).

Passando ai balli di sala, il *reality show* di Rai Uno «Ballando con le stelle», ormai terminata la sua sesta stagione, mette in gara coppie formate accostando insegnanti di ballo a personaggi famosi dello spettacolo. Il format originale – «Strictly Come Dancing», della BBC – è stato poi venduto non solo in Italia, ma anche negli Stati Uniti, dove costituisce il programma d'intrattenimento di punta dell'ABC⁷¹, e in altri 25 Paesi, tra cui Australia, Germania, Spagna, Russia, Danimarca, Francia, Finlandia, ecc. Pur non trattandosi di giovani aspiranti artisti/e della danza o spettacolo, troviamo, ancora una volta, il tema della sfida con se stessi, del superamento dei propri limiti, dell'impegno, della fatica e del sudore, della competizione.

67 Il tema più discusso resta quello della necessità assoluta o meno di determinate caratteristiche fisiche. Esso, infatti, è dibattuto anche all'interno del programma a causa del disaccordo su questo punto dei diversi insegnanti della scuola televisiva.

68 Il telefilm è andato in onda negli Stati Uniti tra il 1982 e il 1987 sulla rete NBC, mentre, in Italia, tra il 1983 e 1990 su Rai Due (inizialmente la domenica in prima serata e successivamente tutti i giorni del periodo estivo tra le 13.30 e le 14.30). Il serial si compone di 6 stagioni, per un totale di 136 episodi di 40 minuti ciascuno. Ha avuto 34 *nominations* agli *Emmy* e ne ha vinti 3.

69 Per un totale di 84 puntate, andate in onda, in Spagna, dal 2002 al 2005 su Antena 3. In Italia, invece, ogni puntata è stata suddivisa in due parti, per un totale di 171 episodi di 40 minuti ciascuno trasmessi da Italia 1 tra il 2004 e 2006, cui sono poi seguite due serie di repliche (la seconda delle quali iniziata nell'estate del 2008 e terminata intorno alla primavera del 2009).

70 In tutto 24 episodi, andati in onda bisettimanalmente su Italia 1 a partire dal gennaio 2005.

71 Ho avuto modo di seguire personalmente il programma per alcuni mesi e di notarne lo straordinario successo di pubblico.

Ci sono, infine, alcune realtà marginali, che, forse significativamente, rimangono più vicine alla danza di teatro, classica, moderna o contemporanea che sia: il canale Sky Italianinelsondochannel (888), infatti, trasmette quotidianamente «Oltredanza», a cura di Amedeo Veneruso, mentre Lepida TV, sul digitale terrestre, manda spesso in onda registrazioni di balletti e performance di danza in genere. Tra questi programmi più di nicchia, vale la pena citare anche «Wanna Dance», in chiaro sulla rete Boeing, che presenta gare di *hip hop* e *street dance* tra giovanissimi/e.

Chiudiamo questa panoramica dell'immaginario, e, con essa, del campo italiano della danza, affrontando il settore dell'*advertising*. Anche in questo caso troviamo, sia in televisione che nella stampa, pubblicità in cui vengono sì impiegati danzatori e danzatrici, ma non per sfruttare il potenziale simbolico della loro figura e/o della loro arte (un esempio è quella, datata 1997, di *Mercedes-Benz*). Ci sono, inoltre, le campagne pubblicitarie dei marchi specializzati del campo della danza (par. 3.1.2) – come quelle di *dimensionedanza* (qualche esempio in Immagine 5.1-5.2 e in tav. 6.1). Non considererò né le prime né le seconde, mentre mi concentrerò su quelle che sfruttano i diversi (sistemi) di simboli e trame dominanti del mondo della danza, avvenga questo attraverso l'utilizzo di ballerini/e, di parti dei loro corpi – soprattutto dei corpi femminili e, in particolare, delle gambe e dei piedi – e/o di oggetti tipici, come le «punte».



Imm. 3.2. Pubblicità Mitex (1962)



Imm. 3.3. Pubblicità Dansilar (1992)

	Automobili, orologi, articoli da ufficio e abbigliamento maschile	Prodotti cosmetici e/o per la salute, abbigliamento femminile	Telefonia, tecnologia audio-video, hi-tech e informatica	Alimentari e prodotti per la casa	Arredamento, oggettistica e tessuti	Abbigliamento sportivo	Enti pubblici, associazioni, ecc.
Delicatezza, armonia		Benetton, 1994		Omo, 1959 Illy, 1995	Swarovski, 1989		
Leggerezza (creativa)		Dansilar, 1992 Wasa, 1994 Ferré, 1997 Aida Barni, 1998 Tacchini, 2000	Italtel, 1983	Ferrarelle, 1973 Flugge, 1982 Jus-rol, 1987 Parmalat, 2003	Iris, 1990 Aernec, 1999		C.I.F.C., 1990
Benessere, forma fisica		Dr. Scholl's, 1965	Microsoft, 1994	Hag, 1975		Champion, 1991	Assoterm, 1990
Disciplina e (auto)controllo			Loewe, 1992 World Online Business, 2001			Lacoste, 1990	
Eccellenza, prestigio	Philip Watch, 1982 Omega, 1989				Rovengarden, 1989 RCR, 1991 Biella, 2003		
Eleganza, stile	Profilo, 1989 Parker, 1994	Martine Sitbon, 1990		Saeo, 1999 Campani, 1994	sanRemo, 1987		Assap, 1990
Sensualità, sinuosità		Mitex, 1962 Lee Cooper, 1988					
Precisione, professionalità	Raymond, 1994		Agfa, 1989 Kodak, 2002				
Passione, energia	Fiat, 1991					Nike, 2003	España, 1993
Sogno	Mazda, 1991		Omnitel, 2000		Guidi, 1992		Vienna, 1991, 1993
Pretesto	Ceat, 1997 Iseo, 1998	Johnson, 1978 Deoped, 1986 Flexa, 1999					A.P.I.M.O., 1991

- 1 Comitato Italiano Fondo di Corresponsabilità.
2 Associazione Professionale Medici Oculisti.

Tab. 3.3. Pubblicità a tema danza per genere di prodotto e concetti/evocato/i

Quali sono, dunque, gli universi simbolici e concettuali che la danza riesce ad evocare? Per quali categorie di prodotti e servizi quest'arte e attività umana viene maggiormente chiamata in causa? Come si può notare in tab. 3.3, le categorie merceologiche che maggiormente hanno sfruttato la danza sono, *in primis*, prodotti cosmetici, o per la salute, e abbigliamento femminile (in particolare, intimo e collant). I concetti cui più spesso ci si richiama in questi casi sono armonia, leggerezza, benessere, forma fisica, eleganza, sensualità: alcuni esempi possono essere la campagna del 1962 dell'intimo *Mitex* (Immagine 3.2), o quella del 1992 dei collant di *Dansilar* (imm. 3.3). Altre volte, la danza può costituire un pretesto narrativo, come nella pubblicità del 1986 di *Deoped*, che ha bisogno di mostrare piedi che necessitano particolari attenzioni.

Vengono subito dopo prodotti di target maschile, come orologi, automobili, ecc., che fanno leva soprattutto sulle caratteristiche di eleganza, stile, classe, eccellenza e prestigio che la danza, e la ballerina, sono in grado di evocare. In maniera se vogliamo un po' borghese, la danza viene qui utilizzata come metafora di *status* e, ancor più, come simbolo di possesso di (un certo) capitale culturale. Due esempi particolarmente interessanti, sotto questo profilo, sono la campagna per gli orologi *Phillip Watch* del 1982 e quella delle stilografiche *Parker* del 1994 (Immagini 3.4 e 3.5). Concetti quali stile ed eccellenza ricorrono anche per i prodotti di arredamento, oggettistica e del settore tessile, come accade ad esempio nelle pubblicità di *sanRemo* e *Biella – The Art of Excellence* (imm. 3.6 e imm. 3.7), rispettivamente, del 1987 e del 2003.



Imm. 3.4. Pubblicità Phillip Watch (1982)



Imm. 3.5. Pubblicità Parker (1994)

Coi prodotti tecnologici ed informatici, anch'essi pubblicizzati ad un target perlopiù maschile, salgono invece alla ribalta concetti quali precisione, professionalità e (auto)controllo: la campagna datata 2001 di *World Online – Business* (Immagine 3.8) e quella di *Agfa* del 1989 (Immagine 3.9) sono due esempi.

Tra gli alimentari, tornano invece a spiccare i temi della leggerezza e del benessere, come si può notare, ad esempio, dalla pubblicità della *Fiuggi* del 1982 (Immagine 3.10) o dalla più recente campagna *Parmalat* del 2003 (Immagine 3.11). Lo stesso avviene per alcune campagne di enti pubblici e/o per la cosiddetta «pubblicità progresso».



Imm. 3.6. Pubblicità sarRemo (1987)



Imm. 3.7. Pubblicità Biella (2003)

Da notare, infine, come l'oggetto della rappresentazione sia pressoché esclusivamente femminile, a conferma della netta segmentazione per genere del campo della danza, non solo riguardo il pubblico e, come vedremo fra breve (par. 3.2), il mercato lavorativo, ma anche relativamente all'immaginario. Che il target sia femminile o maschile, è la donna a venir rappresentata nelle pubblicità a tema danza; è la ballerina, professionista affermata o aspirante, ad incarnare (e fornire) i valori ed i significati di cui esse intendono farsi portatrici (e che l'uomo viene/verrebbe ad assumere – potremmo dire – per possesso).⁷²

⁷² Il tema meriterebbe certo di essere approfondito, sebbene questa non sia la sede adatta per farlo. Tra gli studi relativi a genere e pubblicità rimando al lavoro ormai classico di Goffman [1979] e a quelli di Pignotti e Mucci [1978], Quintavalle [1981], Giust e Tessarolo [1985] e Tessarolo [2008].



Imm. 3.8. Pubblicità World Online (2001)



Imm. 3.9. Pubblicità Agfa (1989)



Imm. 3.10. Pubblicità Fiuggi (1982)



Imm. 3.11. Pubblicità Parmalat (2003)

3.2. Il mercato lavorativo e i suoi “incerti” occupa(n)ti

Dopo aver passato in rassegna le diverse entità che popolano il campo italiano e, più in generale, il mondo della danza, intendo ora scendere maggiormente nel dettaglio del campo professionale e dei suoi abitanti, guardando, in particolare, alle caratteristiche del mercato lavorativo. Si tratta di un'analisi per lo più strutturale, mentre i prossimi capitoli saranno dedicati, da un lato, alla storia della professione e ai sistemi, taciti ed espliciti, di definizione e classificazione dei suoi membri (cap. 4), mentre, dall'altro lato, alle storie di danzatori e danzatrici ed alla quotidianità da essi/e esperita (cap. 5).

Quello della danza è un campo professionale dove i criteri d'accesso sono fluidi, dove non esiste – soprattutto in Italia – un iter formativo definito, regolare, istituzionalizzato, che produca certificazioni comunemente accettate. Questo vale sia per i/le ballerini/e che per gli/le insegnanti – due figure professionali, per altro, che spesso si sovrappongono. Per nessuna delle due categorie, inoltre, esiste un albo professionale. Parallelamente, il mercato lavorativo si presenta multiforme, sfuggevole e decisamente più sfaccettato rispetto a professioni più “regolari” e regolamentate. Caratterizzato da un'ampia precarietà – i lavoratori a tempo indeterminato e/o a tempo pieno sono pochissimi, mentre il lavoro *freelance*, spesso unito a varie forme contrattuali temporanee, è diffusissimo⁷³ – così come da una netta preponderanza della domanda sull'offerta, è un mercato in cui, come vedremo, la rete di “conoscenze” e contatti derivati dalla condivisione di determinate esperienze formative, lavorative e/o artistiche – di un particolare sapere corporeo, di un certo palcoscenico, di una specifica messinscena o progetto artistico – o, talvolta, da legami di natura non professionale, costituiscono, insieme e parallelamente alle audizioni, il principale strumento d'accesso e di reclutamento.

I danzatori e le danzatrici professionisti/e attivi/e in Italia che ho censito in questi anni di ricerca sono 1245. Secondo i dati dell'Enpals⁷⁴, «ballerini e tescorei» ammontavano, nel 2006, a 10.060, pari al 5,3% del complesso di «artisti e tecnici» che lavorano nel settore dello spettacolo e sono iscritti all'ente. Dall'inizio del millennio tale percentuale è peraltro andata riducendosi (era il 6,96% nel 2001, il 5,73% nel 2004 e il 5,37% nel 2005), ma non v'è modo di constatare quale sia stato l'andamento dal 2007 ad oggi, poiché, con D.M. 15 marzo 2005⁷⁵, le «categorie dei lavoratori assicurati obbligatoriamente presso l'Enpals» sono state modificate: mentre prima era possibile isolare «ballerini e tescorei», oltre a «coristi e figuranti, coreografi, maestri del coro e figuranti

73 Affrontando il più generale tema dei mercati lavorativi artistici, Pierre Michel Menger [1999, 548] parla di lavoratori e lavoratrici altamente specializzati/e che si muovono da un impiego all'altro accumulando così esperienza attraverso l'apprendimento sul campo e l'alta differenziazione dei lavori. Aggiunge che ciò è vero soprattutto per le arti performative, che hanno costituito una sorta di «avanguardia nella progettazione e nell'esperienza del processo che ha condotto a mercati lavorativi sempre più flessibili».

74 Ente Nazionale di Previdenza e Assistenza per i Lavoratori dello Spettacolo. Si considerano in questo paragrafo i dati relativi agli anni 2001 [Enpals 2003a], 2004 [Enpals 2006a], 2005 [Enpals 2007a], 2006 [Enpals 2008a] e 2008 [Enpals 2009]. In essi è possibile isolare il gruppo «ballerini e tescorei» (per il 2001, 2004, 2005 e 2006) o quello «ballo, figurazione e moda» (per il 2008). Inoltre, vengono prese in considerazione le serie storiche riguardanti i periodi 1994-2001 [Enpals 2003b], 1997-2004 [Enpals 2006b], 1999-2006 [Enpals 2008b]. Queste si riferiscono solo al totale dei contribuenti.

75 In app. 3.h il decreto, incluse modifiche e integrazioni.

speciali o di sala», ora esiste un'unica categoria, definita «gruppo ballo, figurazione e moda», che mette insieme⁷⁶ «coreografi e assistenti coreografi, ballerini e tersicorei, figuranti lirici, cubisti, spogliarellisti, figuranti di sala, indossatori, fotomodelli». Questo gruppo contava, nel 2008, 22.653 iscritti (su un totale di 272.335, comprendente però in questo caso anche maestranze e impiegati), ma non è dato sapere quanti/e di loro fossero ballerini/e e quanti/e, ad esempio, spogliarellisti/e o fotomodelli/e. Continuerò dunque a riferirmi ai dati precedenti (tab. 3.4), sebbene questo sia un primo significato del termine “incerti” utilizzato nel titolo del presente paragrafo.

	Contribuenti			Gla			Rgm		
	M	F	Totale	M	F	Totale	M	F	Totale
2001									
Ballerini e tersicorei	1.739	9.067	10.806	70,2	61,5	62,9	96,3	63,6	65,5
Artisti e tecnici	94.228	60.935	155.163	51,4	49,6	50,8	142	107,6	128,9
2004									
Ballerini e tersicorei	2.031	8.521	10.552	56	56,5	58,3	95,6	63,4	69,4
Artisti e tecnici	117.966	66.142	184.107	49,8	54,6	51,7	139,5	109,6	125,8
2005									
Ballerini e tersicorei	2.088	8.127	10.215	62,5	53,1	55,1	108,4	69	78,1
Artisti e tecnici	120.584	69.633	190.217	51	51,4	51,1	141,5	110,7	130,2
2006									
Ballerini e tersicorei	2.167	7.893	10.060	61	51,1	53,2	96,1	68,5	74,5
Artisti e tecnici	119.536	70.130	189.666	50	50,1	50,1	151,5	117,6	138,9

Tab. 3.4. *Contribuenti, Gla e Rgm di «ballerini e tersicorei» su totale «artisti e tecnici»*

Le giornate lavorative annue (Gla), così come il numero dei/lle contribuenti, sono andate diminuendo, passando da una media di 62,9 nel 2001 ad una del 53,2 nel 2006. Stando alle statistiche ufficiali, parrebbe dunque che danzatori e danzatrici lavorino per circa un settimo del loro tempo (poco più nel 2001, poco meno nel 2006). Durante la mia permanenza sul campo, tuttavia, sono altri i ritmi di lavoro che ho potuto osservare. Ciò significa che la maggior parte delle attività svolte da/lle professionisti/e della danza – come ad esempio l'insegnamento⁷⁷ –

⁷⁶ In modo piuttosto interessante dal punto di vista della rappresentazione istituzionale dell'arte della danza.

⁷⁷ Nella classificazione delle professioni, l'Istat [2001] presenta le voci «coreografo» e «ballerino», appartenenti alla categoria «coreografi e ballerini» (categoria 3), classe «discipline artistico-espressive» (classe 5), gruppo «specialisti in scienze umane, sociali, gestionali» (gruppo 5), a sua volta parte del gruppo «professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione» (grande gruppo 2). La voce «istruttore di danza» figura invece sotto la categoria 3.4.3.2 «istruttori nel campo

non rientra nelle suddette statistiche, né viene considerato a fini contributivi. Per quanto concerne invece la retribuzione, quella giornaliera media (Rgm)⁷⁸ è andata tendenzialmente aumentando nell'ultimo quinquennio, sebbene il 2006 abbia registrato un decremento, attestandosi su una media di 74,5 euro.

Le differenze invece riscontrabili tra i ballerini, da un lato, e le ballerine, dall'altro, sono notevoli: sebbene la composizione interna continui a vedere una netta prevalenza femminile, è il numero di danzatrici ad esser progressivamente diminuito – sia in termini assoluti che relativi (dalle 9.067 del 2001, 83,9% del totale, alle 7.893 del 2006, 78,46%) – mentre quello dei danzatori è aumentato (1.739 nel 2001, erano invece 2.167 nel 2006). Inoltre, ad esclusione di quanto avvenuto nel 2004, il numero di giornate lavorative annue vede prevalere gli uomini, che continuano anche ad avere una retribuzione giornaliera media nettamente superiore a quella delle colleghe – nonché, dato il forte prevalere numerico di queste, alla media. Se per quanto riguarda la retribuzione si potrebbe invocare la legge della domanda e dell'offerta, sostenendo che i ballerini vengono pagati di più perché in minor numero, ciò tuttavia non spiegherebbe come mai le ballerine presentino non solo una retribuzione inferiore ma un tasso di occupazione più ridotto. Direi invece che, sotto entrambi i punti di vista, il mercato lavorativo tersicoreo non si allontana da quello, italiano ma non solo, della maggior parte delle altre professioni e occupazioni, in cui le donne vengono assunte e pagate meno dei colleghi.

Passando a considerare il settore di occupazione, incontriamo altre importanti differenze. Quasi la metà dei contribuenti (46,6% nel 2006) lavora in «trattenimenti vari e spettacoli polivalenti», andando così a costituire circa un quinto (19,7%) del totale di occupati/e in quel settore – mentre per tutti gli altri la percentuale di ballerini/e non sale mai sopra il 7,5% ed è in molti casi irrisoria. Segue il settore musicale, in cui sono occupati più di un terzo (35,3%) di «ballerini e tersicorei» iscritti all'ente e che presenta, tra tutti, il più alto numero di Gla. Sono questi due, non a caso, gli unici settori in cui danzatori e danzatrici presentano un livello d'occupazione superiore alla media: rispettivamente, 52,4 Gla contro 36,2 e 64 contro 43,5. Solo per «trattenimenti vari e spettacoli polivalenti», tuttavia, la Rgm dei/lle professionisti/e della danza è in linea con la media (57,2 euro rispetto a 58,5), mentre nel settore musicale – come in tutti gli altri ad esclusione di quello radiotelevisivo – è abbondantemente inferiore ad essa. Il terzo settore più rilevante è quello del teatro, con il 13,4% di ballerini/e, mentre la loro presenza è molto bassa (sotto il 2,5%) in quelli cinematografico, radiotelevisivo, degli impianti sportivi e in quello, residuale, denominato «varie».

Riassumendo, e parlando ora in termini assoluti, per un/a ballerino/a cinema e, secondariamente televisione restano settori di difficile accesso, dove il lavoro, concentrato quasi esclusivamente nella capitale, è tuttavia ben retribuito, con una Rgm pari, rispettivamente, a 227 e 119 euro. In teatro le opportunità d'impiego sono superiori, ma la retribuzione inferiore (Rgm=79,8). Come già detto, le chances d'occupazione maggiori si hanno nel settore dei «trattenimenti vari e spettacoli polivalenti», dove tuttavia il lavoro è pagato molto meno (Rgm=57,2).

artistico-letterario», facente parte delle «professioni tecniche» (grande gruppo 3).

78 Si consideri, comunque che la paga varia sensibilmente tra i diversi settori di occupazione, nonché tra i periodi di prove e quelli di spettacolo.

Sembra essere il settore musicale quello che presenta la miglior combinazione di caratteristiche: infatti, sebbene danzatori e danzatrici guadagnino meno della media di settore, la paga giornaliera media ammonta a 86,1 euro e le opportunità d'occupazione sono abbastanza alte.

Occorre infine rilevare che, rispetto al complesso di «artisti e tecnici», danzatori e danzatrici («ballerini e tersicorei») lavorano mediamente più giorni all'anno, sebbene lo scarto sia andato diminuendo, ma guadagnano poco più della metà (tab. 3.4). Anche considerando i dati relativi al 2008, il gruppo «ballo, figurazione e moda» presenta – con le stesse discrepanze tra uomini e donne – un numero di giornate lavorative annue e una retribuzione giornaliera media nettamente inferiori alla media generale (38,8 rispetto a 96,9 Gla e 73,4 rispetto a 114,4 euro per quanto riguarda la Rgm). Lasciando da parte le statistiche – che presentano peraltro, come abbiamo visto, qualche difficoltà di lettura a causa della nota disomogeneità dei dati in materia di spettacolo e produzione culturale⁷⁹ – la situazione non certo rosea della professione tersicorea in Italia può essere ben illustrata dal seguente, forse un po' insolito, estratto dalle note di campo.

1 Febbraio 2008, Phuket International Airport

Chiacchierando in attesa dell'imbarco scopro che uno dei miei compagni è un ballerino. Si chiama Marco, ha 32 anni, è alto circa 1.85, ha un corpo muscoloso ma piuttosto armonico. Vive a Bologna dove lavora negli uffici amministrativi di una nota compagnia di telefonia mobile. [...] è un ballerino classico e molti anni fa ha avuto la fortuna – dice – di superare l'audizione per l'iscrizione nelle liste del corpo di ballo per la lirica: quando c'è necessità di ballerini/e per un'opera, vengono chiamati gli iscritti e viene fatta un'audizione per quella messinscena. Gli chiedo come mai ha deciso di trovarsi comunque un altro lavoro. La ragione, spiega, è economica: *Quando ho iniziato, agli inizi degli anni novanta, conta nel 1993, prendevi 700-800 mila lire a serata. E circa la metà per i giorni di prove. Ora, per una serata, prendi più o meno 300 euro. Alla Scala, eh! Da altre parti... Non vale più la pena. [...] Adesso mi hanno chiamato a Parma, per il Rigoletto, ma vediamo se ho tempo... Economicamente, non vale più la pena.*

Tra chi ancora, invece, “vive di sola danza”, un ballerino esperto in diversi stili si esprime in modo molto simile e segnala un problema che investe anche la dignità professionale e l'identità artistica del/la ballerino/a. Non stupisce, in questo senso, che, in un momento in cui il mercato è impegnato in una corsa al ribasso, accettare tale condizione «mettendosi in saldo» oppure opporvisi – anche solo a livello individuale, rifiutando lavori ritenuti sotto-pagati – sia oggetto di dibattito e conflitto all'interno della comunità occupazionale tersicorea, che si divide su due fronti, uno dei quali reclama per sé professionalità ed esperienza.

79 Come notato, ad esempio, da Menger [1999, 543-44] la lista di limitazioni e discrepanze dei dati censori e statistici apre quasi ogni rapporto di ricerca sulle occupazioni artistiche. Il problema principale consiste, come già rilevato, tra gli altri, da Wassal e Alper [1983, 13-14], nella classificazione delle occupazioni come «artistiche», o altrimenti detto, nella definizione di artista: quella utilizzata nei dati censori istituzionali – oltre ad essere mutevole, come abbiamo visto, ed impedire così la possibilità di analisi longitudinali di lungo periodo – spesso non corrisponde a quella usata da ricercatori e ricercatrici che si occupano dell'argomento (e che, talvolta, svolgono le proprie indagini statistiche utilizzando le proprie classificazioni e definizioni). Un'altra difficoltà consiste nel fatto che gli/le cosiddetti/e artisti/e svolgono spesso più di un lavoro, in campo artistico (si pensi al caso, già citato, della sovrapposizione tra danzatrice, o coreografa, e insegnante), o meno. Rannou e Roharik [2009] propongono i termini «pluri-attività» per il primo caso e «poli-attività» per il secondo. Riguardo a quest'ultimo si veda anche il lavoro di Michael Robinson e Sarah Montgomery [2000].

[...] non riesci a mettere da parte tanti soldi, questo è impossibile, oggi soprattutto per come sta andando il mercato nel nostro lavoro dove tutto è un tiro al ribasso... Cioè, cosa significa? Allora, innanzitutto io non voglio sentirmi un ballerino in saldo, perché non mi sento un ballerino in saldo, non sono il top dei top, ma so che sono un ballerino dignitoso, che sa lavorare e sa fare il suo lavoro, quindi di accettare lavori a dei cachet da risata veramente non mi va. C'è talmente concorrenza ormai di giovani che, grazie alla fantastica televisione, pensano che tutti ormai possano fare il teatro, la danza eccetera, eccetera... Poi però le produzioni se ne approfittano: prendono questi ragazzi giovani, li pagano meno e... Io mi sono ritrovato lo scorso autunno a rifiutare tre lavori di fila perché erano pagati pochissimo. Non è che voglio fare la superstar, ma vivendo da solo mi devo fare due conti e se, dopo mesi e mesi di lavoro via dalla mia città, via da casa mia, mi trovo a tornare a casa con 300 euro perché ho speso tutto in vitto, alloggio eccetera... non ne vale la pena. In fatti quest'anno ho fatto il mio primo Natale a casa dopo otto anni, con la mia famiglia. La prendo così... Ho preferito questo piuttosto che tornare a casa con 300 euro dopo un mese e mezzo di fatica. Perché poi costa lavorare a Natale, alla vigilia, a Santo Stefano, il 31, l'1, la befana, vuol dire farsi tutto il periodo delle feste lavorando. Io adoro lavorare, lavorerei veramente 12 mesi all'anno, però deve valerne anche la pena. Non diventerò mai ricco con questo lavoro, non voglio diventarlo, ma voglio vivere in modo dignitoso, sereno. [An. – Torino, 23/02/2006]

Un altro danzatore, rientrato a Roma dopo anni di lavoro a Londra, pone l'accento su una delle radici strutturali della situazione italiana: quella, che abbiamo visto all'inizio della sezione precedente (par. 3.1), della scarsità di pubblico, che sviluppa ovviamente – seppur in maniera indiretta, attraverso gli enti teatrali e, soprattutto, le imprese dello spettacolo – una forte influenza sulla retribuzione del/la ballerino/a.

In Italia, un giovane che si vuole avvicinare al teatro paga 30 euro, è indecente. [...] I giovani dovrebbero avere libero accesso agli spettacoli perché sono il pubblico di domani. Il ragazzo che va all'università e che si può permettere il biglietto a 5 euro, glielo dai a 5 ma in qualsiasi ordine di posto, perché dopo i ventisei anni, laureato, con uno stipendio, che guadagna, sceglierà di venire a vedere lo spettacolo a 30 euro perché tu l'hai avvicinato al teatro. Ma se tu uno spettacolo glielo fai pagare 30 non verrà mai, ne vede uno anziché quindici, ma se vede quello sbagliato non verrà mai più a teatro. [Eu. – Milano 14/03/2006]

Non equa e per lo più bassa retribuzione, scarse opportunità di lavoro, elevata competizione dovuta al prevalere dell'offerta sulla domanda (nonché all'ambiguità del curriculum, data la scarsa istituzionalizzazione del percorso formativo) sono tutte caratteristiche del mercato lavorativo tersicoreo, che non poco hanno a che fare con la scarsità di pubblico. Se a ciò s'aggiungono la durata limitata dei contratti⁸⁰, la generale intermittenza, mobilità e pluralità [Shapiro *et al.* 2009; Rannou e Roarik 2009] del lavoro; la possibilità d'infortunio, le problematiche relative all'invecchiamento e la brevità della carriera; l'imprevedibilità del suo dispiegarsi⁸¹, l'onnipresente possibilità di fallimento e/o calo delle performance,

80 In Italia, così come in tutta l'Europa, la percentuale di lavoratrici e lavoratori in campo culturale con contratto temporaneo o *part-time*, con secondo lavoro o *free lance* si aggira attorno al doppio del totale degli occupati [Capiou e Wiesand 2006, 65].

81 Si veda anche il seguente estratto d'intervista: « [...] la danza non è un campo sicuro... e quindi io non potevo sapere che ci sarebbe stata una Dani a fare la compagnia a Mantova, che ci sarebbe stata

nonché l'autonomia⁸² lasciata alla danzatrice all'interno di questo processo, quello che si delinea è un quadro d'estrema incertezza, precarietà e vulnerabilità, che sembrano essere connaturate e pervasive all'interno del mercato lavorativo.⁸³ Incertezza, flessibilità e versatilità vengono percepite, all'interno così come all'esterno della comunità occupazionale, come un paradosso inerente l'attività artistica stessa, nonché quale tratto *distintivo* dell'artista. È questa la seconda ragione dell'uso del termine “incerti” nel titolo del presente paragrafo.

La situazione è simile a quanto descritto da altri studiosi e studiose sia riguardo la danza [Gilmore 1993; Rannou e Roarik 2006a, 2006b, 2009; Wulff 1998a, 2000b], sia riguardo altre professioni in campo artistico [Shapiro *et al.* 2009; Conde 2009; Faulkner 1973a, 1973b; Menger 1999, 2005; Menger e Gurgand 1996;], creativo [Blair, 2001, 2003; Dex *et al.*, 2000], sportivo [McGovern 2002; Roderick 2006; Wacquant 1998], o del cosiddetto *knowledge work* [Armano 2009; Barley e Kunda 2004; Butera *et al.* 2008]. Tutti/e costoro testimoniano un fenomeno presente anche in campo terziario: l'esistenza, all'interno della comunità occupazionale, di una rete di relazioni informali, di un *network* socio-professionale, che svolge un'importantissima funzione nella gestione dell'incertezza e della precarietà date dalle condizioni di un campo professionale e di un mercato lavorativo sempre più policentrici, trans-locali e, appunto, *network-organized* [Conde 2009, 14]. Samuel Gilmore [1993], ad esempio, mostra come una rete di conoscenze fornisca stabilità e come danzatori e danzatrici, divenendo «ben collegati» (*well connected*)⁸⁴, intrattengano relazioni con un'ampia gamma di potenziali collaboratori/trici.

Menger [1999, 552] fa un passo oltre e, inserendosi nel dibattito sulla dialettica autonomia-precarietà, conclude che l'auto-impiego⁸⁵ porta solo a indipendenza ed autonomia illusorie, poiché il *freelance* che non riesce ad entrare negli *inner circles* dei colleghi e delle colleghe di successo, rimane intrappolato in una situazione altamente precaria.⁸⁶ Come accennato, infatti, i principali

una scuola che aveva bisogno di un insegnante... a diciannove anni quelle cose lì non le sai... quindi comunque fare l'università...» [Elena – Matova, 14/07/2008].

82 Menger [1999, 550-53] propone di considerare gli artisti free-lance come operatori di piccole imprese: «benché asimmetrica, la relazione tra il datore di lavoro e il freelance è quella di un processo d'incontro dove ambo le parti costruiscono una carriera in modo interdipendente» [1999, 550]. Rifacendosi poi alla nozione weickiana [1979, cit. in Menger, 1999, 551] di «self-designing organizations», l'autore definisce le carriere artistiche come «soggettivamente modellate» [1999, 551]. Anche Ronald C. Federico [1974], nel suo studio sul mondo del balletto, nota «la sostanziale autonomia individuale del danzatore nel pianificare il proprio percorso di carriera» [1974, 255]. Dall'altro lato, tuttavia, non va dimenticata, come ci ricorda Idalina Conde [2009, 8], la dipendenza dalla committenza e, in particolare, da politiche e finanziamenti pubblici - andate peraltro diminuendo a partire dagli anni novanta un po' in tutta Europa, sebbene con alcune differenze tra i diversi Paesi (in Francia, ad esempio, il sovvenzionamento statale alle arti in generale, e alla danza in particolare, è tuttora consistente, sebbene anch'esso in calo negli ultimi decenni).

83 Vedremo meglio gli effetti di questa situazione strutturale sulla quotidianità, lavorativa e non, di danzatori e danzatrici nel cap. 5 (par. 5.1, 5.2 e 5.4), mentre il ruolo svolto dalle narrazioni di sé nella gestione di tale condizione sarà discussa nel cap. 7 (par. 7.4).

84 Essere ben collegati significa «interrelarsi con una molteplicità di risorse interpersonali personali che trasmettono informazioni riguardo potenziali collaboratrici/tori. Ricercatori/trici (o attrattori/trici) che usano con successo i canali informali per trovare potenziali collaboratrici/tori tendono ad essere socialmente molto attivi, sia nei termini di dare inizio a contatti con partecipanti di altri mondi sociali, sia in quelli di ricevere contatti» [Gilmore 193, 282].

85 Si veda nota 81.

86 A conclusioni simili giungono anche Emilio Reyneri [1998] ed Emiliana Armano [2009].

meccanismi di accesso al campo e d'impiego – sia in Italia che a livello internazionale – sono due: da un lato, l'informale invito da parte di amici o colleghi con cui si è condiviso o si condivide una qualche esperienza lavorativa; dall'altro lato, lo strumento più formale dell'audizione, della quale si viene generalmente a sapere tramite internet, riviste specializzate, o, di nuovo e soprattutto, grazie ad amici/he e colleghi/e.⁸⁷ Nel seguente estratto un ballerino che ha danzato in varie parti del mondo ed ha portato avanti, attraverso una serie di conoscenze, relazioni e fortunate coincidenze, una brillante carriera, mette in luce tanto la fortuità di certi svolgimenti, quanto il ruolo svolto, in questi, da legami di natura personale e professionale.

Fosse è stata la mia più bella esperienza. Ho fatto un anno a Londra, poi un anno in tournée europea. Ho conosciuto tante piccole cose del suo stile, un nuovo stile di danza. Io non sapevo neanche chi fosse prima di fare l'audizione, però tutti mi dicevano «vai a fare quest'audizione che ci sei portato». Io ho detto «vabbè», ero in Germania, sono tornato dalla Germania a Londra per fare l'audizione. E mi hanno preso. Lì te lo dicono subito, non è come qua. [...] E poi, mentre ero lì a New York, mi ha chiamato la Rancia, non so da dove e da chi, dicendomi che mi avevano visto ballare... [...] Non li conoscevo neanche. Qualcuno era venuto a vedere Fosse a Londra, e dal programma avevano visto che sono italiano; quella sera proprio facevo l'assolo, pensa un po'. Quindi poi, tramite amici e via dicendo, ha trovato il mio indirizzo e-mail, mi ha scritto una mail proponendomi di andare a fare «Hallo Dolly». [Mi. – Roma, 25/03/2006]

Le prossime sezioni sono dedicate, ciascuna, ad uno dei due mezzi di reclutamento sopra citati, a cominciare dal più pervasivo e rilevante: lo scambio di informazioni e proposte che avviene all'interno delle reti di relazioni socio-professionali.

3.2.1. *Il network*

Come vedremo nel corso di questo paragrafo, le attività svolte grazie e attraverso tale rete di contatti sono molteplici: dalla raccomandazione di un/a collega presso un(')altro/a, all'offerta diretta di lavoro; dalla segnalazione di un'opportunità d'occupazione, alla proposta di collaborazione ad un nuovo progetto; dall'apprendimento (pratico) informale, fino al *gatekeeping* e alla (co)costruzione della reputazione – unica vera moneta di scambio, quest'ultima, della danzatrice, poiché costituisce la base del suo “valore di mercato”.⁸⁸ Nel suo studio su artisti visivi, compositori e musicisti d'orchestra, Conde [2009, 9] fa riferimento ad una doppia catena di cooperazione e competizione, che ben si adatta anche al caso di danzatrici e danzatori. Menger [1999], d'altra parte, lega a doppio filo la flessibilità del mercato lavorativo all'esistenza di *networks*, che «aiutano a costruire quelle relazioni stabili che sono necessarie ad abbassare i costi di transazione [...] facilitano le procedure d'assunzione, attraverso patrocinio

⁸⁷ Rarissimo, invece, in Italia, affidarsi ad un agente, diversamente da quanto accade, ad esempio, nei Paesi anglosassoni e, più in particolare, in Gran Bretagna.

⁸⁸ Già Becker [1982, 103] rilevava che «[i] freelance di successo hanno una rete di conoscenze tale che un gran numero di quelli che possono avere bisogno di loro li tengano presenti e abbiano il loro numero di telefono sotto mano per chiamarli all'occorrenza. La reputazione serve».

e fidati legami tra i pari, e trasmettono informazioni affidabili riguardo abilità e talenti in modo piuttosto rapido» [Menger 1999, 549].

Per accedere ad ogni lavoro passi sempre tramite audizioni o ormai hai un giro? *L'audizione è comunque bella perché la competizione nell'audizione è molto sana e bella. Quando le audizioni sono pulite è bello. Poi comunque lavorando da 20 anni ci sono dei registi, dei coreografi che conosco per cui, spesso e volentieri - compagnie con le quali ho sempre lavorato... - non faccio provini ma mi chiamano perché già sanno che io posso funzionare per un personaggio o per quel tipo di lavoro. E non hai una persona che ti cura i contatti, un manager? Nella danza non c'è questo. In Italia ancora non c'è, meno male. Alla fine il provino è la cosa migliore per vederti in un ruolo o in uno spettacolo. Ho più che altro amici che a volte ti indicano dei provini, o amici coreografi o registi che mi chiamano perché vedono qualcosa, oppure il provino normale, pubblico dove vai e ti confronti. [Eu. - Milano, 14/03/2006]*

I legami tra ballerini/e si fondano principalmente sulla condivisione di esperienze formative, lavorative e/o artistiche e la loro intensità, solitamente, varia in base alla durata e, soprattutto, al ricorrere di tale condivisione. Ciò non toglie che, ancor prima dell'instaurazione di legami, sembri essere di grande rilevanza anche solo la presenza, il «farsi vedere», il far conoscere la propria esistenza e il proprio interesse (a lavorare) nel campo. Questa credenza – per altro confermata, come vedremo poco oltre, da un famoso ballerino («tengono più o meno quelli che hanno visto in giro» ecc.) – vale sia per le danzatrici agli inizi della carriera, come Annalisa, sia per chi, come Daniela, la sta terminando e ha invece iniziato quella di coreografa.

Leggendo il curriculum di vari ragazzi [della Spellbound, uno] era arrivato categoria solisti primo e tutto quanto... e allora ho detto «cavoli!» devo fare qualcosa anche io per... Anche per farmi vedere, perché effettivamente al mondo non c'è solo Mauro e poi se comunque ti fai vedere dagli altri poi... C'è sempre un giro di ballerini, tutti più o meno ho visto che girano parecchio, prima sei in una compagnia, poi sei nell'altra... [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

Se io non avessi la compagnia avrei veramente tempo di andare a Milano a fare una girata... La Ale mi ha detto «perché non vieni a scuola un pochino?», poi mi prendo l'aperitivo con quell'altro... una volta vado a trovare Buratti a Firenze, una volta vado a trovare Scigliano, una volta vado a trovare Cardini... E là nascono progetti e nascono le cose... Cioè, sai quante cose in più verrebbero fuori?! Ma scherzi?! Vai a uno stage [...] basta che te ci vai, stai lì, comunque ci sei... «Ah, Bruno, sei lì, allora vengo a salutarti là!», «Cardini sei lì, vengo a salutarti là»... Capito? Così bisognerebbe fare. [...] andando avanti mi servono poi altre cose e per avere quelle altre cose devo assolutamente entrare nei circuiti e per entrare nei circuiti devo avere tempo di telefonare a quelle persone... cioè a me mi conoscono tutti questi qua grandi... mi hanno aiutato anche tanto, Monteverde mi ha aiutato, Bruno mi sta aiutando... cioè, se io riuscissi veramente a tenere i contatti con queste persone... [...] un altro anno ora vediamo come va e poi dovrò prendere solamente delle decisioni, o in un senso o in un altro, o i corsi o la compagnia, qualcosa, bisognerà che io mi lasci il tempo per stare nel mondo della danza, per andare, fare, farmi vedere... per stare in mezzo al mondo della danza... [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

La diffusione della credenza circa l'importanza del rendersi visibili e del cosiddetto *networking* si può facilmente cogliere dal seguente aneddoto,

raccontatomi da Daniela poco prima di intraprendere il *topic* discorsivo che ho in parte riportato sopra.

[...] era lo stage di Dominique. Era lo stage di uno che io avevo studiato tanto a Parigi e che praticamente venne fatto dal Nando a Verona, [...] e tutti pensavano che fossi l'assistente di Dominique perché io lo conoscevo bene, sapevo fare il riscaldamento, stavo nel mezzo e quindi la gente pensava... così tutti cercavano di conoscermi. [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

Come ho avuto modo di constatare io stessa sul campo, tale credenza, forse all'interno di una profezia che si auto-adempie, non si rivela certo, nei fatti, infondata. La rete di relazioni personali e professionali serve sia, come ci ha fatto notare Annalisa, a penetrare il campo professionale, sia a trovare lavoro – per offerta diretta, raccomandazione da parte di terzi, o informazione su potenziali opportunità d'impiego – in esso, come spiegano Natascia ed Elena, sia, infine, ad avviare progetti e collaborazioni artistiche, come ben illustrato da Daniela (ad esempio, «là nascono progetti e nascono le cose...») e, più sotto, raccontato da Manuela.

Per me la fortuna è stata che avevo iniziato a venire quassù perché lei dava degli stage e poi perché c'era la prima compagnia, e con il fatto che io ero la sua assistente già il primo anno quando sono venuta su, a me ancora non mi conoscevano bene, però ho trovato subito lavoro, ho trovato subito da insegnare. [Natascia – Mantova, 30/06/2008]

*[...] ho fatto uno stage [...] a Ravenna e lì ho incontrato Lia Molinari, una ballerina che io avevo già conosciuto e che si ricordava della mia prima scuola perché la mia prima insegnante era patita di lei e la chiamava sempre a fare gli stage. E lei quindi mi ha consigliato di andare a studiare a Reggio Emilia con la sua assistente [...] mi chiama la Manuela, il trentun Agosto: «mi serve un insegnante di classico». E perché la sua [...] aveva la possibilità di ballare un ultimo anno all'Arena di Verona, e quindi fa «l'insegnamento per quest'anno mi piacerebbe lasciarlo da parte», e allora ho preso io l'insegnamento del classico qui dalla Manuela, che tra l'altro è stata la Marcella a darle il mio nominativo. [...] Quanto è importante la rete di conoscenze? Nel settore danza intendo. *Fondamentale.* Quindi è vero che in Italia è pressoché l'unico modo insieme alle audizioni... *Ma anche all'estero! Sì, anche in Francia! Là mi hanno detto «Forse non è il caso che tu torni già in Italia, o che non rientri poi a settembre a Parigi, perché comunque conosci poche persone» e, quando poi incominci a conoscere, poi ti chiedono la sostituzione... o mi serve questo... Capito? [...] e comunque per lavorare conoscere la gente è fondamentale. Sì!* [Elena – Mantova, 14/07/2008]*

Corpocorrente è nato proprio dal fatto che lui [Bruno Collinet] sia venuto qua a fare uno stage [...] Io l'avevo agganciato a Verona io gli avevo detto «dai vieni a fare lo stage» [...] e lui mi ha detto, va bene. [...] Allora ho chiesto alla Dani se voleva farlo con la Nati e l'ho detto a Leila [...] alla fine abbiamo tirato dentro la Paola, che era brava, che ballava già con me nell'altra compagnia [...] E io avevo proposto la Marcella, (che) già ci conoscevano un po'... [Manuela – Mantova, 04/06/2008]

Certi tipi di conoscenze, infine, possono aiutare anche a trovare lavori meno soddisfacenti dal punto di vista artistico – o, quantomeno, ritenuti tali dalla maggior parte di danzatori e danzatrici – ma ben retribuiti e non troppo impegnativi, soprattutto in termini di tempo. Si veda, ad esempio, l'esperienza di

una danzatrice di formazione classica, che vive a Roma da molti anni, lavorando soprattutto nel settore televisivo.

Se lavori in televisione è tutto più facile perché hai il nome del programma che stai facendo come specchietto per le allodole. Per esempio noi eravamo invitate in alcune discoteche, io ho fatto tantissimi tour nelle discoteche, perché gli organizzatori delle serate dicevano: «Questa sera c'è ospite il corpo di ballo di Sarabanda che presenta il Musical «Chicago» in discoteca». [...] Vi chiamavano, vi invitavano come ragazze del corpo di ballo o andavano a chiedere alla produzione? No, succedeva per conoscenze o vie traverse. Magari c'era il PR di una discoteca che conosceva il PR di una discoteca a Milano e diceva: «Guarda io ti mando le ragazze però tu mi mandi le tue da Milano, facciamo uno scambio». [Fr.Ms. - Roma, 25/03/2006]

Occorre tuttavia considerare che l'opportunità o meno di accettare lavori di questo genere è oggetto di dibattito e conflitto all'interno della comunità tersicorea: una maggioranza che non lo fa, in nome di una certa idea di arte e della definizione di sé come «vero/a artista», si oppone ad una minoranza di pragmatiche, che vengono considerate «non-vere artiste» e ritenute potenzialmente pericolose per l'identità e la reputazione dell'intera comunità professionale. Costoro non possono venir cacciate dall'albo, non esistendone uno, ma vengono parimenti stigmatizzate dalla maggioranza di colleghe e colleghi.⁸⁹ Questa osservazione mi permette altresì di sottolineare quello che chiamerei l'altro lato della medaglia della reticolarità del campo professionale tersicoreo: non esiste una rete, ma svariate reti di relazioni che possono anche entrare in conflitto più o meno diretto tra loro. Alla base di questo conflitto, come accennavo all'inizio del presente capitolo, risiede spesso la definizione dell'arte in generale e dell'arte della danza – con la centralità del corpo, e di un corpo spesso attraente e poco vestito, che la caratterizza – in particolare.

Una conseguenza non irrilevante di ciò consiste nella difficoltà che le ballerine, ciascuna inserita all'interno di più di una rete – o, detto altrimenti, ciascuna con un proprio *network* solo parzialmente sovrapposto a svariati altri in una simmeliana intersezione di cerchie – possono incontrare in situazioni di *riunione* della comunità occupazionale, quali festival, fiere ecc. Questi eventi – simili per molti versi alle conferenze accademiche – costituiscono certo, e in modo significativo, spazio-tempi extra-ordinari tanto di apprendimento ed esibizione personale, quanto di celebrazione e (ri)produzione della comunità (occupazionale e non) tersicorea e dei suoi *network*⁹⁰, ma spesso richiedono un'accurata gestione interazionale non solo delle diverse relazioni di cui ciascuna rete “personale” si compone, ma anche di quelle che intercorrono tra diversi membri di questa, appartenenti a *network* differenti e, talvolta, in conflitto tra loro.

⁸⁹ Generalmente, tuttavia, è la minoranza deviante ad esser più spesso «sotto contratto» e meglio retribuita. È forse sempre questa minoranza ad esser più rappresentata nelle statistiche istituzionali.

⁹⁰ Marion [2008, cap. 7] rileva gli stessi fenomeni riguardo le competizioni di danza sportiva (o balli di sala) e spiega come esse costituiscano «opportunità per danzatori e danzatrici: (1) di vedere e osservare stili e livelli di danza e ballerini/e cui non sono normalmente esposti/e; (2) di interagire con danzatrici e danzatori (e altro personale legato alle competizioni) con cui altrimenti non verrebbero regolarmente in contatto; e (3) di incontrare coloro che vedono solo in contesti di competizione» [2008, 92]. «Allo stesso tempo, un processo di socializzazione informale è all'opera poiché i/le neofiti/e divengono familiari con una sfera di conoscenza di tipo “chi-è-chi” in costante espansione» [2008, 95]. Infine, «la comunità riafferma i propri valori e rinnova la propria socialità» [2008, 103].

In termini goffmaniani [1956a], si tratta di situazioni potenzialmente imbarazzanti per se stesse, poiché chiamano in causa, per ciascun individuo, diversi *self*.⁹¹ Detto più semplicemente, il sopraggiungere di qualcuno, che ci appropria, ad esempio, con entusiasmo e affetto, mentre stiamo conversando con qualcun'altra, di cui conosciamo i cattivi rapporti (uni- o bi-direzionali) con il nuovo partecipante all'interazione, è un evento potenzialmente catastrofico sia per l'interazione situata in sé e per sé, che per coloro che vi partecipano. La maggior dose di imbarazzo, per quanto questo sia condiviso, ricade su chi, per così dire, "tiene il piede in due scarpe", il "doppiogiochista". La fiera fiorentina cui ho già fatto riferimento è un perfetto esempio di questa situazione. Si veda il seguente estratto dalle note di campo⁹².

Manuela distribuisce le magliette di *Mantova Danza 2008* a Marcella, Paola, Annalisa ed anche a me. Indossate quindi le magliette, andiamo tutte e quattro a fare un giro nel Padiglione commerciale, per distribuire un po' di volantini del festival. Marcella si ferma allo stand Coppelia a scambiare qualche parola con una pianista di nome [...], che pare non sia l'unica a conoscere. Ci fermiamo poi al bar a prendere un aperitivo per festeggiare [la precedente performance] ed incontriamo [... famoso coreografo A], che si ferma a scambiare due parole, soprattutto con Paola. Dopo poco, ci raggiungono anche Natascia e Daniela. Facciamo un giro tra gli stand ed incontriamo [... famoso coreografo B] e la manager della compagnia da lui diretta [...]: baci e abbracci con Daniela, Natascia – di circostanza – ed Annalisa – più sinceri. Le altre, che non l'hanno affatto in simpatia, si allontanano. [...] alle ore 22.30, andiamo a cena. [...] Quando Simone (marito Manuela e co-organizzatore di *Mantova Danza 2008*) va in bagno, si accorge che nel ristorante sta cenando anche [... famoso coreografo C] in compagnia di [... manager compagnia del coreografo B]. Lo riferisce a Daniela, per la quale [... famoso coreografo C] ha un debole e la quale detesta cordialmente [... manager]. [...] Alla fine, comunque, arriva [... famoso coreografo C] al tavolo e, con rara impudenza e ancor più raro menefreghismo verso gli altri commensali, inizia a strapazzare di baci e abbracci Daniela, cercando di giustificare la sua presenza al ristorante con [... manager] (per organizzare un'intervista, dice, occupandosi lei ora anche di giornalismo), poiché conosce l'opinione di Daniela. [08-02-22 DanzainFiera2008]

Anche al festival *Mantova Danza 2008*, svoltosi circa due mesi dopo, non sono mancate accese discussioni, protrattesi anche a evento terminato, di cui non posso qui, per ragioni di privacy, raccontare i dettagli, ma che sono derivate dalla non riuscita gestione delle multiple relazioni, dei molteplici sé e, talvolta, dei contrastanti ruoli (sia sociali che situati) che in molte/i hanno dovuto incarnare, di fronte ad un composito gruppo di colleghe/i, nelle diverse situazioni della manifestazione.

3.2.2. *L'audizione*

Sottoporsi ad audizione significa cercare di (di)mostrare, a qualcuno ritenuto

91 Non si tratta di gerarchie e ruoli aziendali, come nell'esempio di Goffman [1956a], ma di gerarchie e ruoli artistici. Il processo sociale che sta alla base, tuttavia, è identico.

92 Vista la sensibilità dei dati in questo particolare caso, anche nomi famosi del mondo della danza – che solitamente non rendo anonimi quando, ad esempio, citati da un/a intervistato/a – sono stati occultati.

(da se stessi/e o da altri/e) esperto nel campo e/o detentore di un chiaro potere contestuale, di essere adatti/e per quel lavoro e di esserlo più delle altre centinaia di danzatori e danzatrici in lizza. Sebbene intercorrano differenze tra le audizioni per entrare a far parte di una compagnia o di un corpo di ballo stabile, da un lato, e quelle per partecipare a una determinata produzione, teatrale o televisiva, dall'altro lato, il numero dei/le candidati/e è spesso molto alto⁹³ e il rischio è quello, non solo di non esser notati, ma di non essere nemmeno visti, nel senso banalmente percettivo del termine. La dimensione visiva, infatti, è di fondamentale importanza e il principio stesso sotteso alla selezione pare aver poco a che fare con *curriculum* e capacità performative – dimostrate o dimostrabili, dato che spesso al/la ballerino/a non è data la possibilità di farlo – e molto di più, invece, con aspetto estetico (a livello generale, la cosiddetta «bella presenza», e relativamente alle necessità di ogni specifica produzione o compagnia), passata presenza sul campo e conoscenze informali, quando non raccomandazione diretta su basi extra-professionali (sentimentali, sessuali, politiche, ecc.). Un danzatore che da anni vive e lavora a Roma si esprime come segue, sollevando diverse problematiche.

Certo non mi immaginavo tutte queste cose. Tipo, Raffaele Paganini era il protagonista, c'era la sua donna quindi era lei che doveva fare il capo balletto, invece di un'altra persona magari più competente e allora.... Era ottima come capo balletto Simòne. Però nemmeno la cosa che dici: «Chi sa chi è capo balletto quest'anno?» Perché tu, già vedendo la persona che ci sta, vedendo la donna e c'è Raffaele, sai già... E poi questi giri, queste cose: questo conosce quello, questo quell'altro e bla bla bla. Immaginavo che era così, ma non così esagerato. Anche le audizioni stanno diventando un po' manovrate, un po' scontate. [...] Prima mi ricordo per «Buona Domenica», con Fabrizio, miii! per entrare dovevi fare la lezione di classico, dovevi fare tutta la coreografia. Adesso, praticamente, all'audizione ti scartano... selezione visiva. Prima. Tu no, tu sì e magari hai scartato uno che è un mostro. E l'hai scartato così. Perché è moro, per dire. Perché è moro. Oppure perché non l'hai mai visto. Comunque ci sono tanti coreografi che, se devono fare la selezione visiva, tengono più o meno quelli che hanno visto in giro, a qualche lezione, o che si ricordano... Tu, persona nuova, magari arrivi là che sei un animale, ti vede e dice no. E non sai perché. E non sai perché e dici: «Ma almeno fammi ballare. Fammi ballare e poi vedi. E là, se mi toglì, va bene». Quest'audizione visiva.... poi c'è tanta gente che lavora perché per conoscenze varie regista, una è fidanzata con Brignano, una sta con... questi inciuci qua. [Da. - Roma, 26/03/2006]

Una ballerina che, nel corso della propria carriera, si è divisa tra teatro e televisione ci racconta il funzionamento delle audizioni, soprattutto televisive, confermando quanto raccontato dal precedente danzatore, sia riguardo la tendenza ad appoggiarsi sempre più sulla dimensione visiva e sull'apparenza estetica, sia per quanto concerne la presenza di raccomandazioni extra-professionali – un tema quanto mai scottante nell'attualità italiana.

In genere i provini televisivi si svolgono in questo modo: quando ci sono tantissime

⁹³ Si veda, ad esempio: «Che periodo c'è, in uno spettacolo come questo di “Dracula”, fra l'audizione e l'inizio poi delle prove? Solitamente le audizioni per noi ballerini sono cinque o sei mesi prima. Per i cantanti, invece, addirittura due anni prima. [...] Quanti ballerini hanno provinato? Seicento mi pare. E qualcosa come ottocento cantanti. Hanno iniziato subito dopo Notre Dame» [Mi. – Roma, 25/03/2006].

persone si fa prima una prova visiva. Cioè ci si mette tutte in fila e il coreografo, in base ai canoni richiesti dalla trasmissione, sceglie le ragazze. Quindi se la trasmissione richiede delle ragazze alte 1,75 io che sono 1,65 vengo scartata a priori. Se richiede delle ragazze more vengo scartata a priori. Se richiede delle ragazze bionde vengo presa. Questo un pochino succede anche in teatro? Di meno. Perché in teatro non ci sono tanto queste richieste così particolareggiate. Dopo questa prova si fa una prova in diagonale [...] fatta più di tecnica quindi si vede se si hanno le gambe alte, se si sa girare bene, se si sa saltare. Fatta la diagonale si fa un'altra scrematatura e si tengono alcune ragazze; dopo di che si impara tutte una coreografia lì sul momento [...] e c'è un'ulteriore scrematatura. Si rimane in poche tipo 20-30 e si fa una prova video nella quale si dice: «Sono alta così, mi chiamo così, ho studiato qui, ho studiato lì, ho fatto questi lavori». Quindi un provino ripreso. Una piccola intervista. Dopo di che questa videocassetta viene visionata in separata sede dal produttore, dal regista, dalla redazione, tutti quelli che lavorano al programma e si fa una scelta delle ragazze. Poi se si è fortunate e se si colpisce veramente la produzione si viene prese senza raccomandazione, altrimenti non si viene prese e viene presa la ragazza più raccomandata, purtroppo. [...] quindi bisogna anche accettare queste sconfitte, nel senso che spesso si viene sorpassate da chi ha trovato delle scorciatoie, non certo scorciatoie piacevoli, però... Io ho fatto tantissime audizioni nelle quali non sono stata presa e magari hanno preso delle ragazze che avevano delle conoscenze importanti, per conoscenze importanti s'intende conoscenze politiche, o ragazze che comunque erano legate sentimentalmente a qualcuno all'interno della produzione, piuttosto che della redazione, o al regista, o agli autori, o al coreografo, insomma a qualcuno di importante all'interno del programma. [...] c'è stata qualche ragazza o ragazzo che era con te che ti ha raccontato, oppure che te l'ha detto: «Ma io ho una storia con questo ...» No mai. Sono cose che si vengono a sapere così, che si vengono a sapere quando il lavoro comincia e ti accorgi che c'è un tipo di rapporto tra una persona e un'altra, oppure cose che si vengono a sapere poi successivamente, oppure cose ricidive che accadono in varie audizioni. Magari sempre la stessa ballerina che ha meno qualità di altre viene presa sempre in tutti i programmi, da Rai a Mediaset, perché magari si scopre poi che ha una conoscenza molto influente. [...] In più, il lavoro che si fa adesso in televisione mi piace molto meno perché si balla sempre di meno, e premiano molto di più la bellezza, l'aspetto fisico, il seno grosso, piuttosto che l'altezza... A me questo non piace. [Fr.Ms. – Roma 25/03/2006]

Inutile dire che, come ben argomentato da Deborah Dean [2005] nel suo studio sul reclutamento e la selezione di attori e attrici in teatro e in televisione, sono soprattutto le donne ad esser soggette ad una selezione visiva fondata sull'essere fisicamente attraenti: uomini e donne che lavorano nelle arti performative «operano all'interno delle stesse restrizioni, ma in diverso grado» [2005, 764]. Non si deve pensare che ciò valga solo in campo televisivo: la situazione, in teatro, non è molto diversa, soprattutto se consideriamo le grandi produzioni, come sono state ad esempio, negli ultimi anni, «Notre Dame», «Tosca», o «Dracula», che hanno riunito, nonché retribuito, molti ballerini del *network* romano. Anche qui l'estetica corporea, del “corpo statico” ancor prima che “dinamico” e performante, conta moltissimo. Si vedano ad esempio le parole di una danzatrice che – assunta in seguito per «Tosca» – ci racconta invece le pluriennali peripezie di cui è stata protagonista insieme ad altre/i colleghe/i per il *casting* del musical «Notre Dame», al quale, alla fine, non ha partecipato.

L'audizione per «Notre Dame» è durata tre anni. Anche lì un parto: la prima audizione l'ho fatta appena tornata da Londra, per il primo debutto che doveva fare in Italia. Era maggio, poi mi hanno richiamata a giugno, poi a luglio, poi basta. Poi

mi hanno richiamata a settembre, c'era anche Gabriele, a Milano, tutto a posto, misure e non misure. Poi, fai conto che «Notre Dame» doveva debuttare a marzo dell'anno dopo, mi hanno richiamata a gennaio-febbraio a lavorare una settimana con tutto il cast [...] Ho fatto quattro giorni di prove con tutti i ballerini e alla fine niente... Alla fine ne hanno preso solo una, eravamo otto ballerine, e hanno preso solo Francesca. Noi eravamo otto e sei uomini, servivano otto donne e otto uomini e abbiamo detto «ci siamo dentro tutte e otto» abbastanza convinte; in realtà no, hanno fatto un cast straniero, i primi due mesi hanno chiamato i ballerini del cast francese o inglese e hanno aggiunto solo una persona italiana che è Francesca, quella che adesso fa «Amici», me lo ricordo perché eravamo lì insieme. Adesso se ci penso rido... e poi «Tosca». [...] Poi comunque ci avevano dato l'aspettativa «adesso il cast è straniero, aggiungiamo di volta in volta», però poi... Io sono rimasta in attesa; loro figurati avevano tutti i miei dati, le mie misure, numero di scarpe. Addirittura l'ultima volta ci avevano detto di non tagliarci i capelli. Poi, invece, più considerate, più sentiti. È così... [Fr.Mn. - Trento, 28/03/2006]

Dal punto di vista del vissuto soggettivo, alcune si abituanano via via alla performance dell'audizione – come può accadere per gli esami universitari o, aggiungerei, per gli interventi alle conferenze accademiche – grazie ad una sempre maggior autostima e consapevolezza di sé (sebbene ovviamente questa derivi dai risultati – socialmente – già raggiunti). Altre, invece, più spensierate a inizio carriera, col passare del tempo iniziano a sentire il peso delle aspettative e dello sguardo altrui, soprattutto quelle di colleghe e colleghi.

Le prime [audizioni] le ho vissute con ansia, con preoccupazione, con fatica, con agitazione, con dispiacere se non venivo presa, col peso di dover corrispondere a quello che chiedevano benché io non sapessi in realtà cosa chiedevano (lì non si sa mai cosa cercano di preciso). Crescendo per fortuna è aumentata la consapevolezza del mio stile, del fatto di avere un'identità di un certo tipo, quindi se non vengo presa non è perché non funziono in generale, non funziono per quella determinata cosa. E questo mi sta dando grande tranquillità. L'agitazione c'è sempre perché comunque è un confronto diretto con te stessa, per vedere quanto sei migliorata, e con gli altri. Però è un'agitazione normale: anche all'università al primo esame avevo quasi le coliche e l'ultimo l'ho dato in tranquillità, è una questione di maturità e di allenamento nella tensione. Il corpo e la testa lavorano diversamente quanto sei sotto stress. Alcune audizioni le ho fatte anche per abituarci a lavorare sull'agitazione. [Vi. - Milano, 14/03/2006]

All'inizio, quand'ero un po' più piccolina, [vivevo l'audizione] benissimo. Ero molto spensierata, andavo, le facevo in maniera molto tranquilla. Poi da quando ho cominciato a lavorare, da quando ho cominciato un po' ad essere riconosciuta dalle mie colleghe, molto peggio le ho vissute queste audizioni, perché venivo un po' osservata, oppure additata, oppure scrutata, perché magari mi vedevano in una trasmissione, poi mi vedevano all'audizione. [...] «Fammi vedere un po' questa dal vivo com'è, se è carina, se non è carina, se è brava, se non è brava.» Insomma un po' di occhi puntati. E quindi adesso non le vivo proprio benissimo queste audizioni. [Fr.Ms. – Roma 25/03/2006]

Chiudo questo breve excursus sull'audizione con uno sguardo a come questa è stata affrontata in campo cinematografico. «All that jazz» (USA, 1979; regia di Bob Fosse), come «A chorus line» (USA, 1985; regia di Richard Attenborough), inizia proprio con un'audizione, di cui il film restituisce abbastanza fedelmente fatica, difficoltà e lunga durata. Viene trattato anche il tema delle assunzioni in cambio di favori sessuali e, dunque, quello del «vendersi per far carriera», che

viene incorniciato non tanto come moralmente disdicevole, quanto come problematico per la propria autostima e realizzazione artistica. Victoria, una ballerina concessasi al coreografo per entrare a far parte dello spettacolo, dirà: «Mi guardo là, nello specchio,⁹⁴ e mi vergogno». Vi sono, inoltre, pellicole che affrontano il tema dell'audizione non per uno spettacolo di Broadway, ma per essere ammessi/e in prestigiose accademie, come la High School of Performing Arts di New York del già citato «Saranno Famosi», o la Chicago School of Music and Dance di «Ballare per un sogno» (USA, 2008; regia di Darren Grant) – altro film a target adolescenziale che mischia balletto e *street dance* – dove la protagonista viene inizialmente scartata perché, cresciuta nell'officina di provincia del padre, non incontra i canoni della scuola che cerca «qualcosa di più morbido, più sensuale, più femminile, più vero». Riuscirà infine ad esser ammessa alla scuola grazie alla sensualità «appresa» in un locale che propone performance in stile *Moulin Rouge*, chiamato nel film «burlesque [...] un po' oltre il tradizionale».

Conclusioni

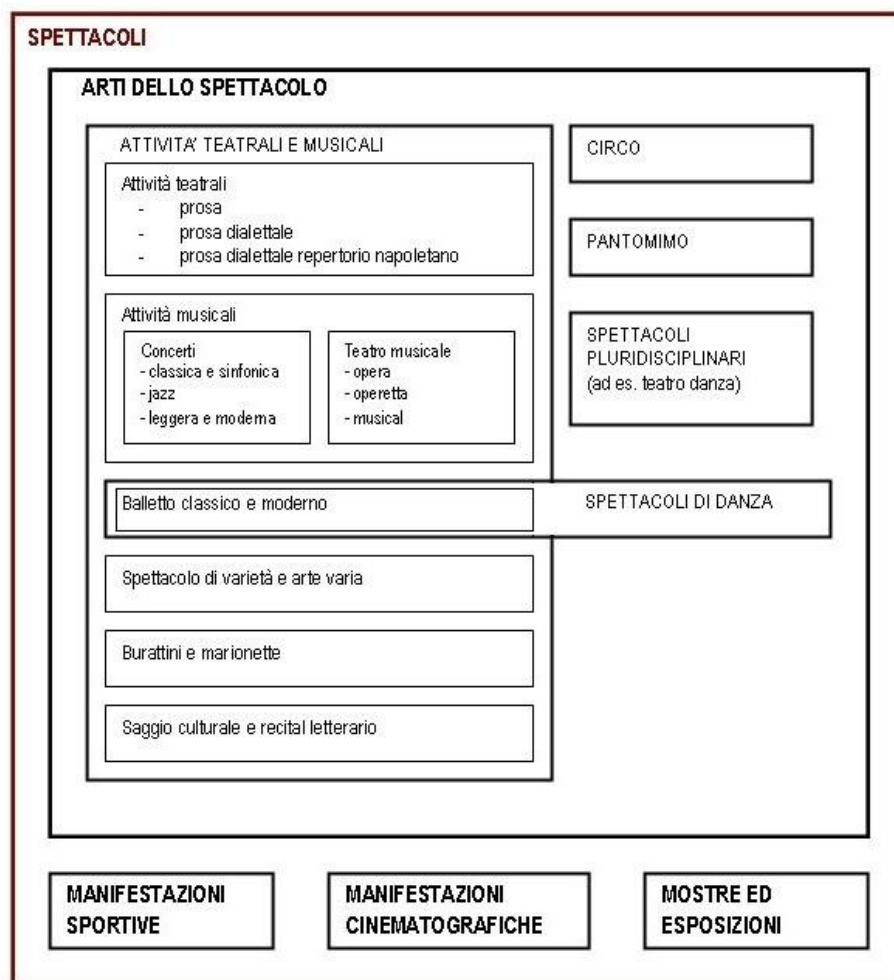
Questo capitolo ha inteso presentare una fotografia del campo italiano della danza – seppur con qualche incursione in quello internazionale – ed una prima introduzione di alcune caratteristiche e temi rilevanti che incontreremo nuovamente nel corso del presente scritto. In particolare, ho ritenuto rilevante, da un lato, l'individuazione di poli centrali e periferici del campo e delle loro peculiarità, mentre, dall'altro lato, l'analisi delle centralità e delle marginalità relative a ciascuna delle entità che popolano il mondo della danza: le compagnie, le scuole, le accademie, gli enti, le fondazioni, le associazioni, i licei coreutici ed i corsi universitari che vanno a costituire il campo istituzionale; le aziende, le riviste, i saggi e i manuali, i CD e DVD, i siti web, i *forum*, i portali e le *webzine* specializzate che formano invece il campo commerciale; i prodotti della letteratura, della narrativa per ragazzi/e, delle arti figurative, del cinema, della televisione e dell'*advertising* che concorrono, nell'immaginario collettivo, alla costruzione della figura del/la ballerino/a e dell'arte della danza, e che potremmo perciò definire il campo delle rappresentazioni.

La seconda parte del capitolo è invece scesa nel dettaglio del campo professionale, analizzando – prima attraverso i dati statistici, poi attraverso le testimonianze raccolte – le caratteristiche occupazionali e retribuzionali del mercato lavorativo, individuandone peculiarità, debolezze e punti di forza. In particolare è emersa quale particolarmente rilevante la rete di relazioni – o, meglio, le reti – che danzatori e danzatrici cercano attivamente d'instaurare e instaurano con colleghi/e con cui hanno condiviso un'esperienza formativa, lavorativa o artistica più o meno duratura e/o ricorrente. Non si dimentichi tuttavia che, viste anche talune particolarità dell'arte della danza, quali la rilevanza delle dimensioni corporea, estetica e visiva, anche la sola presenza, il semplice palesarsi agli occhi di qualcuno all'interno di situazioni riferibili al mondo della danza, riveste un'importanza fondamentale.

94 Si consideri anche la peculiare rilevanza dello specchio – e del giudicare se stessi/e in esso – nel campo della danza. Si vedano anche par. 6.5, 7.1-7.3.

Appendice

3.a. *Schema di classificazione degli spettacoli*



Nota: Lo schema è stato elaborato a partire dal sistema informativo integrato dell'Istat (<http://culturaincifre.istat.it/sito/spettacoli/spettacoli.htm>) «Cultura in cifre», settore «Spettacoli», e, in particolare, dalle «Definizioni» di Spettacoli e Arti dello spettacolo e dalla «Classificazione delle attività teatrali e musicali per genere».

3.b. *Elenco delle associazioni, enti e fondazioni di danza (e teatro) in Italia*

1. 369° Associazione Culturale, Roma A.D.A.C. (Ass. Danza Arte Cultura), Firenze
2. A.E.D. (Ass. Europea Danza), Livorno
3. A.I.D.A. (Ass. Insegnanti Danza Accademica), Milano
4. A.I.D.A.F. (Ass. Italiana Danzatori Attività Formazione), Roma [associata Federdanza Agis]

5. A.I.D.A.P. (Ass. Italiana Danza Attività di Produzione), Roma [associata Federdanza Agis]
6. A.I.R.danza – Associazione Italiana di Ricerca e Studi Storici
7. A.L.I.D.A. (Ass. Lombarda Insegnanti Danza Abilitati)
8. A.M.S.D. (Ass. Marchigiana Scuole di Danza), Ancona
9. A.N.A.C.S. (Ass. Nazionale Arte Cultura Spettacolo), Roma
10. A.P.I.D. (Ass. Professionale Danzamovimentoterapia), Cagliari
11. A.S.I.S.D (Ass. Siciliana Insegnanti Scuole di Danza), Agrigento [associata Fnsd]
12. Adarte – Associazione Danza Arte Teatro, Siena
13. Aid&A Associazione Insegnanti Danza & Espressioni Artistiche, Pontedera (PI)
14. AMAT, Ancona
15. Armunia, Castiglioncello (Livorno)
16. ARS Danza – Associazione Romana Scuole di Danza, Roma [associata Fnsd]
17. Arteffetto, Trieste
18. Artescena, Torino
19. ASMED, Cagliari
20. Associazione (di cultura teatrale) Europa Teatri, Parma
21. Associazione Artistico Culturale BLAMOUR, Milano [associata Fnsd]
22. Associazione Balletto Città di Rovigo, Rovigo
23. Associazione Balletto Classico di Così e Stefanescu, Reggio Emilia
24. Associazione Culturale Ciulinga, Roma
25. Associazione Culturale Danza e Spettacolo Toscana Danza, Grosseto [associata Fnsd]
26. Associazione Culturale Giuseppina Von Bingen, Roma
27. Associazione Culturale Lo Scompiglio, Capannori (LU)
28. Associazione Culturale Romagna Danza, Castelbolognese (RA) [associata Fnsd]
29. Associazione Culturale Aulòs, Rimini
30. Associazione Danza Arti Contemporanee, Castiglioncello (Livorno)
31. Associazione Danza Friuli Venezia Giulia, Udine [associata Fnsd]
32. Associazione Danza Insieme Liguria, Finale Ligure Borgo (SV) [associata Fnsd]
33. Associazione Flamenquevive Ravenna, Brisighella (RA) [associata Fnsd]
34. Associazione I sette Veli di Iside, San Maurizio (TO) [associata Fnsd]
35. Associazione IKNOS, Quartu Sant'Elena (CA) [associata Fnsd]
36. Associazione Incontri Internazionali di Rovereto, Rovereto (TN)
37. Associazione Italiana Biodanza
38. Associazione Italiana Danzatori, Roma
39. Associazione L'Archimandrita – Teatro Furio Camillo, Roma
40. Associazione Latina Danza, Latina [associata Fnsd]
41. Associazione Lucido Sottile, Cagliari
42. Associazione MED, Milano
43. Associazione Mittelfest, Cividale del Friuli (UD)
44. Associazione Mosaico Danza, Torino
45. Associazione Movimento Danza, Napoli
46. Associazione NapoliDanza, Napoli
47. Associazione PARMA OPERART, Parma [associata Fnsd]
48. Associazione Pier Lombardo Danza, Milano
49. Associazione Regionale Puglia Danza, Bari [associata Fnsd]
50. Associazione Spettacolo Danza Emilia, Pannocchia (PR) [associata Fnsd]
51. Associazione Vera Stasi, Tuscania (Viterbo)
52. Autunno Danza – Associazione Culturale Spazio Danza, Cagliari

53. Calabria Artedanza, Reggio Calabria
54. Campania Arte Danza – Napoli, Caserta [associata Fnasd]
55. Caravajal 15 – ALEF Danzateatro, Orvieto (Terni)
56. CDTM – Circuito Campano della Danza, Napoli
57. Circolo d'Arte e Cultura Altro, Roma
58. Circuito Danza Lazio, Roma
59. Coordinamento Moncalieri Danza Torino, Moncalieri (TO) [associata Fnasd]
60. COORPI (Coordinamento Scuole e Compagnie di Danza Piemonte), Torino
61. Cro. Me. – Cronaca e Memoria dello Spettacolo, Milano
62. CRT Promozione Danza – Teatro dell'Arte, Milano
63. D.E.S. Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola, Bologna [associata Federdanza Agis]
64. Danza Venezia, Venezia [associata Fnasd]
65. Ente Teatrale Italiano, Roma
66. Ersilia – Centro Veneto per la Promozione della Nuova Danza e dello Spettacolo, Verona
67. Espressione Danza Bologna, Bologna [associata Fnasd]
68. Espressione Danza Milano, Milano [associata Fnasd]
69. F.N.A.S.D. (Federazione Nazionale Associazioni Scuole di Danza), Castelbolognese (RA) [associata Federdanza Agis]
70. Federdanza (AIDAP+AIDAF+ADEP+DES+FNASD), Roma [Fondata il 27-10-2001, ex AIAD (1978), associata Agis*]
71. Fondazione Arena di Verona, Verona
72. Fondazione Concerti Niccolò Piccinini, Bari
73. Fondazione Fabbrica Europa, Firenze
74. Fondazione Giorgio Cini, Venezia
75. Fondazione Nuovo Teatro Comunale di Bolzano, Bolzano
76. Fondazione Roma Europa, Roma
77. Fondazione Teatro Carlo Felice, Genova
78. Fondazione Teatro Lirico Giuseppe Verdi, Trieste
79. Fondazione Teatro Lirico, Cagliari
80. Fondazione Teatro Massimo, Palermo
81. Fondazione Teatro Nuovo Per la Danza, Torino
82. Fondazione Teatro Regio di Torino, Torino
83. Fondazione Toscana Spettacolo, Firenze
84. Fondazione Umbria Spettacolo, Perugia
85. Gruppo Mosaico – Aicomos – Eugenio De Mello, Torino
86. I.D.A. International Dance Association
87. Inverso.com, Roma
88. Invito alla Danza, Roma
89. Iterdanza Perugia, Magione (PG) [associata Fnasd]
90. La Biennale – sezione danza
91. Lavori in Pelle – Associazione Cantieri, Ravenna
92. Lenti a Contatto, Roma
93. Lo Studio - Associazione Movimento Danza e Ricerca, Milano
94. Mediascena Europa, Roma

* Agis (Ass. Generale Italiana dello Spettacolo): fondata il 7-12-1945, conta 34 ass. naz. di categoria, tra cui Federdanza.

95. Milan Oltre, Milano
96. Mimo Danza Alternativa, Roma
97. Mousikè Associazione Culturale per le Arti, Bologna
98. Opera dell'Accademia Nazionale di Danza, Roma
99. Puglia Tersicorea, Bari
100. Ran-network (network di danzatori e coreografi), Prato
101. Sosta Palmizi Network, Cortona (AR)
102. Tad&Danz – Associazione Culturale Tecniche di Decoro e Danza contemporanea, Verona
103. Teatro Valle, Roma
104. Tir Danza, Modena
105. World Dance Alliance, Roma
106. Xing, Bologna

3.c. *Elenco dei festival e delle rassegne di danza (e teatro) in Italia*

1. Civitanova Danza, Civitanova (Ancona)
2. Inteatro, Polverigi (Ancona)
3. Xing, Bologna
4. Bolzano Danza – Tanz, Bolzano
5. Associazione Culturale Spazio Danza, Cagliari
6. Festival Internazionale Nuova Danza (ASMED), Cagliari
7. Florence Dance Festival, Firenze
8. Armunia: Festival in equilibrio, Castiglioncello (Livorno)
9. Adda Danza, Milano
10. Festival Nazionale di Danza di Brescia, Brescia
11. Festival Incastro Danza di Castro, Castro
12. Festival Danza Estate di Bergamo, Bergamo
13. Uscite d'Emergenza, Milano
14. Festival Internazionale della Nuova Danza Short Formats (CRT), Milano
15. Festival MilanOltre, Milano
16. Uovo Performing Arts Festival, Milano
17. Festival Nazionale Scuole di Danza Renato Fiumicelli, Gubbio (Perugia)
18. Reggioparma Festival – RED, Parma
19. Sant'Arcangelo dei Teatri, Sant'Arcangelo di Romagna (Rimini)
20. Festival Romaeuropa, Roma
21. Zip Orvieto Festival, Orvieto (Terni)
22. Festival Internazionale Acqui in Palcoscenico, Torino
23. Festival Internazionale di Vignale, Torino
24. Festival Focus, Torino
25. Festival Drodesea, Dro (Trento)
26. Festival Oriente Occidente, Rovereto (Trento)
27. Mittelfest, Cividale del Friuli (Udine)
28. Arteven – Festival Vicenza Danza, Mestre (Venezia)
29. Festival Internazionale di Danza Contemporanea, Venezia
30. Opera Estate Festival Veneto, Bassano del Grappa (Venezia)
31. Festival dei Laghi, Omegna (Viterbo)
32. Festival L'Archivolto e la Danza, Genova

33. Montegrotto Festival, Padova
34. Festival Abano Danza, Pordenone
35. Vie – Scena Contemporanea Festival, Modena
36. Ravenna Festival, Ravenna
37. Festival Estate Fiesolana, Fiesole (Firenze)
38. Festival La Versiliana, Pietrasanta (Lucca)
39. Rassegna di Danza Teatro di Pisa, Pisa
40. CRDL Festival, Roma
41. Ballet Festival, Perugia
42. Festival Interferenze Coreografiche, Orvieto (Terni)
43. Festival Korostas, Bari
44. Festival Internazionale de Todas Partes, Sassari
45. Festival Nuovi Movimenti, Catania
46. Estate Teatrale Veronese, Verona
47. Festival MantovaDanza, Mantova
48. Anticorpi – rete regionale di rassegne e festival, Bologna
49. Festival Internazionale Danza Urbana
50. Uva Grapes Catania Contemporary Dance Festival, Catania
51. La Danza – Rassegna, Cremona
52. Danzainfiera, Firenze
53. Fabbrica Europa – Rassegna, Firenze
54. Festival Danae – Teatro delle Moire, Cusano Milanino (MI)
55. Festival Parma Danza, Parma
56. Festival Contemporanea, Prato
57. Festival Riccione TTV, Riccione (RN)
58. Festival Santarcangelo dei Teatri, Santarcangelo di Romagna (RN)
59. Festival Equilibrio, Roma
60. Invito alla danza – Rassegna
61. Interplay – Rassegna, Torino
62. Festival Drosdera Fies, Dro (TN)
63. Biennale Danza – Festival Internazionale Di Danza Contemporanea
64. Pollino Danza Festival, Episcopio (PZ)
65. Prime Visioni Festival, Ferrara
66. Ammutinamenti, Visioni di danza urbana, Cantieri Danza – vetrina, Ravenna
67. Festival Internazioanle Lugo Danza, Lugo (RA)
68. Tersicore, Nuovi spazi per la danza – rassegna internazionale, Roma
69. Danza alla Fortezza del Priamar – festival internazionale, Savona
70. Danzaestate, Bergamo
71. Oltre 90 Festival, Milano
72. Short Formats – festival internazionale della nuova danza, Milano
73. PergolesiDanza – rassegna, Ancona
74. MoviMentale, Torino
75. Torino chiama - Infinito ltd Performing Arts Festival, Torino
76. Sardegna Circuito danza – festival, Cagliari
77. Mapped-Percorsi Urbani – festival, Catania
78. Estate e Radicondoli, Radicondoli (SI)
79. Es.Terni – Festival Internazioanle della Creazione Contemporanea, Terni

3.d. *Elenco delle pubblicazioni a stampa periodiche*

1. Art'o

Trimestrale www.art-o.net
via Saragozza 220 – 40135 Bologna; t. 051.585444
Cultura e politica delle arti sceniche.

2. Balletto Oggi

Mensile, 1980-
www.ballet2000
via Alzaia Naviglio Grande 46 – 20144 Milano;
t. 02.58111192, info@ballet2000.com
Attualità, recensioni e informazioni sulla danza.

3. Ballando

1994-1996

4. Inscena

Mensile
www.rivistainscena.it
via Terme Deciane 15a – 00153 Roma; t. 06.57289220

5. Hystrio

Trimestrale, 1988-
www.hystrio.it
via Olona 17 – 23123 Milano; t. 02. 40073256

6. Danza&Danza

Mensile, 1986-
v.le Premuda 42 – 20129 Milano; t. 02.76006387,
f. 02.794158, danzaedanza@tin.it
Danza classica e moderna, saggi e recensioni.

7. Danzare

(cessata pubblicazione)

8. La danza italiana

QUADERNO (periodicità irregolare), 1990-
[già: DANZA ITALIANA (LA), 1984-1990
(semestrale)]
c/o Patrizia Veroli, v. A. De Berti 15 – 00143
Roma
Storia e ricerche sul balletto e la danza moderna.

9. La Danza

Bimestrale, 1945-
Rivista dell'Associazione Nazionale Maestri di
Ballo. Si rivolge a: professionisti, allievi,
appassionati e curiosi. □ Distribuita attraverso
abbonamento. Tiratura 6.000 copie ca., target
raggiunto stimato a 200.000.

10. Dance News

Bimestrale
www.dancenews.it
via Liverani 6 – 57125 Livorno; t. 0586.861594

11. Prove aperte

Mensile
www.proveaperte.it
Salita de Crescenzi 30 – 00186 Roma;
f. 06.68308520, redazione@proveaperte.it
Cinema, tv, teatro, danza, musica, normative,
concorsi, audizioni.

12. Sipario

Bimestrale, 1946-
www.sipario.it
via Rosales 3 – 20124 Milano; t. 02.29005557,
f. 02.29060005, sipario@sipario2.191.it
Teatro, cinema, danza, musica, arti visive.

13. Teatro e storia

Annuale, 1984-
www.teatroestoria.it/pubblico/pagine/Home.asp
v. dei Liburni, 10/12 – 00185 Roma; t. 06.491851, 06.4455207, f. 06.4450355,
bulzoni@bulzoni.it
Storia del teatro e della danza.

14. Tuttodanza

Trimestrale, 1977-
www.arteatro.it/arteatro/rivista_tuttodanza.htm
v. Belletti 8 – 28100 Novara; t. 0321.679756,
f. 0321.030735, tuttodanza@arteatro.it
Cultura e informazione di danza.

15. Choregraphie

Annuale, 2000- [già: CHORÉGRAPHIE. Studi e
ricerche sulla danza, 1993-1999 (semestrale)]
www.lim.it
v. Flaminia 158 – 00196 Roma; t./f. 06.3201960,
flaviapappacena@libero.it
Rivista di ricerca sulla danza. Storia, teoria,
tecnica e didattica della danza, ricostruzione
coreografica

16. Expression

Bimestrale
www.idadance.com
via Costa 2 – 48100 Ravenna; t. 0544. 34124

17. Danza è Cultura

Trimestrale
via Sciesa 13 – 61100 Pesaro (PU); t. 051.
585444
Tiratura 3.000 copie, 48.000 lettori nel 2008.
Distribuito nelle scuole di Marche, Abruzzo,
Toscana, Emilia Romagna, Veneto.
Abbonamento annuale 10 euro.

18. Emozione Danza

Trimestrale, 2007-
www.emozionedanza.ch
Giò Centro della Danza □ di Snizhana
Giovanola □, Via Breganzona 11 □ CH-6900
Lugano □, Switzerland □; t. +41 (0)79 671
4822 □, □ info@emozionedanza.ch
Cultura e informazione sul mondo della danza. □

19. Danzasi

Mensile, 1991-
www.danzasi.it/giornale.htm
v. Galazia 3 – 00183 Roma; t. 06.77209065,
f. 06.70493730, danzasi@danzasi.it
Interviste, convegni, inchieste, didattica,
promozione della danza. Tiratura 20.000 copie

(di cui 17.000 in Italia e le restanti all'estero).

20. [da:NS]

Bimestrale, 2004-

www.dansmagazine.eu/

v. Grassi 13 – 47900 Rimini (RN); t.

0541.790194, info@guaraldi.it

Attività delle associazioni della Fnasd e di tutte le scuole di danza italiane

21. Danza magazine

Mensile, 2007- (primo numero novembre)

www.danzamagazine.it

via della Fortezza, 28 - 63100 Ascoli Piceno;

t./f. 0736.240185, info@danzamagazine.it

Tiratura di 10 mila copie, viene spedita a scuole di danza, palestre, teatri, organizzatori di eventi, ballerini, coreografi ed abbonati.

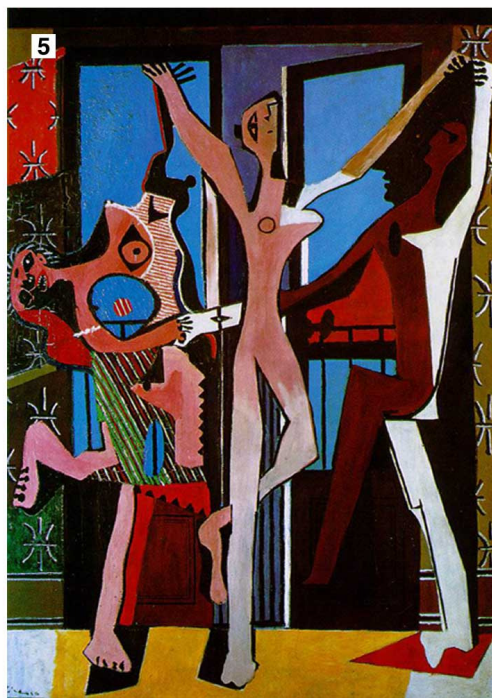
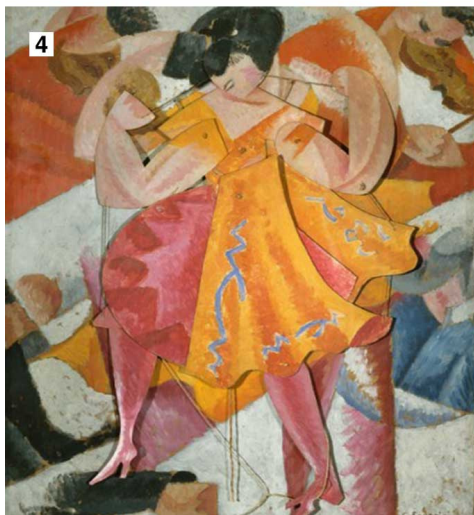
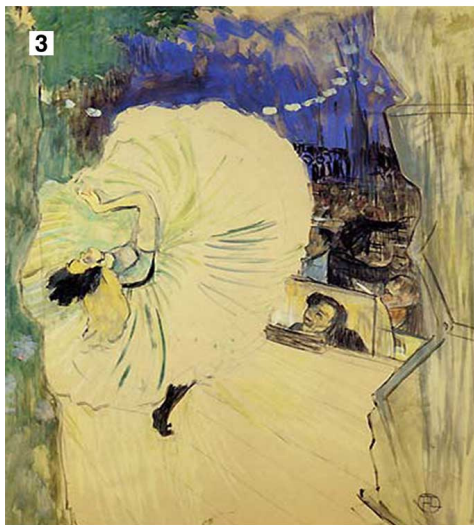
3.e. Elenco degli indirizzi internet

1. www.guidadanza.com
2. www.balletto.net (portale danza accademica)
3. www.ilportaledelladanza.com
4. www.dancevillage.com
5. www.danza.it (magazine online danza e scuole di ballo)
6. www.dance.it (danza classica e moderna)
7. www.danzaclassica.net (portale della danza italiana)
8. www.informadanza.com (portale e motore di ricerca della danza italiana)
9. www.link-utili.it/danza.html
10. www.mediascena.it (portale della danza italiana)
11. www.notededanza.it (approfondimenti su danza mondiale)
12. www.danzadance.com
13. www.ateatro.it (webzine di cultura teatrale)
14. www.balletto.it (dizionario passi realizzato dagli utenti)
15. www.centoteatri.com (periodico di info teatrale)
16. www.culturaespettacolo.com (portale di info teatrale)
17. www.danzainrete.it (motore di ricerca della danza italiana)
18. www.danzainrivista.it (portale della danza italiana)
19. www.danzaweb.altervista.org (portale della danza italiana)
20. www.delteatro.it (portale di teatro danza opera)
21. www.drammaturgia.it (portale di cultura teatrale)
22. www.idadance.com (rivista online Expression)
23. www.faredanza.it (portale sul mondo della danza)
24. www.oltrelequinte.it (portale su aspetti gestionali delle arti sceniche)
25. www.rivistainscena.it (rivista online dello spettacolo)
26. www.scuolediballo.com (portale sul ballo in Italia)
27. www.sipariospazioarte.it (portale arti sceniche italiano)
28. www.superballo.it (portale del ballo nel mondo)
29. www.teatronline.com (portale arti sceniche italiano)
30. www.teatroedintorni.it (portale arti sceniche italiano)
31. www.teatron.org (portale arti sceniche italiano)
32. www.latribuchedanza.com (portale della danza italiana)
33. www.akkuarina.net (dedicato a studio danza classica)
34. www.drammaturgia.it (rivista online: Drammaturgia 2001- ; aperiodico)
Università di Firenze, Dip. Storia Arti e Spettacolo
t. 055.2631306, f. 055.2631330, redazione@drammaturgia.it
Saggi e articoli di danza, teatro, opera, cinema, editoria, arte.

3.f. *La danza nelle arti figurative: una selezione*



1. Edgar Degas, *L'esame di danza*, 1879 (circa), Art Museum, Denver. 2. *Id.*, *Ballerine in rosa*, 1880-85, Museum of Fine Arts, Boston. 3. *Id.*, *Lezione di danza*, 1871 (circa), Havemeyer Collection - Metropolitan Museum of Art, New York. 4. *Id.*, *Ballerina di quattordici anni*, 1881, Collezione privata. 5. *Id.*, *Lezione di danza*, 1881, Philadelphia Museum of Art, Philadelphia. 6. *Id.*, *Prova di balletto*, 1874-1877, Burrell Collection, Glasgow.



1. Henri de Toulouse-Lautrec, *Al Moulin Rouge, la danza*, 1890, Philadelphia Museum of Art, Philadelphia. 2. Fortunato Depero, *Rotazione di ballerina e pappagalli*, 1917-1918, Mart, Rovereto (TN). 3. Henri de Toulouse-Lautrec, *La ruota*, 1893, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, San Paolo. 4. Gino Severini, *Ballerina articolata*, 1915, Fondazione Magnani Rocca, Mamiano di Traversetolo (PR). 5. Pablo Picasso, *La danza*, 1925, Tate Modern, Londra.

3.g. *Elenco dei film considerati*¹

1. **A chorus line** (USA, 1985)
2. **A scuola di ballo** (*Stepping out* – USA, 1991)
3. **A time for dancing** (USA, 2002)
4. **All that jazz** (USA, 1979)
5. **Amelia** (Canada, 2003) [film tv]
6. **Anna** (Italia 1952)
7. **Anna Pavlova** (Russia, 1983)
8. **Arancia meccanica** (GB, 1971)
9. **Assassination tango** (USA, 2002)
10. **Aule turbolente** (USA, 1988)
11. **B come Bejart** (Svizzera-Francia-Belgio, 2002) [documentario]
12. **Ball room – Gara di ballo** (*Strictly Ballroom* – Australia, 1992)
13. **Balla con me** (*Broadway melody of 1940* - USA, 1940)
14. **Ballando ballando** (*Le bal* – Italia-Francia-Algeria, 1983)
15. **Ballando lo slow nella grande città** (*Slow Dancing in the Big City* - USA, 1978)
16. **Ballare per un sogno** (*Make It Happen* – USA, 2008)
17. **Ballerina e buon Dio** (Italia, 1958)
18. **Ballo al castello** (Italia, 1939)
19. **Ballroom dancing** (*Marilyn Hotchkiss' Ballroom Dancing and Charm School* -USA, 2006)
[solo in dvd]
20. **Beat street** (USA, 1984)
21. **Billy Elliot** (GB, 2000)
22. **Bolero** (*Les uns et les autres* – Francia, 1981)
23. **Bootmen** (USA, 2000)
24. **Breakdance** (*Breakin'* – USA, 1984)
25. **Breakdance 2** (*Breakin'2: Electric Boogaloo* – USA, 1984)
26. **Cabaret** (USA, 1972)
27. **Cantando sotto la pioggia** (*Singin' in the rain* – USA, 1952)
28. **Cappello a cilindro** (*Top hat* – USA, 1935)
29. **Carioca** (*Flying down to Rio* – USA, 1933)
30. **Carmen story** (Spagna, 1983)
31. **Caro diario** (Italia, 1993)
32. **Center Stage – Turn It Up** (USA, 2008)
33. **Chicago** (USA, 2002)
34. **Cotton Club** (USA, 1984)
35. **Crazy Dance** (*Dandy* – Francia, 1982)
36. **Dance Academy** (Italia, 1987)
37. **Dance Flick** (USA, 2008 – uscita marzo 2009)
38. **Dance party** (*The «in» crowd* – USA, 1988)
39. **Dance - voglia di successo** (*Fast forward* – USA, 1984)
40. **Dance with me** (USA, 1998)
41. **Dancer in the Dark** (Danimarca, 2000)

¹ In nero, i film riguardanti danza e/o ballerine/i; in blu, i film con accenni alla danza (es. ballerini/e come personaggi); in rosso, musical, *ballet-movies* o film con molte sequenze danzate ma relativi a temi diversi dalla danza. I *ballet-movies* e i film musicali appartenenti alle prime due categorie sono evidenziati in grigio.

42. Dansaren (Svezia, 1994) [documentario]
43. [Danza di sangue](#) (*The Dancer Upstairs/Pasos de baile* - USA-Spagna, 2001)
44. [Danzon](#) (Messico, 1991)
45. Dirty dancing (USA, 1987)
46. Dirty dancing – Havana night (USA, 2004)
47. Due vite una svolta (*The turning point* – USA, 1977)
48. Étoile (Italia, 1988)
49. Faith - a passo di danza (USA, 1989)
50. Fanciulle alla sbarra (Francia, 1938)
51. [Feel the noise](#) (USA, 2007)
52. [Femmina](#) (*Le femme et le pantin* – Francia-Italia, 1958)
53. [Flamenco](#) (Spagna, 1995)
54. Flashdance (USA, 1983)
55. [Follie dell'anno](#) (USA, 1954)
56. [Footlose](#) (USA, 1984)
57. [French Cancan](#) (Francia, Italia 1954)
58. [Full Monty – squattrinati organizzati](#) (GB, 1997)
59. [Gilda](#) (USA, 1945)
60. [Ginger e Fred](#) (Italia, 1985)
61. [Godspell](#) (USA, 1973)
62. [Grand hotel](#) (USA, 1932)
63. [Grease](#) (USA, 1978)
64. [Grease 2](#) (USA, 1982)
65. [Hair](#) (USA, 1979)
66. [Hairspray](#) (USA, 1988)
67. [Hairspray](#) (USA, 2007)
68. Honey (USA, 2003)
69. [Il ballo delle integrate](#) (Svezia, 1976) [film tv]
70. [Il ballo proibito](#) (USA, 1990)
71. [Il boxeur e la ballerina](#) (*Movie movie* – USA, 1978)
72. [Il boy friend](#) (*The Boy Friend* - Finlandia, 1974)
73. [Il buco](#) (Taiwan-Francia, 1998)
74. [Il ciclone](#) (Italia, 1996)
75. [Il fantasma dell'opera](#) (USA-GB, 2004)
76. [Il principe e la ballerina](#) (*The prince and the showgirl* – USA_GB, 1957)
77. Il ritmo del successo (USA, 1999)
78. Il sole a mezzanotte (*White nights* – USA, 1985)
79. [Il vero occhio della notte](#) (USA, 1958)
80. [India Cabaret](#) (India, 1985) [film tv]
81. Inside the circle (USA, 2007) [documentario]
82. Isadora (GB, 1968)
83. [Jesus Christ Superstar](#) (USA, 1973)
84. [Josephine](#) (Francia, 1966)
85. [Just Visiting This Planet](#) (Germania, 1991)
86. Kick – nati per ballare (Australia, 1999)
87. Kickin It Old Skool (USA, 2007)
88. [La bellezza di Ippolita](#) (Italia-Francia, 1962)
89. [La chambre](#) (Francia, 1988)

90. [La contessa scalza](#) (*The barefoot contessa* – USA, 1954)
91. [La danza delle luci](#) (*Gold diggers of 1933* - USA, 1933)
92. [La danza di venire](#) (*Dancing Lady* - USA, 1933)
93. La danza incompiuta (*The unfinished dance* - USA, 1947)
94. [La dea dell'amore](#) (*Mighty Aphrodite* – USA, 1995)
95. [La fabbrica del cioccolato](#) (GB-USA, 2005)
96. [La febbre del sabato sera](#) (*Saturday night fever* – USA, 1977)
97. [La noce](#) (Francia, 1991)
98. [La piccola bottega degli orrori](#) (USA, 1986)
99. [La signora di mezzanotte](#) (*Midnight* – USA; 1939)
100. [La vita di Vernon e Irene Castle](#) (USA, 1939)
101. [La vita privata di Sherlock Holmes](#) (*The private life of Sherlock Holmes* – GB_USA, 1970)
102. [Le p'tit bal](#) (Francia, 1995)
103. [Le ragazze dei Lakers](#) (USA; 1989)
104. [Les ballets de ci de là](#) (Germania, 2006) [documentario]
105. [Lezioni di tango](#) (GB-Argentina-Giappone-Olanda, 1997)
106. [Lives of Performers](#) (USA, 1972)
107. [Lola Montés](#) (Francia-Germania, 1955)
108. [Luci del varietà](#) (Italia, 1951)
109. [Luci della ribalta](#) (*Limelights* – USA, 1952)
110. [Mata Hari](#) (USA, 1932)
111. [Moulin Rouge](#) (USA, 2001)
112. [Murder Rock – Uccide a passo di danza](#) (Italia, 1984)
113. [New York New York](#) (USA, 1977)
114. [Nijinsky](#) (USA, 1980)
115. [Ninì Tirabuscì, la donna che inventò la mossa](#) (Italia, 1970)
116. [Non si uccidono così anche i cavalli?](#) (USA, 1969)
117. [Nozze di sangue](#) (*Bodas de sangre* – Spagna, 1981)
118. [One last dance](#) (Canada, 2003)
119. [Orchidea bionda](#) (*Ladies of the Chorus* – USA, 1949)
120. [Orfeo Negro](#) (*Orfeu negro* – Francia-Brasile-Italia, 1959)
121. [Otto donne e un mistero](#) (Francia, 2002)
122. [Pakeezah](#) (India, 1972)
123. [Papà gambalunga](#) (USA, 1955)
124. [Parla con lei](#) (Spagna, 2002)
125. [Passo a due](#) (Italia, 2005)
126. [Pene d'amor perdute](#) (GB-USA, 1999)
127. [Pennies from Heaven](#) (USA, 1981)
128. [Per favore non toccate le vecchiette](#) (*The producers* – USA, 1968)
129. [Planet B-boy](#) (USA, 2007) [documentario]
130. [Quarantaduesima strada](#) (USA, 1933)
131. [Ragazze nel pallone](#) (*Bring it on* - USA, 2000)
132. [Ragtime](#) (USA, 1981)
133. [Rituale in tempo trasfigurato](#) (USA, 1946)
134. [Rize – Alzati e balla](#) (USA-GB, 2005) [documentario]
135. [Romance & Cigarettes](#) (USA, 2004)
136. [Roseland](#) (USA, 1977)
137. [Rudolf Nurayev alla scala](#) (Italia, 2005)[documentario – solo in dvd]

138. [Salomè](#) (*Salome, Where She Danced* - USA, 1945)
139. [Salomè](#) (USA, 1953) [*et al.* Versioni, si veda: Mereghetti 2005]
140. [Salsa](#) (Francia-Spagna, 2000)
141. [Saranno famosi](#) (USA, 1980)
142. [Satin rouge](#) (Tunisia, 2002)
143. *Save the last dance* (USA, 2001)
144. *Save the last dance 2* (USA, 2006) [solo in dvd]
145. *Scarpette rosse* (*The red shoes* – GB, 1948)
146. *Scratch Dance* (*Heavenly Bodies* – Canada-USA, 1984)
147. [Sesso e filosofia](#) (Tajikistan, Francia, Iran, 2005)
148. [Sete](#) (Svezia, 1949)
149. [Sette spose per sette fratelli](#) (USA, 1954)
150. *Shall we dance* (USA, 2004)
151. *Siamo tutti in ballo!* (*Mad hot ballroom* – USA, 2005) [documentario]
152. [SOS Summer of Sam](#) (USA, 1999)
153. [Spettacolo di varietà](#) (USA, 1953)
154. [Staying alive](#) (USA, 1983)
155. *Step up* (USA, 2006)
156. *Step up 2* (USA, 2008)
157. [Stepping – Dalla strada al palcoscenico](#) (USA, 2007)
158. [Street dance fighters](#) (*You got served* - USA, 2004)
159. *Style Wars* (USA, 1983) [documentario]
160. [Sud Side Story](#) (Italia, 2000)
161. [Sulle ali dell'arcobaleno](#) (USA, 1968)
162. [Summer Dance – Amori a Ibiza](#) (*Costa!* – Olanda, 2001)
163. [Suspiria](#) (Italia, 1977)
164. [Sweeney Todd – il diabolico barbiere di Fleet Street](#) (GB-USA, 2007)
165. *Take the lead - ti va di ballare?* (USA, 2006)
166. [Tango](#) (Argentina-Puerto Rico, 1998)
167. [Tangos - L'esilio di Gardel](#) (Argentina-Francia, 1983)
168. [Tano da morire](#) (Italia, 1997)
169. [The blues brothers](#) (USA, 1980)
170. [The Company](#) (USA-Germania, 2003)
171. *The cost of living* (USA, 2004)
172. *The dancer* (Francia, 2001)
173. *The Freshest Kids* (USA, 2002) [documentario]
174. [The Rocky Horror Picture Show](#) (GB, 1975)
175. [The Producers](#) (USA, 2005)
176. [Tommy](#) (GB, 1975)
177. [Total Balalaika Show](#) (Finlandia, 1994) [documentario]
178. [Tre americani a parigi](#) (*So this is Paris* – USA, 1954)
179. [Trittico d'amore](#) (*Invitation to the dance* – USA, 1956)
180. [Tutti dicono I love you](#) (USA, 1996)
181. [Tutti insieme appassionatamente](#) (USA, 1965)
182. [Un americano a Parigi](#) (*An american in Paris* – USA, 1951)
183. [Uno studio di coreografia per macchina da presa](#) (USA, 1945)
184. [Valentino](#) (USA-GB, 1977)
185. [West side story](#) (USA, 1961)

186. [Wild Style](#) (USA, 1982)

187. *Yellow – Segui il ritmo della passione (USA-PuertoRico, 2006)*

3.h. *D.M. 15 marzo 2005 e relative modifiche e integrazioni*²

D.M. 15 marzo 2005

Publicato nella Gazz. Uff. 7 aprile 2005, n. 80.

Adeguamento delle categorie dei lavoratori assicurati obbligatoriamente presso l'Ente nazionale di previdenza ed assistenza dei lavoratori dello spettacolo.

IL MINISTRO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
di concerto con
IL MINISTRO DELL'ECONOMIA
E DELLE FINANZE

Visto il decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 16 luglio 1947, n. 708, e successive modificazioni ed integrazioni, contenente disposizioni concernenti l'Ente nazionale di previdenza e di assistenza per i lavoratori dello spettacolo (ENPALS);

Visto in particolare l'art. 3, comma 2, del citato decreto legislativo, come sostituito dall'art. 43, comma 2 della legge 27 dicembre 2002, n. 289, che deferisce al Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, sentite le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative a livello nazionale, su eventuale proposta dell'ENPALS, il potere di adeguare con decreto le categorie dei soggetti assicurati obbligatoriamente presso l'Ente;

Valutata la proposta dell'ENPALS, effettuata in base al monitoraggio delle figure professionali operanti nel campo dello spettacolo e dello sport;

Sentite le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative a livello nazionale in data 11 novembre 2004;

Ravvisata l'opportunità di provvedere all'ampliamento delle categorie di lavoratori dello spettacolo che devono essere iscritti obbligatoriamente all'ENPALS, sulla scorta dell'evoluzione delle professionalità e delle forme di regolazione collettiva dei rapporti di lavoro di settore;

Decreta:

Le categorie dei lavoratori assicurati obbligatoriamente presso l'Ente nazionale di previdenza e assistenza dei lavoratori dello spettacolo sono adeguate secondo la seguente elencazione:

1) artisti lirici, cantanti di musica leggera, coristi, vocalisti e suggeritori del coro, maestri del coro, assistenti e aiuti del coro;

2) attori di prosa, allievi attori, mimi, attori cinematografici o di audiovisivi, attori di doppiaggio, attori di operetta, rivista, fotoromanzi, varietà ed attrazioni, imitatori, contorsionisti, artisti del circo, marionettisti e burattinai, acrobati e stunt man, ipnotizzatori, illusionisti e prestigiatori, suggeritori teatrali, cinematografici e di audiovisivi, generici e figuranti;

3) presentatori, disc-jockey, animatori in strutture turistiche e di spettacolo;

4) registi teatrali, cinematografici o di audiovisivi, aiuto-registi teatrali, cinematografici o di audiovisivi, casting director, sceneggiatori teatrali, cinematografici o di audiovisivi, soggettisti, dialogisti ed adattatori cinetelevisivi o di audiovisivi;

² Le relative circolari Enpals, n. 7 e 8 del 30/03/2006, sono consultabili, rispettivamente, agli indirizzi:

www.enpals.it/export/sites/enpals/normativa/disposizioni/circolari/allegati_circolari/enpals1x.circolare..07.pdf ;

www.enpals.it/export/sites/enpals/normativa/disposizioni/circolari/allegati_circolari/Circolare_8_2006.pdf.

- 5) direttori della fotografia e light designer;
- 6) direttori, ispettori, amministratori e segretari di produzione, responsabili di edizione della produzione cinematografica e televisiva, segretari di edizione, cassieri di produzione, organizzatori generali, amministratori di produzione cinematografica e audiovisiva;
- 7) direttori di scena, direttori di doppiaggio, assistenti di scena e di doppiaggio, location manager;
- 8) compositori, direttori d'orchestra, sostituti direttori d'orchestra, maestri collaboratori, maestri di banda, professori d'orchestra, consulenti assistenti musicali, concertisti e solisti, orchestrali anche di musica leggera, bandisti;
- 9) coreografi e assistenti coreografi, ballerini e tersicorei, figuranti lirici, cubisti, spogliarellisti, figuranti di sala, indossatori, fotomodelli;
- 10) amministratori di formazioni artistiche, organizzatori teatrali, amministratori e segretari di compagnie teatrali;
- 11) tecnici del montaggio e del suono, tecnici di sviluppo, stampa, luci, scena, altri tecnici della produzione cinematografica del teatro di audiovisivi e di fotoromanzi, tecnici addetti alle manifestazioni di moda, sound designer, tecnici addetti agli effetti speciali, maestri d'armi, operatori di ripresa cinematografica o audiovisiva, aiuto operatori di ripresa cinematografica o audiovisiva, video-assist, fotografi di scena, documentaristi audiovisivi;
- 12) scenografi, story board artist, bozzettisti, creatori di fumetti, illustrazioni e disegni animati;
- 13) arredatori, architetti;
- 14) costumisti, modisti e figurinisti teatrali cinematografici o di audiovisivi, sarti, truccatori, parrucchieri;
- 15) maestranze cinematografiche, teatrali o di imprese audiovisive (macchinisti, pontaroli, elettricisti, attrezzisti, falegnami, tappezzeri, pittori, decoratori, stuccatori, formatori e autisti scritturati per produzione, gruppisti);
- 16) operatori di cabina di sale cinematografiche;
- 17) impiegati amministrativi e tecnici dipendenti dagli enti ed imprese esercenti pubblici spettacoli, dalle imprese radiofoniche, televisive o di audiovisivi, dalle imprese della produzione cinematografica, del doppiaggio e dello sviluppo e stampa, maschere, custodi, guardarobieri, addetti alle pulizie e al facchinaggio dipendenti dagli enti ed imprese sopra nominati, autisti alle dipendenze di imprese dello spettacolo;
- 18) artieri ippici;
- 19) impiegati e operai dipendenti dalle case da gioco, sale scommesse, sale giochi, ippodromi, scuderie di cavalli da corsa e cinodromi, prestatori d'opera addetti ai totalizzatori o alla ricezione delle scommesse, presso gli ippodromi e cinodromi, nonché presso le sale da corsa e le agenzie ippiche;
- 20) impiegati, operai, istruttori e addetti agli impianti e circoli sportivi di qualsiasi genere, palestre, sale fitness, stadi, sferisteri, campi sportivi, autodromi;
- 21) impiegati e operai dipendenti delle imprese di spettacoli viaggianti;
- 22) direttori tecnici, massaggiatori, istruttori e i dipendenti delle società sportive;
- 23) atleti, allenatori, direttori tecnico-sportivi e preparatori atletici delle società del calcio professionistico e delle società sportive professionistiche;
- 24) lavoratori dipendenti dalle imprese esercenti il noleggio e la distribuzione dei films;
- 25) lavoratori autonomi esercenti attività musicali.

D.M. 15 marzo 2005

Publicato nella Gazz. Uff. 7 aprile 2005, n. 80.

Integrazione e ridefinizione delle categorie dei soggetti assicurati al fondo pensioni per i lavoratori dello spettacolo, istituito presso l'ENPALS.

IL MINISTRO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
di concerto con
IL MINISTRO DELL'ECONOMIA
E DELLE FINANZE

Visto il decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 16 luglio 1947, n. 708, e successive modificazioni ed integrazioni, contenente disposizioni concernenti l'Ente nazionale di previdenza e di assistenza per i lavoratori dello spettacolo (ENPALS);

Visto l'art. 2, comma 1, del decreto legislativo 30 aprile 1997, n. 182, che prevede la distinzione in tre gruppi dei lavoratori dello spettacolo, ai fini dell'individuazione dei requisiti contributivi e delle modalità di calcolo delle contribuzioni e delle prestazioni;

Visto il decreto ministeriale 10 novembre 1997 che, in attuazione della delega conferita dal citato art. 2 del decreto legislativo n. 182 del 1997, ha individuato le categorie dei soggetti assicurati al fondo pensioni per i lavoratori dello spettacolo istituito presso l'ENPALS da inserire, rispettivamente, nei summenzionati tre gruppi;

Visto l'art. 3, comma 2, secondo periodo, del decreto legislativo 16 luglio 1947, n. 708, come sostituito dall'art. 43, comma 2 della legge 27 dicembre 2002, n. 289, che deferisce al Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, il potere di integrare o ridefinire con decreto la distinzione in tre gruppi dei lavoratori dello spettacolo;

Ritenuto doversi rimodulare la composizione dei citati tre gruppi, come individuati dal decreto legislativo n. 182 del 1997, a seguito dell'ampliamento delle categorie dei lavoratori dello spettacolo operata dal decreto interministeriale adottato ai sensi dell'art. 3, comma 2, primo periodo, del predetto decreto legislativo n. 708/1947, e sulla scorta di una verifica dell'evoluzione delle professionalità e delle forme di regolazione collettiva dei rapporti di lavoro di settore;

Decreta:

I tre gruppi delle categorie dei soggetti assicurati al fondo pensioni per i lavoratori dello spettacolo istituito presso l'ENPALS sono integrati e ridefiniti come segue:

A) lavoratori a tempo determinato che prestano attività artistica o tecnica direttamente connessa con la produzione e la realizzazione di spettacolo:

- artisti lirici;
- cantanti di musica leggera;
- coristi;
- vocalisti;
- suggeritori del coro;
- maestri del coro;
- assistenti e aiuti del coro;
- attori di prosa;
- allievi attori;
- mimi;
- attori cinematografici o di audiovisivi;
- attori di doppiaggio;
- attori di operetta, rivista, fotoromanzi, varietà ed attrazioni;
- imitatori, contorsionisti;
- artisti del circo;
- marionettisti e burattinai;
- acrobati e stuntman;
- ipnotizzatori, illusionisti e prestigiatori;
- suggeritori teatrali, cinematografici o di audiovisivi;
- generici e figuranti;
- presentatori;
- disc-jockey;
- animatori in strutture turistiche e di spettacolo;
- registi teatrali, cinematografici o di audiovisivi;
- aiuti registi teatrali, cinematografici o di audiovisivi;
- casting director;
- sceneggiatori teatrali, cinematografici o di audiovisivi;
- soggettisti;
- dialoghisti;
- adattatori cinetelevisivi o di audiovisivi;

direttori della fotografia;
light designer;
direttori di produzione;
ispettori di produzione;
segretari di produzione;
responsabili di edizione della produzione cinematografica e televisiva;
segretari di edizione;
cassieri di produzione;
organizzatori generali;
amministratori di produzione cinematografica e audiovisiva;
direttori di scena;
direttori di doppiaggio;
assistenti di scena e di doppiaggio;
location manager;
compositori;
direttori d'orchestra;
sostituti direttori d'orchestra;
maestri collaboratori;
maestri di banda;
professori d'orchestra;
consulenti assistenti musicali;
concertisti e solisti;
orchestrali anche di musica leggera;
bandisti;
coreografi e assistenti coreografi;
ballerini e tescicorei;
figuranti lirici;
cubisti;
spogliarellisti;
figuranti di sala;
indossatori;
fotomodelli;
amministratori di formazioni artistiche;
organizzatori teatrali, amministratori e segretari di compagnie teatrali;
tecnici del montaggio e del suono;
documentaristi audiovisivi;
tecnici di sviluppo, stampa, luci, scena, altri tecnici della produzione cinematografica del teatro di audiovisivi e di fotoromanzi;
tecnici addetti alle manifestazioni di moda;
sound designer;
tecnici addetti agli effetti speciali;
maestri d'armi;
operatori di ripresa cinematografica o audiovisiva;
aiuto operatori di ripresa cinematografica o audiovisiva;
video-assist;
fotografi di scena;
maestranze cinematografiche, teatrali o di imprese audiovisive (macchinisti, pontaroli, elettricisti, attrezzisti, falegnami, tappezzeri, pittori, decoratori, stuccatori, formatori e autisti scritturati per produzione, gruppisti);
scenografi;
story board artist;
bozzettista;
creatori di fumetti, illustrazioni e disegni animati;
architetti;
arredatori;
costumisti, modisti e figurinisti teatrali, cinematografici o di audiovisivi;
sarti;

truccatori;
parrucchieri;
lavoratori autonomi esercenti attività musicali;
B) lavoratori a tempo determinato che prestano attività al di fuori delle ipotesi di cui al raggruppamento *sub A*):
operatori di cabine di sale cinematografiche;
impiegati amministrativi e tecnici dipendenti dagli enti ed imprese esercenti pubblici spettacoli, dalle imprese radiofoniche, televisive o di audiovisivi, dalle imprese della produzione cinematografica, del doppiaggio e dello sviluppo e stampa;
maschere, custodi, guardarobieri, addetti alle pulizie e al facchinaggio, autisti dipendenti dagli enti ed imprese esercenti pubblici spettacoli, dalle imprese radiofoniche, televisive o di audiovisivi, dalle imprese della produzione cinematografica, del doppiaggio e dello sviluppo e stampa;
artieri ippici;
impiegati e operai dipendenti dalle case da gioco, sale scommesse, sale giochi, ippodromi, scuderie di cavalli da corsa e cinodromi;
prestatori d'opera addetti ai totalizzatori o alla ricezione delle scommesse, presso gli ippodromi e cinodromi, nonché presso le sale da corsa e le agenzie ippiche;
impiegati, operai, istruttori ed addetti agli impianti e circoli sportivi di qualsiasi genere, palestre, sale fitness, stadi, sferisteri, campi sportivi, autodromi;
direttori tecnici, massaggiatori, istruttori e i dipendenti delle società sportive;
impiegati e operai dipendenti dalle imprese di spettacoli viaggianti;
lavoratori dipendenti dalle imprese esercenti il noleggio e la distribuzione dei films;
C) lavoratori dello spettacolo con rapporti di lavoro a tempo indeterminato:
lavoratori appartenenti alle categorie elencate nell'art. 3 del decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 16 luglio 1947, n. 708, come modificato dalla legge 29 novembre 1952, n. 2388, e successive modificazioni ed integrazioni, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato.



Capitolo 4

La danza come professione

Professionalizzazione, professionalità e identità artistico-professionale

*Io non sono un eroe, sono un ballerino. Questo solo
so fare. Qui non mi faranno mai ballare per me
stesso.*

Nikolai 'Kolya' Rodchenko, da «Il sole a
mezzanotte» (USA, 1985; regia di T. Hackford)

*Banalmente, solo lì lui è. [...] La sua vita è un unico
sacrificio alla scienza dei pugni, alla quale ha
dedicato tutto e che gli ha restituito così tanto e così
poco insieme. «La mia vita è un pasticcio
gigantesco, ma un gran bel pasticcio!», mi confessa
sorridente. Non rimpiange niente. Così dice.*

L. Wacquant, «Anima e corpo», 2002 (2000), p. 218

La danza, intesa come professione, nasce – insieme al concetto stesso di «professione» e ad una specifica concezione di «arte» – nel mondo moderno europeo, dal quale poi si diffonde in Russia, America del Nord e, infine, in tutti gli altri continenti e Paesi (compresi, ad esempio, Taiwan e Cuba). La storia della professionalizzazione della danza procede di pari passo a quella della sua legittimazione e istituzionalizzazione artistica, che porterà alla nascita di una forma di danza nota come «accademica» e di una forma teatrale conosciuta come «balletto». Protagonista, nonché prodotto, di tali processi è la figura del/la professionista (ballerino/a, coreografa/o, teorico/a, insegnante), andata anch'essa via via delineandosi e dotandosi altresì di un'identità specifica.

Sono questi i temi cui è dedicato il presente capitolo, teso a presentare i tratti generali della professione tercorea e della relativa identità artistico-professionale – mentre nel capitolo successivo vedremo cosa significa diventare ed essere una danzatrice non tanto a livello delle rappresentazioni identitarie (sub)culturali, quanto a livello dei percorsi formativi e dell'esperienza vissuta quotidiana. Nel primo paragrafo affronto dunque la storia della danza accademica e, con essa, il processo di professionalizzazione, cercando di mettere in evidenza i principali elementi (tecniche del corpo specifiche, vocabolario e linguaggio tecnico, spazio-tempi dedicati, ecc.) su cui esso si è fondato.

Il secondo paragrafo intende invece rispondere alla seguente domanda: come è possibile individuare un(a) professionista? Esso è dunque dedicato all'individuazione degli elementi costitutivi di base, dei mattoni, potremo dire, che fanno la danzatrice e, più in particolare, che ne definiscono la professionalità. Si tratta, soprattutto, di competenze incorporate, di saperi pratici, o, meglio, di un *corpus* di sapere esperto di tipo pratico, che viene qui descritto solo per sommi capi, poiché molti dei temi cui si accenna saranno approfonditi nei capitoli successivi.

Nel terzo e ultimo paragrafo, analizzo l'identità artistico-professionale del/la danzatore/trice in termini di vocazione (*Beruf*) e dipendenza (*addiction*), mettendo in luce il modo in cui la pratica della danza viene (ri)definita quale esigenza personale. Discuto inoltre, da un lato, i legami che questa identità intrattiene con la cultura e la morale della società occidentale più ampia e, dall'altro lato, i diversi modi in cui essa può venir “indossata” da diverse/i professioniste/i in differenti situazioni e momenti del loro percorso artistico-professionale. Come vedremo, infine, indossare l'identità di ballerina/o produce effetti non solo a livello delle rappresentazioni collettive e delle narrazioni identitarie, ma anche – e, come cercherò di dimostrare (cap. 7), le due cose sono inscindibili, poiché inserite in un rapporto, circolare, di mutua influenza quotidiana – a livello dell'esperienza del corpo vissuto. Wacquant si esprimerebbe probabilmente in termini di «logica sociale e sensuale» [2000, trad. it. 17], di «regime, inscindibilmente fisico e morale» [2000, trad. it. 26].

Mentre il primo paragrafo si basa su testi di carattere storico e trattatistico, i dati su cui si fonda la restante parte del capitolo sono quelli derivati dalle interviste in profondità e dalle conversazioni informali avvenute durante l'osservazione partecipante.

4.1. Storia della professionalizzazione

La danza di teatro occidentale, o danza accademica (*danse d'école*), così come la conosciamo oggi quale forma d'arte performativa, trova la propria origine nelle danze delle corti rinascimentali europee e, più in particolare, italiane. A partire dal Quattrocento, infatti, iniziarono a venir rappresentati, durante feste e banchetti, quelli che, proprio allora, presero il nome di «balli». Fu così che la danza smise di venir considerata quale puro divertimento o passatempo e divenne, invece, spettacolo vero e proprio. Questo fu uno dei primi passi compiuti, in occidente, verso l'*artificazione* [Shapiro 2004a; Shapiro *et al.* 2009] e la professionalizzazione della danza. I «balli» nacquero dunque nell'Italia del quindicesimo secolo: a quel tempo, consistevano in una serie di «scene» che combinavano danza, musica, canto e poesia all'interno di complessi allestimenti comprendenti anche costumi, scenografie, effetti luce, ecc. alquanto elaborati. Generalmente le diverse «scene» di un ballo erano connesse le une alle altre da un filo conduttore tematico, ma venivano performate separatamente, come interludi tra una portata e l'altra dei banchetti di corte. Uno degli scopi principali era quello di impressionare gli ospiti e mostrare così la magnificenza del «signore» di turno. Questo ha fatto sì che sorgesse una forte competizione tra le corti italiane, prima, ed europee, poi, che iniziarono dunque a contendersi i «maestri di ballo», cioè coloro che, in seguito alla “francesizzazione” della danza, sono stati chiamati– e lo sono tutt'oggi – *maître de ballet*.

Nel quindicesimo secolo, infatti, si assistette anche alla nascita di un nuovo tipo di studioso, nonché di una nuova figura professionale: il teorico – e maestro – di danza. Iniziarono così a venir pubblicati diversi trattati che, definendo minuziosamente e meticolosamente passi, riverenze, figure, posizioni della spada, del cappello, ecc., aprirono la strada alla grande stagione della danza di corte. I più importanti studiosi del secolo, tutti italiani, furono Domenico da Piacenza e i suoi allievi Antonio Cornazano e Guglielmo Ebreo da Pesaro¹, mentre nel Cinquecento proseguirono quest'opera di istituzionalizzazione artistica ed accademica Fabrizio Caroso da Sermoneta, Cesare Negri e Thoinot Arbeau². A Domenico si deve quello che viene considerato il primo trattato di danza, *De arte saltandi et choreas ducendi*, pubblicato nel 1462, in cui si distingue per la prima volta tra «bassadanza» (a sua volta poi distinguibile in «bassadanza» propriamente detta e «quaternaria»), priva di salti e caratterizzata da un incedere grave e da un portamento “nobile”, e «ballo», contenente salti e più rapide variazioni³. La distinzione sarà poi ripresa dall'allievo Cornazano che parlerà di «balli e bassedance» non popolari, creati cioè per le corti nobiliari, e introdurrà per designarli il termine «ballitto», da cui il successivo «balletto». Guglielmo Ebreo, detto Giovanni Ambrogio in seguito alla conversione al cristianesimo, fu, oltre che prolifico coreografo, autore del trattato *De pratica seu arte tripudii vulgare opusculum* (1463), che circolò in diverse forme in molte corti italiane,

1 Si vedano anche: Pontremoli e La Rocca 1987, 21-64; Sparti 1990, 1996.

2 Anagramma di Jehan Tabourot, canonico di Langres.

3 In seguito, anche il balletto incorporò caratteristiche della «danza alta» prima considerate «vulgari» (nel senso letterale del termine così come usato nel Quattrocento), cosicché la sfrenatezza popolare si mescolò alla riservatezza e compostezza dei nobili, che iniziarono ad apprezzare le «ronde» e le danze collettive [Testa 1988].

contribuendo così alla diffusione del cosiddetto «ballo nobile».

Come rilevato da diversi/e studiosi/e [Andreella 1994, 72-95; Filmer 1999; Sparti 1990, 1996], infatti, la società di corte, con le sue esigenze di distinzione delle élite e i suoi nuovi interessi culturali, è il luogo ideale per la valorizzazione della nuova figura professionale del maestro di ballo, che diviene centrale a corte per l'apprendimento del vivere in società. I maestri, «nel tentativo di dare dignità alla loro professione, devono innanzitutto rendere virtuoso l'oggetto del loro insegnamento [...]: l'imposizione di rigide regole al danzatore è il prezzo da pagare perché la danza venga accettata, ma è qui che inizia la separazione tra danza di corte e danza popolare» [Andreella 1994, 72-73], considerata – soprattutto a causa del dominante pensiero cristiano di derivazione platonica – informale e lasciva, in opposizione dicotomica con quella, virtuosa, dei ceti nobiliari. Continua correttamente Fabrizio Andreella [1994, 75]:

Per rassicurare chi ci vede l'insidia del potere dei sensi, la danza è ridotta a rappresentazione controllata da regole. Ma c'è ancora da risolvere un problema, quello della sua pericolosa posizione di ponte tra anima e corpo, tra interiore ed esteriore, tra emozione e gesto [...] Far comprendere, fornire senso, rendere il gesto ludico dominabile dall'intelletto: è questo il programma di questa letteratura [trattatistica]. Attraverso la codificazione dei gesti la danza viene intellettualizzata⁴, togliendo la minaccia di un corpo che è sentito come portatore di energie inquietanti.

I maestri di ballo furono quindi fondamentali nel processo di legittimazione dell'arte della danza, fornendo risorse materiali, pratiche e simboliche e sviluppando un discorso che, fondandosi su temi culturali, norme e valori allora già circolanti nella società, incorniciò la danza come pratica non solo moralmente accettabile, ma anche nobile. Come sottolinea Shyon Baumann [2006, 60], determinate aree di produzione culturale vengono legittimate quali artistiche «durante periodi di elevata opportunità culturale mediante la mobilitazione di risorse materiali o istituzionali e attraverso l'esercizio di un discorso che incornicia la produzione culturale come arte legittima secondo una o più ideologie preesistenti».

Un altro tra i più importanti maestri di ballo fu l'italiano Pompeo Diobono, che, prima di trasferirsi a Parigi contribuendo così a quella che sarebbe divenuta, più di un secolo dopo, la (dominante) tradizione tersicorea francese, lavorò alla corte milanese degli Sforza. Nel 1545, Diobono fonderà, proprio a Milano, la prima scuola di «ballo nobile», enorme passo verso la professionalizzazione della danza e fucina di molti ballerini, tra i quali il già citato Negri e Baldassarrino da Belgioso, il cui ruolo vedremo tra breve. Un altro importante maestro fu Bergonzio Botta, che mise in scena, in occasione della celebrazione delle nozze di Gian Galeazzo Sforza e Isabella D'Aragona (1489), uno dei primi esempi di «ballitto», la cui fama raggiunse ogni corte europea: si trattava, infatti, di uno spettacolo vero e proprio, ispirato al mito di Giasone e degli Argonauti e tematicamente più coerente ed unitario dei precedenti «balli» di corte.

Cinque anni più tardi, nel 1494, Carlo VIII invase l'Italia, scoprì «balli» e «ballitti» e, al suo ritorno, diede inizio alla loro diffusione in Francia, portando

⁴ Questo punto di vista è consistente con quanto rilevato da Hammond e Hammond [1979] riguardo il processo di razionalizzazione del balletto.

con sé alcuni maestri italiani. Tuttavia, sarà solo con l'arrivo di Caterina de Medici nel 1533 e, in particolare, col *Ballet Comique de la Royne*⁵, da questa commissionato⁶ al maestro Baldassarrino da Belgioioso⁷ – violinista, compositore e coreografo chiamato in Francia nel 1554 alla corte di Enrico II, prima, e della stessa Caterina, poi – e rappresentato nel 1581 nella *Salle Bourbon* del Louvre, che il balletto di corte (*ballet de cour*) inizia la propria ascesa in Francia. Considerato il primo esempio di balletto teatrale nella storia della danza, è la prima composizione coreografica in forma di spettacolo pubblico, misto di recitazione, danza, musica, scenografia. Di particolare importanza la sua struttura tecnica, che si manterrà per molto tempo ancora, articolata in una *ouverture*, che esponeva il tema, nelle *entrées*, pezzi destinati agli assoli dei danzatori, e in un *grand ballet* finale, che vedeva impegnati tutti i ballerini. Tuttavia, questo primo balletto teatrale e quelli che lo seguirono continuarono per lungo tempo ad essere eseguiti da aristocratici dilettanti, ragion per cui quella della danza ancora non si configurava come vera e propria professione. Il 1581 è un anno fondamentale, perché vede non solo la creazione del *Ballet comique de la Royne* ma anche l'uscita di un classico della teoretica orchestica: *Il Ballarino*, di Marco Fabrizio Caroso da Sermoneta, ballerino e musicista vissuto fra il 1525 e la fine del Seicento. Il suo testo è importante sotto molti punti di vista: letterario e figurativo, poiché sono molti i sonetti e le incisioni ivi contenuti; coreutico e musicale, grazie alla minuziosa descrizione dei passi ed in quanto si tratta anche del primo tentativo di scrittura di danza; sociale e morale, poiché contiene suggerimenti di «maniera» e comportamento per le feste dell'epoca.

Nel sedicesimo e diciassettesimo secolo la danza di corte si andò così sviluppando gradatamente anche in Francia, sotto i regni di Enrico IV, di Luigi XIII e di Luigi XIV, presso il quale raggiunse poi il proprio apogeo. In Italia il favore fu meno intenso, soprattutto a causa della situazione politica, ma il balletto dispiegò comunque il proprio fasto alla corte medicea, che si distinse con un suo gruppo di coreografi e ballerini diretti da Agnolo Ricci, così come in quelle di Parma (presso i Farnese), Venezia, Milano, Napoli e Torino (presso i Savoia). I ballerini erano re, principi, duchi ed aristocratici in genere, che danzavano talvolta anche in vesti femminili (poiché, fino al 1681, non si incontrano apparizioni femminili nella danza teatrale⁸, mentre a corte era in grande uso il ballo a coppie). In Inghilterra lo sviluppo della danza avvenne a partire dai *mummings* o, meglio, dal *maske*, componimento cantato, danzato e recitato, eseguito nel corso di balli reali, con la partecipazione, anche in questo caso, dei sovrani. Il *maske* ebbe gran fortuna sotto i regni di Enrico VIII e Edoardo VI, mentre in seguito, durante la Restaurazione, l'affermarsi del teatro pubblico, cui si recava anche il re, rese inutili i trattenimenti cortigiani. Sul finire del diciassettesimo secolo, inoltre, il

5 Poi *Ballet Comique de la Reine*.

6 In onore delle nozze del duca di Joyeuse con Margherite de Vaudemont, sorella della moglie del re Enrico III.

7 Egli cambiò poi il suo nome in Balthazar de Beaujoyeux ed è considerato il primo coreografo francese.

8 Il primo a far danzare le donne sulla scena è stato Lulli, nel *Trionfo dell'Amore* (1681). In realtà la prima apparizione di ballerine professioniste sulle scene di un teatro si ebbe nella *Juffrendans* (danza delle donzelle) eseguita nel 1651 ad Amsterdam. Tuttavia, *Il trionfo dell'amore* è considerato il primo esempio nella storia del balletto.

genere cambiò carattere, avvicinandosi sempre più, come accadde anche in Francia e in Italia, all'Opera.

Mentre i balletti del Cinquecento possono venire definiti allegorici, nel primo Seicento – secolo in cui la Francia prese in mano le redini dell'istituzionalizzazione della danza – queste composizioni presero una forma più leggera: chiamate *ballet-mascarades*, erano spettacoli ancora un po' grossolani, che mescolavano azioni mimiche, pantomimiche ed acrobatiche. Essi avrebbero poi dato vita al *ballet a entrée*, mascherata con recitazione seguita da varie *entrées*, cui fece seguito un'altra forma apparentata con la sala di corte e il teatro: la *comédie-ballet*, ossia una commedia ornata di danze, che si ispirava contemporaneamente all'antico balletto di corte e alla commedia dell'arte. La sua origine è dovuta alla cooperazione tra Molière e Lulli⁹ (*Le malade imaginaire*, *Le bourgeois gentilhomme*, ecc.). Nacque ancora dopo la *tragédie-ballet* ove la parte preponderante era lasciata all'elemento recitativo, mentre la danza aveva il compito di partecipare all'azione (ad esempio, *Cadmus et Hermione*, 1673). La morte di Molière determinò la fine della *comédie-ballet* e coincise con la nascita della *tragédie-lirique* (Lulli, in questo campo, cooperò col librettista Philippe Quinault). Molti anni dopo, scomparso anche Lulli, nascerà l'*opera-ballet*, una sorta di compromesso tra due generi che stavano iniziando ad entrare in competizione. Il primo esempio di *opera-ballet* è rappresentato da *Les Saisons* (1695) dell'Abate Pic, su musica di Lulli e di Colasse, ma questo genere teatrale raggiungerà il proprio apice nel Settecento.

Il Seicento è il secolo delle macchine teatrali, delle scenografie complicate, dei grandi nomi di architetti e scenografi (come Bibiena, Torelli, Vigarani). Ancor più, è il secolo dell'istituzione e del fiorire delle Accademie, dell'imporsi di studiosi, maestri e ballerini che daranno alla danza accademica il suo assetto definitivo. Dopo la nascita, nel 1571, dell'*Accadémie de Musique e de Poésie*, nel 1661 Luigi XIV fondò l'*Accadémie Royale de Danse*, che si trasformerà dieci anni più tardi in *Accadémie de Musique et Danse* e, l'anno seguente, si doterà di una propria compagnia, a segnare l'inizio del professionismo nella danza accademica. Primo direttore della scuola fu Pierre Beauchamps, ballerino, coreografo, insegnante dello stesso Luigi XIV e maestro tra i più importanti nella storia del balletto. Egli fu anche sovrintendente ai balletti di corte del Re Sole ed interprete delle proprie coreografie. La sua importanza risiede, in particolare, nel perfezionamento e nella codifica delle cinque posizioni, nonché nell'ampliamento dell'*en dehors* (in fuori), cioè dell'apertura delle anche e della rotazione delle gambe e dei piedi verso l'esterno, che passa da 45° a 90° (mentre i 180° saranno prerogativa del ventesimo secolo). Nel corso del Seicento la tecnica continuò

9 Giovanni Battista Lulli (Jean Baptiste Lully, dopo esser stato naturalizzato francese nel 1661) nacque a Firenze nel 1632 e morì a Parigi nel 1687. Di famiglia modesta (padre mugnaio), a quattordici anni entrò al servizio di Mademoiselle d'Orleans, come *vallet de chambre*. Si fece subito apprezzare come violinista e ballerino. Dopo sei anni entrò alla corte di Luigi XIV. Mescolò lo stile italiano a quello francese, studiando con ottimi maestri. Prese parte a molti balletti di corte, tra cui, all'età di ventun anni, il famoso *Ballet Royale de la nuit*, dove Luigi XIV rappresentava il sole (da cui *Roi Soleil*). Nello stesso anno (1653) fu nominato compositore di musica strumentale del re, poi sovrintendente della musica del Re ed infine suo segretario. Versatile e brillante, passò facilmente dall'esecuzione danzata alla creatività della coreografia, dalla composizione musicale alla direzione d'orchestra. Morì per una cancrena ad una gamba: durante la direzione di un *Te Deum* in onore del re, si colpì ad un piede nel battere il tempo col suo bastone direttoriale; il male degenerò, l'artista non volle curarsi né amputare la gamba.

quindi ad evolvere¹⁰, divenendo progressivamente più precisa e rafforzandosi anche grazie allo svilupparsi di una specifica nomenclatura, cioè di un vocabolario, di un linguaggio tecnico vero e proprio – quello che manca, ad esempio, alle *quilters* e, più in generale, agli artisti naif di cui parla Becker [1982, trad. it. 272, 284]. Fu con questo formarsi, precisarsi e distinguersi di un sapere specifico, di luoghi ove esercitarlo e di modi per “dirlo” e trasmetterlo che la danza iniziò a configurarsi come professione.

Un altro mutamento fondamentale a questo fine – e in un certo qual modo consequenziale al precedente – fu lo spostamento degli spettacoli di danza dalla sala di palazzo al teatro reale. Se Luigi XIV fu lungamente protagonista dei balletti di corte, a partire dagli anni sessanta del Seicento, con il perfezionarsi della tecnica ed il conseguente aumento delle capacità richieste ai ballerini – la maggior parte dei quali, infatti, erano, già da quasi un trentennio, professionisti – il re si esibì sempre più raramente e divenne maggiormente interessato alla danza come forma d'arte teatrale che alla pratica del danzare. Lo stesso accadde, di conseguenza, per tutti i cortigiani, che da ballerini amatoriali divennero spettatori. Questo mutamento comportò anche un cambiamento a livello coreografico: muovendo dalla sala di corte al teatro, la prospettiva del pubblico divenne frontale (invece che circondare i ballerini) ed i coreografi abbandonarono progressivamente le composizioni (circolari) di gruppo a favore delle performance dei solisti, che andarono così sempre più distinguendosi dal corpo di ballo (che danzava ora fianco a fianco¹¹) e per i quali si crearono passi sempre più complicati, giungendo così ad un esasperato virtuosismo, che degenerò poi facilmente in divismo¹².

I primi ballerini professionisti erano ancora esclusivamente uomini. Il più celebre fu Lonis Pécour, che nel 1687 succedette a Beauchamps in qualità di *maître de ballet*. Famosi furono anche il Blondy, allievo e nipote di Beauchamps, e Jean Ballon, il quale, celebre per la sua leggerezza, diede nome a quella particolare predisposizione a staccarsi da terra e rimanere sospesi in aria per poi ricadere con pari leggerezza (*ballon*). Da quando, nel 1681, le donne fecero il loro ingresso in scena, occorsero circa altri cinquant'anni prima di arrivare ad una vera e propria competizione tra “astri” di ambo i sessi. Due famose ballerine degli anni trenta del Settecento, che entrarono in contrasto l'una con l'altra, furono Marie Camargo e Marie Sallé. La prima debuttò a Parigi nel 1726 e fu una delle ballerine con la miglior tecnica del suo tempo, soprattutto per quanto riguarda i salti, che sapeva eseguire alti e veloci. La Camargo accorciò dunque la gonna, affinché il pubblico potesse vedere il suo “gioco di gambe” e abbandonò le scarpe col tacco a favore di quelle, utilizzate tutt'oggi, che saranno poi conosciute come «ballerine», per poter saltare più in alto.¹³ La Sallé puntò invece

10 Ad esempio, si cominciò a staccarsi da terra alzando i talloni (*demi-pointe*), nacquero l'*entrechat* (gambe che si intrecciano al passaggio e sfregamento dei polpacci, a seconda che esse passino due o più volte), il *tour en l'air* (salto tondo in aria) e il *double tour en l'air* (doppio salto tondo).

11 Joan McConnel [1977] sostiene che questa sia anche la ragione dell'ampliamento dell'*en dehors* fino a 180°.

12 Fenomeni, questi, che in quegli stessi anni interessarono anche l'opera lirica, col vocalismo virtuosistico dei cantanti.

13 Così come, stando a quanto riferitoci dal pittore Pierre Auguste Renoir, «Una mattina, uno di noi che aveva finito il colore nero, usò il blu: nacque allora l'impressionismo», allo stesso modo, la

sull'interpretazione drammatica, più che sul virtuosismo tecnico, ed insistette affinché il costume di scena si adeguaesse al personaggio interpretato e concorresse alla sua resa drammatica.

Al formalismo e virtuosismo allora dominanti si oppose anche Jean-Georges Noverre. Questi fu danzatore, coreografo e teorico della danza: debuttò nel 1742 a Fontainebleau, lavorò in Francia fino al 1754, in Inghilterra (nel 1755), poi ancora in Francia, a Lione (1758-1760), dove stese le sue famose *Lettres sur la Danse et les ballets* (1760)¹⁴, poi a Stoccarda, uno dei centri europei più importanti per la danza, a Vienna e ancora Londra e Parigi, finché nel 1776 entrò all'Opera, grazie all'appoggio di Maria Antonietta, moglie di Luigi XVI e sua ex allieva. La prima rivoluzione coreografica di Noverre fu la riforma del costume, che venne alleggerito ed accorciato, per dare maggiore libertà di movimento e scioltezza; anche le maschere, grazie al suo intervento, furono abolite nel 1772. L'idea fondamentale di Noverre, tuttavia, consistette nel richiamare il balletto alla sua funzione espressiva contro la pretesa di ridurlo a mera esibizione esteriore di movenze aggraziate e di spettacolose messe in scena. Non a caso, si deve a Noverre la distinzione tra «danza meccanica», affidata al mero tecnicismo, e «danza d'azione» (o *ballet d'action*), che si basa invece su un racconto e sfrutta anche l'elemento pantomimico. Tra i riformatori del balletto occorre ricordare, inoltre, Gasparo Angiolini, allievo di Franz Hilverding – ballerino e coreografo di un genere detto pantomimico – e contemporaneo di Noverre, con il quale entrò anche in parziale polemica: l'opera di Noverre, infatti, era secondo Angiolini eccessivamente concettuale e carica di riferimenti letterari, mentre il maestro italiano dava maggior importanza all'immediatezza dell'ispirazione e all'estro creativo.

La *danse d'école* pervenne dunque, alla fine del Settecento, alla propria maturazione tecnica, cosicché, agli inizi dell'Ottocento, essa fu pronta ad accogliere i mutamenti che, sotto l'influenza delle idee della Rivoluzione francese, stavano investendo le arti in generale. La danza rinunciò dunque al fasto macchinoso del balletto allegorico e mitologico ed iniziò a prendere i propri contenuti e personaggi dalla vita quotidiana, spinta anche dal crescente interesse di un pubblico non più aristocratico per il balletto. Uno degli esempi più noti di balletto che immette nell'azione danzata un elemento di carattere realistico è *La fille mal gardée* di Jean Dauberval, coreografo e danzatore allievo di Noverre. Anche lo stile dei costumi smise i panni aristocratici per indossare quelli, molto semplici, ispirati all'antichità classica. Il balletto pre-romantico iniziò dunque a delinearsi alla fine del Settecento, prima delle innovazioni apportate da Viganò (si veda oltre), e si consolidò poi con le correnti degli epigoni viganoviani, per sfociare infine nel balletto romantico. In questi anni, dunque, la tecnica, ed il linguaggio tecnico, si svilupparono; anche i costumi vennero modificati, in modo da lasciare una più ampia libertà di movimento e maggior visibilità corporea, ed è

Camargo aveva una necessità pratica, la quale costituisce l'origine primaria dell'innovazione artistica. Anche Becker [1982, trad. it. 283], trattando l'opera di Simon Rodia (Watts Towers) e rifacendosi a Trillin [1965, 80; cit. in Becker 1982], nota come questa rifletta il limite delle risorse materiali a disposizione del suo creatore.

¹⁴ La principale edizione delle lettere è quella del 1760, pubblicata a Lione (in totale 15 lettere). Nel 1803 uscì un'edizione a Pietroburgo (con 35 lettere). Tra le molte altre edizioni, la più completa è quella parigina del 1952.

così che il corpo del/la ballerino/a acquisì ulteriore importanza quale mezzo espressivo del balletto e divenne, per la prima volta, più rilevante dei costumi e degli altri abbellimenti della danza di corte.

I contrasti stilistici tra Noverre e Angiolini – che, al pari di quelli tra Camargo e Sallè, ci ricordano come il processo di istituzionalizzazione artistica e professionalizzazione della danza sia tutt'altro che lineare o esente da conflitti – si risolsero nell'opera del ballerino e coreografo italiano Salvatore Viganò¹⁵, che rifiutò la suddivisione dei mezzi espressivi del balletto in pantomime e in danze e puntò invece alla loro sintesi, inventando il genere detto «coreodramma», capace di esprimere l'azione drammatica attraverso la danza. Nato a Napoli nel 1769 da una famiglia di danzatori e di musicisti, debuttò come ballerino a Roma ancora giovanissimo, si trasferì in Spagna, scritturato da Dauberval, poi a Vienna (1790-1803), dove iniziò la propria carriera di coreografo: dopo aver creato alcuni balli fantastico-allegorici, che vengono considerati appartenenti alla sua prima maniera¹⁶, Viganò rientrò in Italia nel 1804 e diede un'importante svolta all'arte tersecorea semplificando il contesto coreografico dei suoi balletti, eliminando gli eccessi sentimentali ed allegorici e presentando molti balletti – tra cui, ad esempio, *Gli strelizzi* (1809) e *Prometeo* (1813) – nei quali superò, da un lato, il balletto d'azione tipico di Angiolini e Noverre e, dall'altro, il *divertissement* fine a se stesso. Attento alla relazione musica-danza così come al disegno coreografico, Viganò dominò incontrastato gli inizi dell'Ottocento, dando voce, nel campo della danza, alle idee del nascente Romanticismo. Il suo lavoro, infine, fu fondamentale nel portare il Teatro alla Scala, inaugurato il 3 agosto 1778, a divenire centro coreografico di fama mondiale; negli anni segnati dalla sua opera, sorse anche, nel 1813, la Imperial Regia Accademia di Ballo, da cui uscirono molti/e ballerini/e e maestri dell'epoca.

Prolifico trattatista e fondatore di un metodo didattico vero e proprio fu invece Carlo Blasis, danzatore, coreografo, insegnante di danza, scrittore, compositore di musica, disegnatore e filosofo¹⁷. Fu autore di numerosi trattati, tra cui il *Traité élémentaire, théorique et pratique de l'art de la danse* (uscito a Milano nel 1820 in francese e nel 1830 in italiano a Forlì), *Code of Terpsichore* (uscito a Londra nel 1828, tradotto in francese nel 1830, numerose le edizioni successive) – un testo fondamentale, che tratta di storia della danza e del balletto, di teoria della danza teatrale, di pantomima, di composizione coreutica, nonché di classificazione dei generi del balletto e della danza di società – *Notes upon dancing* (Londra 1847) e *L'uomo fisico, intellettuale e morale* (Milano 1857) – il

15 Sull'opera di Viganò si vedano anche: Raimondi (a cura di) 1984; Testa 1970, 1988.

16 Ricordo ad esempio *Le creature di Prometeo* (1801), le cui musiche furono composte da Beethoven.

17 Blasis nacque a Napoli nel 1795. Ancora bambino, si trasferì in Francia con la famiglia. Studiò lettere ed ebbe una formazione umanistica. Danzò a Marsiglia, Bordeaux, poi nel 1816 all'Opera di Parigi, nel 1817 alla Scala, nel 1818 alla Fenice. Il suo debutto come coreografo avvenne alla Scala nel 1819, ma fu un insuccesso. Proseguì nella sua attività di ballerino sino al 1834: fino al 1825 danzò in Italia, poi andò a Londra, dove compose alcuni balletti e scrisse il *Code of Terpsichore* (1828), poi ancora a Parigi, ove danzò con la sorella. Alla fine del 1830 fu a Venezia, mentre nel 1832 si spostò a Genova, dove si sposò. Negli anni seguenti mise in scena i suoi balletti a Milano e Mantova, finché, nel 1837, venne nominato Direttore della Imperiale Accademia di Ballo della Scala, insieme alla moglie (vicedirettrice) e vi rimase sedici anni. Andò poi a Parigi, Londra, Varsavia, Lisbona, di nuovo Parigi e infine al Bolshoi di Mosca. Tornò a Milano nell'autunno del 1864 e riprese a scrivere. Morì nel 1878, nella sua villa a Cernobbio, ove si era stabilito nel 1866.

suo lavoro più ambizioso e importante, nel quale si propone di affrontare tutti i sentimenti umani, così come tutti i principi fisici (tra cui, per la prima volta, quello del centro di gravità del corpo). Blasis perfezionò la tecnica del balletto e ne consolidò l'impianto strutturale, costituendo un ponte tra la tradizione accademica di Noverre e Viganò, da un lato, ed il balletto romantico allora nascente, dall'altro.

Il cosiddetto «balletto romantico» nacque intorno al 1830, quando anche la danza classica prese un carattere romantico, in linea con i nuovi indirizzi presenti nella letteratura, nelle arti figurative, nel costume, nella società e nelle danze che questa società praticava. Ovunque, ad esempio, si danzava il valzer: questo ballo, derivato dall'austriaco *landler*, entrò più di ogni altro nella danza teatrale in genere e nel balletto accademico in particolare (il *pas de valse*, ad esempio, una specie di balancé, era ricorrente e caratteristico di molte coreografie). Uno dei moduli base di questa trasformazione estetica fu il concetto della donna-silfide, della immaterialità femminile: sono gli anni in cui, prima della danza, viene la danzatrice, un essere sovranaturale, frutto di un'idealizzazione simbolica. Ecco allora che si ricorse alla tecnica della punta, al perfezionamento dell'*elevation*, all'innalzarsi e al librarsi del corpo della ballerina, allo stile detto *aérien*: la visibilità lasciata alle scapole segna questa tendenza al volo, mentre la vaporosità del tutù accentua il concetto di immaterialità. Al di là dell'aspetto esteriore, anche i contenuti cambiarono, ispirandosi a poemi romantici, come quelli di Goethe, Heine o Gautier, e, più in generale, a racconti di passioni violente, amori infelici, gioie intense ma brevi, impossibilità di raggiungere la felicità ed eterna malinconia dell'essere umano.

L'applicazione in sede coreografica di questa essenza romantica si avrà nel balletto «La Sylphide» (1832), danzato, per prima sulle «punte»¹⁸, da Maria Taglioni (su coreografia del padre, Filippo Taglioni, e musica di Jean Schneitzhoeffter, mentre il testo fu tratto dalla novella *Trilby*, di Charles Nodier, ad opera del cantante lirico Adolphe Nourrit). Il balletto narra di un essere soprannaturale che si innamora di un mortale: nel momento in cui l'innamorato, grazie al sortilegio di una strega, riesce a catturare la diafana creatura, questa muore e saranno le sue compagne a trasportarla nel suo regno soprannaturale. Grazie alla tecnica della punta, la Taglioni riuscì a rendere in maniera sublime l'evanescenza, la fragilità e la natura eterea di questa creatura soprannaturale¹⁹, che diventerà poi l'immagine ideale della ballerina e, con essa, del balletto classico romantico²⁰. Questa impressione di volo e incorporeità venne raggiunta attraverso un ulteriore aumento delle capacità tecniche e fisiche della ballerina, mentre il ballerino andava perdendo importanza ed assumendo il ruolo di *porteur*.

A partire dal 1850 iniziò il declino del balletto romantico in Europa. La scuola italiana e francese si trasferirono in Russia, dove si conoscerà l'epoca d'oro del cosiddetto tardo Romanticismo, periodo in cui il balletto romantico trova la sua massima espressione sia sul piano tecnico-virtuosistico che su quello artistico, con un notevole rafforzamento del tessuto drammatico. L'apporto di maestri

18 Si veda anche par. 3.1.3, nota 53.

19 Altre danzatrici, tecnicamente più brave della Taglioni, useranno la punta con maggiore virtuosismo, ma lei la usò come mezzo d'espressione per delineare e modellare il personaggio.

20 Per altri importanti balletti, coreografi e danzatrici dell'epoca rimando a Testa [1988, 72-74].

francesi e italiani sarà determinante nella formazione di una vera e propria tradizione ballettistica russa, per quanto riguarda sia la musica che la coreografia. La nascita del balletto russo si può far coincidere con la fondazione dell'Accademia di Danza presso il Teatro Marinski di Pietroburgo (1738), dove insegnò anche l'italiano Enrico Cecchetti, ballerino tecnicamente straordinario, in seguito insegnante e maestro dei/le più grandi ballerini/e del suo tempo. Sarà questa l'epoca d'oro dei grandi balletti di Ciaikovski (come *Il lago dei cigni*, *Lo schiaccianoci*, *La bella addormentata*) e Marius Petipa²¹ (tra i tantissimi: *La figlia del faraone*, *Don Chisciotte*, *La Camargo*, *La bella addormentata*, *Cenerentola*, *Arlequinade* e – con Lev Ivanov, autore de *Lo schiaccianoci – Il lago dei cigni*), nonché quella delle grandi interpreti, come Anna Pavlova (per cui Fokine creò la famosa *Morte del cigno*, su musica di Saint-Saens), che contribuirono al mito divistico della ballerina così come al consolidarsi del balletto quale forma autonoma d'arte drammatica e di teatro.

Il movimento artistico e culturale che va sotto il nome di Balletto Russo e che caratterizzò la vita teatrale all'inizio del Novecento, rappresentò un momento di forte rinnovamento non solo dell'arte della danza, ma di tutte le arti dello spettacolo in genere, dalla musica alla scenografia e, con essa, la pittura. Artefice principale di questa rivoluzione fu Serge Diaghilev, che seppe dare al mondo coreografico del suo tempo una fisionomia specifica, alla quale si rifà ancor oggi tanta parte del teatro contemporaneo. Fu il grande impresario dei Balletti Russi, direttore artistico di quella che fu la più grande compagnia di balletto del ventesimo secolo. Non fu critico, non coreografo, né tanto meno teatrante, eppure fu proprio lui l'iniziatore attivo di un movimento critico ed estetico che avrebbe rinnovato il teatro e che, nato in Russia nel ventennio 1910-1930, si sviluppò e diffuse poi in tutto l'Occidente (e non solo). I due coreografi dei quali Diaghilev si è più servito sono Mikhail Fokine²² (*Les Sylphides*) e Léonide Massine²³; tra i danzatori e le danzatrici ricordo invece la già citata Pavlova; Vaslav Nijinski²⁴,

21 Quella dei Petipa in realtà è una dinastia: capostipite è Jean Petipa; Lucien e Marius erano suoi figli; Marie, danzatrice ed interprete di molti balletti di Ciaikovski, era figlia di Marius. Quest'ultimo, dopo aver danzato in tutta Europa, fu chiamato a Pietroburgo nel 1847. Nel 1862 succedette a Jules Perrot come *mître de ballet*. Tra il 1862 e il 1910 compose circa 54 balletti, riprese 17 vecchie opere e collaborò alle coreografie in 35 opere.

22 Fokine fu l'innovatore del balletto moderno. Danzatore (primo ballerino al *Marinski*) e coreografo, cominciò l'insegnamento nel 1902; nel 1909 iniziò la collaborazione con il Balletto di Diaghilev: le sue opere vennero rappresentate nelle prime stagioni parigine del 1909-10-11. Tra le più importanti è *Les Sylphides*, balletto dai toni crepuscolari, capolavoro dell'impressionismo coreografico. Dopo una breve parentesi in patria tra il 1913 e il 1914, tornò, nel 1914, con Diaghilev e rimase in Russia fino al 1918; poi, nuovamente in occidente, firmò numerose coreografie in Inghilterra, Francia, Stati Uniti. Fu marito e partner della danzatrice Vera Antonova Fokina (1886-1958), appartenente alla compagnia di Diaghilev.

23 Léonide Massine si formò alla Scuola Imperiale di Mosca. I suoi interessi erano rivolti all'arte teatrale in genere: è considerato, infatti, il coreografo-drammaturgo. Danzatore di impostazione classica, egli riuscì però ad esprimere il carattere dei personaggi con una vitalità ritmica e dinamica sorprendenti. All'inizio aveva optato per la carriera di attore, poi però, nel 1913, incontrò Diaghilev, che era alla ricerca di un nuovo artista che potesse sostituire Nijinski. L'anno dopo, non ancora ventenne, ottenne un grande successo all'Opera con *La leggenda di Giuseppe* (coreografia di Fokine), rivelando una straordinaria immedesimazione espressiva, che sarà sua caratteristica fondamentale come ballerino. Nel 1915 creò, per la stessa compagnia, la sua prima coreografia: *Soleil de nuit*, un balletto appartenente al folclore russo (musica di Rimsky-Korsakov). Da quel momento, pur continuando a danzare, diventò il coreografo dei *Balletti Russi*.

24 Figlio di danzatori di origine polacca, studiò al Marinski a partire dal 1900. Il debutto ufficiale è del 1905, ma quello ufficiale avvenne con la compagnia di Diaghilev nella stagione 1908-1909,

considerato colui che, prima di Rudolf Nureyev, diede nuovamente rilievo al ballerino (maschio); la sorella Bronislava Nijinska, che mescolò danza accademica e danza libera (si veda oltre), dando inizio a quello che verrà poi definito stile neoclassico (sebbene il vero maestro di questo stile sarà poi Balanchine); Anton Dolin, Alicia Markova e Ninette de Valois, che fonderanno poi il balletto nazionale inglese, nonché Marie Rambert, che darà origine ad una delle prime e più importanti compagnie di danza moderna londinesi.

Gli anni venti del Novecento videro la nascita di un altro rinnovamento fondamentale per la danza di teatro: quello apportato dalla cosiddetta danza libera. Iniziatrice di questo movimento è Isadora Duncan, la quale, convinta che la danza dovesse esprimere uno stato naturale dell'uomo e tendere verso la liberazione spirituale e corporea (l'ἐλευθερον della Grecia antica), si ispirò al mondo ellenico e rivoluzionò la danza teatrale.²⁵ La riforma fu drastica e completa: via il tutù, le scarpette di raso, la calzamaglia; piedi nudi, tuniche di velo, drappaggi. Anche le musiche scelte cambiarono, a favore di quelle composte – non espressivamente per la danza – dai grandi autori classici e romantici del passato. Ciò darà origine al cosiddetto movimento della sinfonia coreografica, che ebbe un grande propugnatore, intorno al 1930, in Massine, seguito poi da Balanchine. Dopo di lei sorsero altre correnti collaterali, tutte tese alla liberazione dalle pastoie nelle quali era caduta la danza accademica, ma con diversi orientamenti: alcuni si rifacevano a un certo classicismo greco-mediterraneo (Jia Ruskaja), altri a un rinascimento di carattere aulico (Alexander Sakharoff), altri ancora a un espressionismo di derivazione tedesca.

La corrente espressionista, in voga nelle arti figurative, nella letteratura e nella musica, nell'arco di tempo che va dal 1905 al 1930, nell'area mitteleuropea, influenzò anche la danza. Essere espressionista, infatti, era considerata la *conditio sine qua non* per costruire una danza libera, fuori dagli schemi codificati della danza classica accademica. L'espressionismo si prefiggeva di assumere una posizione opposta all'impressionismo allora in voga, propugnando la totale applicazione dell'artista all'*espressione* dei sentimenti interiori. Vi fu un nuovo

durante la quale suscitò l'ammirazione incondizionata del pubblico e della critica per le rare qualità tecniche a dispetto di un fisico non del tutto felice. Sarà proprio questo fisico a spingerlo a concentrarsi sulla personalità artistica e sulla forza espressiva. Nello spazio di cinque anni incanterà tutti per l'elevazione, la foga dionisiaca, l'espressività, il fascino orientale, la sveltezza dei giri nervosi unita alla grazia sensuale. Al 1912 risale la sua prima coreografia: ispirandosi al poema di Mallarmé, su musica di Debussy, compose *L'après-midi d'un faune*, opera originale e audace, che alla prima rappresentazione scandalizzò il pubblico e che viene considerato come il primo balletto importante dell'epoca moderna. Nel 1913 presentò *Jeux*, su musica di Debussy, ma fu *Le sacre du printemps* a scatenare le maggiori discussioni, sia per il tessuto musicale, aspro e basato sul ritmo, che per il disegno coreografico inusuale. Durante la guerra fu internato in Ungheria e poi, nel 1916, liberato onde poter partecipare a una *tournee* in America del Nord. Si riallacciò alla compagnia di Diaghilev e nell'ottobre del 1916 presentò, al *Metropolitan*, la sua ultima coreografia, *Till Eulenspiegel*. Nel 1917 terminò la sua collaborazione con i *Balletti Russi* e, già malato, si trasferì in Svizzera, dove rimase per oltre trent'anni. Con lo scoppio della II Guerra Mondiale, dovette tornare in Ungheria; con la liberazione, si spostò a Vienna, poi a Londra, ove morì nel 1950.

25 In termini beckeriani [1982] diremmo che la Duncan, come sarà poi, ad esempio, la Graham, fu un'artista ribelle, successivamente integrata nel mondo dell'arte tersicoreo che si era ormai formato e configurato. Lo stesso processo di integrazione è avvenuto in anni più recenti – e sta tuttora avvenendo – per i/le cosiddetti/e *street dancers*, sebbene inizialmente essi/e si configurassero più come artisti/e naïf che come ribelli, mentre ora sono molti/e quelli/e che hanno anche una formazione tersicorea (classica e/o moderna e/o contemporanea). Rimanendo all'interno della categorizzazione di Becker, potremmo invece affermare che chi balla in discoteca è un(“)artista *folk*.

teatro di movimento, basato sulla eucinetica e sullo studio della figura umana. All'origine di questo movimento sta il grande filosofo ungherese Rudolf Laban, che dettò leggi e principi della danza in perfetta simbiosi con la corrente dell'espressionismo. Egli è considerato il più importante innovatore della danza libera in Europa. Fondamentali le sue leggi relative a tempo, spazio ed energia; la codificazioni delle dodici direzioni del moto con la figura geometrica dell'icosaedro e la celebre notazione (si veda anche par. 8.1.2). Le due grandi personalità uscite dalla "scuola" di Laban furono Mary Wigman, che diede grande valore allo sviluppo della personalità dell'interprete e lo trasformò anche in compositore (come sarà poi per molta della *post-modern dance*), e Kurt Jooss, che costituì un ponte tra il balletto accademico e la danza libera. Più avanti, gli spettacoli di Pina Bausch, di Reinhild Hoffmann e di Susanne Link risentiranno del retaggio espressionista e la corrente cui appartengono verrà chiamata «neoespressionista».

Il movimento della danza libera si sposterà nel secondo dopoguerra in America, ma da quel momento si parlerà di danza moderna, che può essere una sovrastruttura della tecnica accademica (Maurice Bejart), una *modern dance* con leggi sue proprie (Martha Graham), o, ancora, un balletto moderno occasionalmente ispirato al folklore e/o al jazz (Jerome Robbins). Da questo momento in avanti la danza non avrà più un centro geografico né stilistico: questi infatti si moltiplicarono e suddivisero sempre più²⁶, finché, come abbiamo visto nel precedente capitolo (par. 3.1.1), compagnie e coreografi/e – già a partire da Nijinski e Massine [Jackson 1997] – iniziarono a mescolare diversi stili tanto in repertorio, quanto nella creazione di una stessa produzione coreografica.

In queste pagine ho cercato di mettere in evidenza come la danza di teatro occidentale abbia attraversato un complesso processo di legittimazione artistica, istituzionalizzazione e professionalizzazione. Elementi fondamentali di questo percorso sono stati la formazione di una tecnica *distinta* (dalle danze «volgari»), di un luogo specifico dove apprenderla/trasmetterla (l'accademia di danza), di uno spazio dedicato dove esercitarla (il teatro) e di un linguaggio (tecnico) capace di comunicarla. Come rilevato anche da Gail Hall [1977], questo ha promosso, tra i membri della comunità professionale, il formarsi di una certa solidarietà e, soprattutto, di un sentimento di comune esclusività rispetto agli *outsiders*. In questo modo la comunità professionale stessa viene (ri)prodotta. Anche il modo di vestire e l'interazione (simbolica)²⁷ adottati nella sala da danza sono importanti elementi distintivi e, dunque, identitari, che contribuiscono alla costruzione della figura professionale del/la ballerino/a e della comunità occupazionale di cui fa parte.

Come abbiamo visto, tuttavia, il processo non è certo stato lineare, né privo di conflitti. Questi ultimi hanno perlopiù riguardato – e riguardano tuttora – tre questioni principali.

1. Qual è la "buona" danza, quali sono le sue caratteristiche? Questo ha significato, nel corso del tempo, rispondere a domande come: Cosa distingue la danza «nobile» da quella «volgare»? Quale genere di danza

26 Rimando a Testa 1988, 108 ss.

27 Crossley [1995, 2004] ha analizzato questo aspetto all'interno della palestra. Si veda anche: Sassatelli 2002.

può considerarsi arte e quale no? Cosa rende un'opera d'arte tersecorea “valida” e/o migliore/peggiore di altre? Quali sono, dunque, i criteri di valutazione e giudizio (estetico ma non solo) che è corretto applicare all'arte della danza? Ad esempio, è più importante la struttura drammatica del balletto o la creatività coreografica?

2. Chi è un/a bravo/a ballerino/a? Quali sono le sue caratteristiche? Quali quelle che lo/a definiscono come professionista? Cosa significa, cioè, essere una danzatrice o un danzatore mediocre, buona/o o eccezionale? Ad esempio, è più importante la tecnica o l'espressività? La disciplina o la creatività?
3. Per rispondere a queste domande occorre anche stabilire quale sia lo scopo dell'arte della danza: intrattenere, emozionare, coinvolgere, far riflettere? Conseguentemente, dal punto di vista individuale, qual è lo scopo di chi danza? Eseguire in maniera perfetta ed ineccepibile o esprimere se stessa/o? Interpretare creazioni altrui o contribuire più ampiamente e in modi molteplici alla costruzione dell'opera?

Si tratta di questioni dibattute tutt'oggi. In realtà, anzi, le concezioni, spesso tra loro conflittuali, della danza sono andate aumentando nel corso del tempo e, più in particolare, si sono moltiplicate per differenziazione nell'ultimo mezzo secolo. Le difficoltà di definizione della danza contemporanea discendono da tale proliferazione.²⁸ Tuttavia, la base comune ai professionisti/e di diversi stili e correnti resta molto ampia²⁹ e, in termini generali, si può dire che la maggior parte dei conflitti venga risolta, da questo mondo dell'arte inteso come agente sociale, in ottica giustappositiva (ad esempio, tecnica *ed* espressività).

Infine, mi preme sottolineare come, con l'istituzionalizzarsi della danza quale forma d'arte e quale professione artistica autonoma, il corpo del/la ballerino/a sia andato acquisendo sempre maggior importanza, come sito, sia fisico che simbolico, di conoscenza (soprattutto pratica) specifica e come opera d'arte in sé, alla cui creazione e costruzione vengono dedicati parecchi anni e molte energie (collettive). Il corpo danzante, come vedremo meglio (capp. 6 e 7), è simultaneamente luogo di accumulazione, mezzo di trasmissione, strumento di dispiegamento e segno di possesso di un saper(far)e culturalmente e professionalmente specifico che ha subito un progressivo processo di specificazione, istituzionalizzazione e, poi, differenziazione interna, il quale ha portato quello stesso corpo ad essere oggetto di sempre maggior attenzione, sia da parte del pubblico – cui esso e i suoi saperi vengono resi sempre più visibili³⁰ e per il quale sono dunque divenuti oggetto d'ammirazione e valutazione – sia da parte degli stessi professionisti – che, da un lato, lo tematizzano e mettono a discorso, discutendone ruolo, caratteristiche e capacità³¹, e, dall'altro, lavorano collettivamente alla sua minuziosa costruzione, con lo stesso impegno con cui

28 A questo proposito si vedano, ad esempio: Foster, 1997; Wilcox 2005.

29 Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo e nei capitoli successivi, il principale fondamento di tale base comune risiede nell'esperienza corporea, nelle competenze incorporate, nelle tecniche del corpo messe quotidianamente (e collettivamente) in atto per anni e anni.

30 L'evoluzione dei costumi di scena è in questo senso paradigmatica.

31 Molti sono anche i testi che trattano tali argomenti. Per le caratteristiche che il corpo danzante dovrebbe avere e la gestione degli infortuni, si veda, ad esempio: Sparger 1958. Per una discussione culturalista del corpo danzante si veda, ad esempio: Sherlock 1993.

lavorano a quella dello spettacolo. In questo senso, il proliferare delle tecniche e degli stili caratteristico degli ultimi decenni ha reso il corpo danzante non solo sempre più (*en*)skilled [Ingold 2000], ma anche sempre più versatile³² e portatore di un *corpus* di saperi esperti di tipo pratico.

4.2. Chi è un/a ballerino/a professionista? Elementi della professionalità

Chi è, oggi, un/a danzatore/trice professionista? Chiunque si presenti a un'audizione, sebbene non venga poi assunto/a? Chi danza in una compagnia, sebbene non venga pagato/a per questo? Chi insegna in una scuola, sebbene, nonostante la giovane età, raramente salga su un palco come *performer*? Come si vede, le risposte possono essere molte, a seconda del punto di vista che s'intende privilegiare. Una potrebbe essere la seguente: una ballerina professionista è colei che, per così dire, vive di sola danza, colei che, attraverso questa professione, guadagna a sufficienza per mantenersi. Tuttavia, come nota Marcel Fournier [1987, 37],

occorre riconoscere la grande fluidità della “professione d'artista” [...] l'esistenza di un'attività produttiva socialmente oggettiva, che non può in alcun caso venir qualificata come di “loisir” (né di lavoro) ma che sfugge all'usuale categoria di lavoro remunerato, di un'attività alla quale uno si dona sul modello dell'impegno e dell'identificazione, senza che essa costituisca la principale forma di reddito.

Date l'incertezza e la precarietà che caratterizzano il mercato lavorativo (par. 3.2), parecchi sono i/le ballerini/e che, pur avendo esercitato la professione, magari per anni, si trovano, per periodi più o meno lunghi, privi di occupazione e, quindi, di entrate economiche provenienti dalla danza. Altri/e, pur mantenendosi grazie alla danza, lo fanno attraverso l'insegnamento, per potersi così dedicare al progetto artistico prediletto ma non remunerato (par. 5.1).

Potremmo altresì sostenere che una danzatrice professionista è colei che possiede un determinato titolo di studio, ma ho già sottolineato come, quantomeno in Italia, questo criterio sia difficilmente applicabile: non esistono corsi di laurea, né albi professionali per danzatori e danzatrici. Un criterio simile potrebbe essere quello del *curriculum*, che, nel caso in esame, consta per lo più in una serie di nomi e titoli: nomi di professionisti ormai affermati coi quali si è studiato o lavorato; di compagnie o scuole alle cui attività si è preso parte; titoli di spettacoli e ruoli che si sono interpretati (si veda anche il par. 7.4.1). Tuttavia, se, da un lato, il *curriculum* può testimoniare esperienze e (supposte) conoscenze del ballerino, nonché il tempo, le energie e gli sforzi da questi dedicati all'arte della danza, dall'altro lato si tratta di un artefatto altamente informale e, in un certo qual modo, scarsamente attendibile.

Innanzitutto, un *curriculum* considerato «professionale» da qualcuno, in determinati contesti, può benissimo risultare «dilettantistico» per qualcun'altra, in un diverso contesto. Secondariamente, la sua verificabilità è piuttosto limitata, a

32 Si veda anche: Turner e Wainwright 2002, 339-40.

causa della già citata mancanza di istituzionalizzazione. Infine, esso funge più da «vetrina» dell'artista nei confronti del pubblico – si pensi, ad esempio, ai cosiddetti «fogli di scena» o agli articoli biografici dedicati a questo o quella professionista su diverse riviste più o meno specializzate – che da base e fondamento di reclutamento o assunzione. Come già rilevato (par. 3.2), infatti, i principali meccanismi di reclutamento sono la conoscenza diretta o indiretta (passaparola, fiducia, ecc.), caso in cui il *curriculum* inteso quale artefatto non viene neppure preso in considerazione, e l'audizione, un *frame* altamente performativo dove, seppure di prassi richiesto, il *curriculum* viene tuttavia *de facto* scarsamente considerato³³: la selezione si basa sulle caratteristiche cin(est)etiche e sulle capacità performative dei corpi danzanti candidatisi (e, talvolta, sulla raccomandazione).

Un'ulteriore strada potrebbe essere quella d'individuare la professionalità attraverso le caratteristiche estetico-corporee. Sebbene questo criterio sia rilevante e parzialmente corretto, occorre tuttavia considerare due opposte casistiche che ne riducono l'attendibilità. Da un lato, le qualità estetico-corporee richieste ad un/a ballerino/a presentano un certo grado di variabilità a seconda degli stili e dei settori: in una compagnia di teatro-danza, ad esempio, qualche chilo in più è concesso; per lavorare in televisione, un seno abbondante non solo non costituisce un ostacolo, ma è spesso anche considerato un pregio; ecc.. Si veda anche il seguente estratto d'intervista.

Se tu per ballerina intendi l'étoile che va alla Scala, lì ce ne sono poche, però se uno vuol fare, per dire, fare il ballerino di moderno, o di contemporaneo... [...] le doti fisiche nel classico sono rigidissime, quello è vero. Per il moderno ci sono tante di quelle cose, ci sono anche le ciccione che ballano, ci sono... ce n'è di ogni! [Ma – Mantova, 04-06-08]

Dall'altro lato, un «corpo da ballerina» – come più volte è stato definito il mio dai membri della comunità occupazionale – non è garanzia di professionalità: per quanto il mio corpo, per il semplice fatto di apparire come appare e trovarsi in certi luoghi/contesti/*frame* (un dietro-le-quinte, una fiera di danza, uno stage, un camerino, una cena con noti danzatori, un dipartimento universitario di danza negli Stati Uniti, ecc.) mi abbia fatta passare per danzatrice nelle svariate situazioni in cui mi sono trovata durante il lavoro sul campo (si veda anche il par. 2.3), resta incontrovertibile il fatto che non sono una danzatrice professionista, e non lo sono soprattutto poiché non ho le competenze, le capacità performative e i saperi incorporati richiesti. Come notano Turner e Wainwright [2002, 338], infatti, «[b]allare e, quindi, *essere* un ballerino, riguardano soprattutto la coordinazione, l'acquisizione e il mantenimento di un insieme di capacità pratiche [...] competenze su cui si basano sia l'*habitus* sia l'identità del ballerino e, più in generale, i nostri *habitus* e le nostre identità».

Come in ogni gruppo umano, così pure nella comunità tersicorea, è possibile rilevare la presenza di vari saperi locali [Geertz 1983] legati ad un ambito

³³ Soprattutto nel caso della danza contemporanea – anche quando, ad esempio, l'assunzione riguarda un posto come insegnante o coreografa, magari all'estero – sebbene venga inviato anche il *curriculum*, è il cosiddetto «demo». un video contenente spezzoni del lavoro del/la candidato/a, ad esser primariamente valutato.

specifico di riferimento e ad una certa organizzazione sociale (più o meno istituzionale) del loro esercizio, apprendimento e trasmissione. Sono questi stessi saperi, soprattutto laddove, come nel caso in esame, il grado d'istituzionalizzazione del gruppo è scarso, a delimitarne i confini. Questi saperi, pratici e teorici, taciti ed espliciti, sono ovviamente svariati, così come le competenze, da essi direttamente derivate, che un/a professionista deve possedere. È primariamente attraverso queste competenze pratiche che è possibile individuare un/a ballerino/a professionista e distinguerla da chi ha praticato danza anche per alcuni anni, ma non la “esercita” come professione. Vediamo brevemente alcune di queste competenze, mentre il paragrafo seguente sarà dedicato all'identità professionale che su di esse si fonda e costruisce.

Una prima capacità richiesta al professionista, in particolare durante le audizioni, consta in ciò che, in gergo, viene definito «copiare» – da un/a coreografo/a, da un(°)insegnante, dai/lle colleghi/e – cioè saper riprodurre l'effetto visivo prodotto dalla cinetica complessa di un altro corpo danzante senza che essa venga spiegata passo-passo. Per poterlo fare, occorre aver segmentato, o scorporato, l'effetto visivo e ricondotto ogni segmento di esso ad un agire cinetico specifico, capace di produrlo. Si noti, inoltre, che, per l'occhio esperto in particolare, il produttore di un effetto visivo dato è uno e solo uno, anche se al suo interno è poi ulteriormente segmentabile e segmentato. Si tratta, quindi, di un rapporto biunivoco esclusivo. Di infiniti rapporti biunivoci di questo tipo. Approfondirò questa tematica in seguito (par. 6.3 e par. 6.4). Una competenza affine, che viene appresa attraverso modalità simili e generalmente nello stesso periodo del processo di socializzazione, consta in ciò che viene definito «rovesciare», cioè eseguire direttamente con la parte sinistra una sequenza precedentemente imparata *step by step* con la parte destra.

Un'altra competenza fondamentale per i/le professionisti/e consiste in ciò che chiamo *danzare insieme* (par. 9.2.1), ossia *a*) rimanere in sincronia con gli altri corpi danzanti, *b*) rendere il proprio danzare omogeneo a quello altrui e *c*) mantenere le posizioni reciproche e le distanze tra i corpi danzanti sul palco – anche se questi eseguono differenti (serie di) movimenti. Si veda, ad esempio, il seguente estratto dal diario di campo.

Ci avviamo dunque alla fase finale: eseguiamo la sequenza coreografica ‘da sole/i’, sulla musica, ripetendola quattro volte di fila [...], l'ultima delle quali, come chiestoci dall'insegnante mentre stiamo terminando la terza ripetizione, eseguita stando molto più vicini tra noi. [N.T. Un'altra difficoltà della danza – e dunque un'altra competenza che il professionista deve avere – è danzare vicino agli altri mantenendo costante la distanza da loro, occupando cioè sempre la propria porzione di spazio senza invadere quella altrui seppur tutti si stiano muovendo in diverse direzioni e stiano eseguendo passi e movimenti di diverse ampiezze. Si tratta, insomma, di mantenere costanti le posizioni reciproche.] [08-05-14 OP Bertoni]

Danzatrici e danzatori, inoltre, non devono solo apprendere a «danzare insieme» sul palco, ma anche ad «abitare» la sala da danza (par. 7.2.1) e «stare insieme», cioè interagire e col-laborare, in essa. Sono molte, in questo senso, le regole di comportamento, sia esplicite che tacite, che è necessario rispettare sia in sala che in teatro. Una di queste è la puntualità: occorre, ad esempio, arrivare con *almeno* 15-20 minuti d'anticipo, per avere il tempo di cambiarsi e scaldarsi prima

dell'inizio della lezione o delle prove; chi arriva in ritardo può, anzi è tacitamente invitato – come forma di *display* del proprio interesse ed impegno nella danza, che necessita un rinforzo a causa del ritardo – rimanere ed assistere alla lezione, ma non può parteciparvi attivamente – il che costituisce un'amara punizione per la maggior parte delle ballerine, spesso danza-dipendenti (vedi oltre)³⁴. È inoltre richiesto un generale decoro: nell'abbigliamento, nella cura del corpo – i capelli, ad esempio, devono essere tenuti in ordine; l'igiene è considerata molto importante e viene insegnata spesso anche esplicitamente alle allieve più giovani – e, più in generale, nel comportamento, nella maniera – il tono di voce, ad esempio, dev'essere basso, il linguaggio non volgare (sebbene ci sia variabilità sia storica che contestuale da questo punto di vista) e così via.

Infine, sono molti e precisi i rituali, per lo più asimmetrici, di deferenza e contegno [Goffman 1967; si veda anche: Hall 1977] che hanno luogo nella sala da danza – e che devono avere luogo affinché la comunità occupazionale venga (ri)prodotta attraverso, contemporaneamente, la messa in atto di, e la socializzazione dei (futuri) membri a, questi stessi rituali. Anche Wulff [1998a, 3, 62, 92-93] nota l'esistenza di queste norme di comportamento e interazione, presentandone svariati esempi (come ringraziare, scusarsi o complimentarsi frequentemente, oppure non indossare orologi e altri accessori potenzialmente dannosi per sé e per gli altri) e spiegandone l'esistenza attraverso motivazioni sia storico-tradizionali, invocando le origini aristocratiche del balletto (par. 4.1) e la conseguente permanenza in esso di una certa maniera interazionale, sia pragmatiche, ricordando come la professione tersicorea comporti generalmente gruppi numerosi di persone in contatto fisico ravvicinato tra loro e strettamente dipendenti le une dalle altre per portare a termine il lavoro.

Vi è poi, chiaramente, una serie di capacità legate alla componente musicale della danza, per cui una danzatrice o un danzatore professionista deve possedere/acquisire una certa conoscenza della musica che, da un lato, potrebbe venir descritta come sensibilità musicale (o musicalità), cioè l'abilità di connettere in diverse maniere il proprio agire corporeo nello spazio al tempo della musica, andando così a costituire un ritmo³⁵, nel senso lefebvriano [1992] del termine, mentre, dall'altro lato, come abilità di comprendere la *ratio* sottostante il brano musicale, scomponendolo nelle sue diverse parti (relativamente sia al suo svolgersi diacronico, sia alle sue diverse componenti, sapendo ad esempio distinguere tra melodia e armonia), di «contare» il tempo e così via.

La gestione del dolore, come già rilevato da altri/e studiosi/e in campo sia sportivo [Curry 1993; Howe 2001; Hughes e Coakley 1991; Kotarba 1983; Malcom 2006; Nixon 1992, 1993, 2004; Roderick, 1998; Young e White 1995; Wacquant 1995a] che tersicoreo [Aalten 2007; Foster 1997; Turner e Wainwright 2002; Wainwright *et al.* 2006; Wulff 1998a, 105-07]³⁶, è una competenza davvero rilevante per un/a ballerino/a e si compone di diverse capacità: quella di lavorare

34 Io stessa, dopo i primi mesi sul campo, ho iniziato a “soffrire” il fatto di poter solo osservare la maggior parte delle lezioni e delle prove, dovendo restare ferma mentre tutte le altre si esercitavano, si allungavano e danzavano.

35 Sulla capacità umana di movimento ritmico, si veda: McNeill 1992.

36 Similmente, Alford e Szanto [1996], analizzando il mondo dei/lle musicisti/e (in particolare pianisti/e) professionisti/e, descrivono il dolore come necessario per l'acquisizione di una tecnica virtuosa.

nonostante la presenza del dolore e, dunque, della sua normalizzazione; quella di sfruttarlo come strumento cognitivo e performativo (si veda il par. 6.5; in particolare, par. 6.5.1); quella di non esagerare, non rischiare troppo, non superare i propri limiti – che dunque è necessario imparare a (ri)conoscere – soprattutto se in prossimità di uno spettacolo, come è possibile rilevare anche dal seguente estratto.

Mentre predispongo la telecamera, sento che Donatella mette in guardia S. dal rischio di fare uno stage a un mese dallo spettacolo e avendo un problema al ginocchio sinistro che la porta a caricare tutto sul destro. [07-05-09 OC]

Infine, un/a professionista deve essere in grado di «sentire» il proprio corpo danzante, un'abilità piuttosto complessa, che, come vedremo (par. 6.5) si apprende attraverso differenti strategie e differenti stadi, o fasi, del processo di socializzazione alla danza e, in particolare, alla professione tercorea. Lo sviluppo di questa competenza propriocettiva e, con essa, della capacità di controllo del *corpo proprio* è anche, come stiamo per vedere (par. 4.3), una delle cause primarie di quella che definisco danza-dipendenza, una particolare forma di *addiction* che interessa la maggior parte dei/lle ballerini/e professionisti/e e concorre alla loro costruzione e presentazione identitaria.

Concludendo, dunque, nella definizione del/la ballerino/a professionista non conta tanto la sua attuale occupazione, o la sua principale fonte di reddito, quanto ciò che sa (fare), i suoi saperi pratici e teorici, insieme alla *maniera* in cui (inter)agisce (*come*) ed alle persone con cui (*con chi*), nonché ai luoghi (*dove*) e alle situazioni (*quando*) in cui, lo fa. Sono questi, infatti, i *medium* di costruzione ed espressione identitaria a disposizione di danzatori e danzatrici (così come di tutti/e noi).

4.3. Identità e cultura professionale: *Beruf* e *addiction*

Ma qual è l'effetto dell'ambiente professionale [Bourdieu 1979, 106] sull'identità individuale? Quali sono le caratteristiche principali dell'identità artistico-professionale di ballerino/a? Qual è la sua rappresentazione culturale? Quali i valori, i significati e le pratiche che la definiscono e che l'aspirante professionista deve inscenare, interpretare ed incarnare, in un sorta di *passing* [Garfinkel 1967], se vuole aumentare le proprie *chances* di accesso al campo professionale? In che modo questi penetrano poi il vissuto ed il senso di sé del/la ballerino/a? Prima di addentrarmi nei percorsi di vita e nell'esperienza quotidiana della danzatrice (cap. 5), cercherò, in questo paragrafo, di rispondere alle suddette domande.

Riguardo danzatori e danzatrici, così come per molti/e sportivi/e, si è spesso parlato di vocazione e stile di vita ascetico, in riferimento alla disciplina e ai sacrifici, fisici e non, cui sottopongono se stessi/e e il proprio corpo per lunghi anni³⁷. Come già detto, tanto nel caso dello sport quanto in quello della danza, molti sforzi sono stati dedicati, ad esempio, all'analisi della normalizzazione del

³⁷ Anche Wacquant [2000], ad esempio, parla esplicitamente di morale e pratiche ascetiche dei pugili.

dolore e del rischio di infortunio, quale caratteristica della «sub-cultura atletica» [Nixon 1992] o tersicorea che, attraverso il processo di socializzazione (cap. 6) allo/a sport/danza e alla sua etica, viene incorporata dai partecipanti. Come sottolinea anche Sorignet [2004c, 2006], allenarsi e giocare/danzare nonostante il dolore – perché la squadra deve vincere, o perché lo spettacolo deve andare avanti, certamente anche perché la (breve) carriera deve proseguire – sono tra i principi fondanti della morale sportiva/tersicorea³⁸. Turner e Wainwright [2002, 342-43] affermano chiaramente che «la permanenza del dolore è una misura della validità della forza di una vocazione [...] lavorare nonostante il dolore era vista come una peculiarità che distingueva quelli che sarebbero divenuti ballerini professionisti».³⁹

Termini quali etica, morale, vocazione e ascesi non possono che condurci al concetto di *Beruf* trattato da Max Weber [1904-05, 1919, 1921]: la vocazione professionale, la chiamata (*calling*) a svolgere un compito⁴⁰, «l'adempimento dei doveri intra-mondani, quali risultano dalla posizione di ciascuno nella vita, che con ciò diventa appunto la sua professione [1921, trad. it. 67]. Se questa, che definirei adattiva, era la concezione luterana del *Beruf*, il calvinista, spiega Weber, non vive la propria posizione come data e immutabile, ma come qualcosa con cui lottare per conformarla a sé.⁴¹ È su questa via che il concetto di vocazione professionale si è poi evoluto fino all'epoca contemporanea. L'ascetismo intra-mondano di cui parla Weber caratterizza un agire rigoroso, metodico, disciplinato, nonché qualificato dal punto di vista etico. Un agire attraverso cui l'eleto manifesta il suo stato di grazia. Un agire che non ha più luogo nel monastero, ma nel lavoro, nuovo «campo in cui praticare l'ascesi comandata» [Zaretti 2003, 33].

La danza, tuttavia, non è semplicemente un lavoro, è anche un'arte – termini che sono andati distinguendosi nel corso del processo di modernizzazione. Ad essa, dunque, danzatori e danzatrici sono devoti sia in quanto (propria) professione che in quanto (propria) forma d'arte⁴². Quella della Danza come vocazione e come oggetto sacro cui sacrificare interamente se stessi/e – il proprio corpo, il proprio tempo, la propria vita sentimentale e mondana, ecc. (si veda anche par. 5.4) – fino, talvolta, a consumarsi in/per essa, è una delle trame dominanti della cultura tersicorea, che contiene la promessa di auto-realizzazione e a cui l'aspirante ballerino/a viene socializzato fin dall'inizio⁴³, non solo

38 Resta tuttavia il fatto che la questione dell'etica (o cultura) del dolore in campo sportivo è sempre stata letta in relazione ad un certo ideale di mascolinità, sebbene essa venga fatta propria anche dalle sportive (Malcom [2006] analizza ad esempio tale processo di appropriazione per quanto riguarda il *softball*). Tale interpretazione è certamente meno significativa nel caso del balletto, un'arte ed una professione che, come vedremo meglio (par. 5.5), è andata caratterizzandosi, negli ultimi due secoli, quale eminentemente femminile.

39 Aalten [2007] parla a questo proposito di «silenzamento» del proprio corpo, che viene per così dire zittito nel suo manifestare(/si attraverso il) dolore.

40 Non è possibile tradurre direttamente il termine in lingua italiana. Come nota lo stesso Weber la parola non esiste nelle lingue dei «popoli cattolico-latini [...] così come non la conosce l'antichità classica, mentre essa esiste presso i popoli prevalentemente protestanti» [1920-21, trad. it. 63].

41 Non possono non tornare alla mente le riflessioni di Bourdieu [ad es. 1979, 1992] sulle lotte di posizione – e per la posizione – all'interno dei diversi campi sociali.

42 Vedremo in seguito (cap. 7; in particolare, par. 7.4.3) come l'ago della bilancia possa pendere in favore della professione o dell'arte a seconda delle diverse individualità.

43 Anche Wulff [1998a, 59] nota come allievi e allieve inizino un «allenamento vocazionale» (*vocational training*) fin da bambini/e e ricorda come Schechner [1995, 257; cit. in Wulff 1998a, 87,

all'interno della sala da danza, ma anche nello spazio sociale, materiale e non, che la circonda. L'idea dell'artista dedito/a esclusivamente – e disinteressatamente – alla propria arte è tipica della modernità e circola non solo nei mondi dell'arte, ma anche nella società più ampia e nei suoi prodotti culturali. Abbiamo già visto (par. 3.1.3), ad esempio, come questo archetipo permei molti film dedicati alla danza, così come gran parte della narrativa per ragazzi – precisamente dedicata alla socializzazione delle aspiranti, che ne costituiscono il *target* primario. Lo stesso Weber non decostruisce il concetto di *Beruf*, invocandolo, al contrario, sia per le professioni intellettuali che per quelle artistiche: «[n]on conosciamo alcun grande artista che non si sia interamente dedicato al proprio oggetto e che abbia servito altri all'infuori di questo» [Weber 1919, trad. it. 16]. Sulla stessa linea l'aforisma, che si vuole del pittore Joan Mirò, «Rien d'autre ne m'interesse que mon ouvrage».

È inoltre interessante notare come il sacrificio di sé venga interpretato più fedelmente da aspiranti e giovani professionisti/e, mentre, via via che l'identità artistico-professionale viene socialmente riconosciuta, quando ormai si è (diventati/e) ballerini/e e ci si è affermati/e, le differenze tra diversi individui – intenti a costruire, nella distinzione, il proprio sé – tendono ad aumentare (si veda il par. 7.4.3). Vi è certamente, in questo, anche un effetto dell'invecchiamento – inteso sia come limite fisico, sia come inadempimento ad un requisito, nemmeno tanto tacito nel caso della danza, della professione [cfr. Bourdieu 1979, trad. it. 105] – ma a ciò si affianca la necessità, una volta acquisito lo *status* di ballerino/a professionista (in genere aderendo strettamente alle norme e credenze culturali della comunità epistemica di riferimento), di distinguersi e proseguire nella costruzione di un *self* che la morale sociale moderna occidentale vuole unico (nel senso di distinto da tutti gli altri) ed eclettico⁴⁴. Oggi che non c'è più un Dio ad assegnarci il compito intra-mondano, il sacro da cui discende e a cui si riferisce la morale sociale – ciò per cui svolgiamo tale compito, sottoponendoci spesso a duri sacrifici – è, come già rilevato da Durkheim e poi da Goffman, l'individuo. È lo stesso *self*, infatti, la grande opera – dell'arte e del lavoro – dell'individuo contemporaneo, che spende la propria vita nella sua creazione, costruzione e pubblica presentazione. Il caso della danzatrice, che costruisce se stessa e il proprio corpo come opera d'arte in sé e come strumento d'arte e di professione, è in questo senso paradigmatico.⁴⁵

nota 1] paragoni lo studio del balletto ad un rito d'iniziazione, al termine del quale danzatrici e danzatori «saranno sempre diversi dalle altre persone».

44 Anche Marx, come Weber con il *Beruf*, non decostruisce questo ideale moderno e auspica la possibilità di «fare oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio a pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare, e così, come mi viene voglia; senza diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico» [Marx e Engels 1932, trad. it. 24]. Weber [1919], al contrario, affermerà chiaramente che è inutile cercare di opporsi alla specializzazione e che l'unica via, anche per l'intellettuale, è la dedizione al proprio oggetto (*Sache*). A mio parere non siamo tanto di fronte a due opposte visioni, quanto alla paradossale co-esistenza, nella morale occidentale moderna (che i due autori hanno peraltro contribuito a configurare), di entrambi i principi etici: eclettismo, da un lato, ed eccellenza nel *proprio* (poiché uno e specializzato, ma anche poiché strettamente connesso all'identità personale) campo, dall'altro lato.

45 Se invece – seguendo una linea di pensiero più psicologica (in particolare freudiana) che sociologica, ma parimenti presente nel panorama di pensiero occidentale cui ballerini e ballerine fanno riferimento – consideriamo il sé come qualcosa di pre-esistente, dunque da scoprire più che costruire, la danza si presenta ugualmente come strumento importante, se è vero, come afferma Turner [1988, 81], che «l'essere umano che performa rivela se stesso a se stesso».

Nonostante le differenze tra professionisti/e (par. 7.4), il legame tra vocazione artistico-professionale e identità resta sempre molto forte: per diventare ed essere un/a ballerino/a, occorre (di)mostrare la propria vocazione, la propria dedizione alla causa, poiché questo è uno dei tratti stessi dell'identità danzante (o del modello di ruolo), quale proposta(o) tanto dalla comunità epistemica tercorea quanto dalla società occidentale più ampia. La sopportazione del dolore, in questo senso, costituisce contemporaneamente un *display* di impegno e dedizione, soprattutto di fronte ai membri della comunità occupazionale (lo spettacolo deve andare avanti), ed un modo per affermare, mantenere e/o confermare il proprio senso di sé⁴⁶, la propria identità di ballerino/a (sia essa unica o una tra le altre). Una prima osservazione che mi pare rilevante riguarda il fatto che, se di fronte ad un *outsider* può bastare, per esser considerata una danzatrice, saper agire come tale (competenze pratiche) e comportarsi come tale (interazione, maniera, ecc.), di fronte ad altri/e *insiders* occorre anche pensarla come tale, cioè adottare – e dimostrare di farlo – la *Weltanschauung* e la morale della comunità occupazionale, poiché ciò è indispensabile alla sua (ri)produzione così come a quella delle opere che la contraddistinguono.⁴⁷

In secondo luogo, è interessante notare come, paradossalmente, se, da un lato, nella società moderna, la vocazione non è più data ma viene scelta, dall'altro lato, danzatrici e danzatori, nel presentare il proprio sé, invocano spesso una certa ineluttabilità della vocazione, che viene proposta quale casuale, talvolta con sfumature fatalistiche, o quale caratteristica innata, e dunque permanente, del *self* (si veda anche par. 5.1).⁴⁸ Si vedano, nei seguenti estratti, due esempi di questo secondo caso.

[...] *ho sempre voluto ballare. Mia madre racconta la storia quando ero appena nata che l'infermiera mi ha alzato ed io ho appoggiato le gambe e dice «questa bambina ha già trovato i piedi!»* [An. - Riva del Garda, 09/03/2006]

Cosa vuol dire che avevi la passione? Io ho sempre ballato da piccolo, davanti alla televisione, Canzonissime, i balletti della Carrà, mi ripetevo tutti i passi davanti alla televisione, sapevo tutte le coreografie a memoria e quindi penso è nata come una grande passione. Una grande esigenza quella di muovermi, di seguire il corpo, la musica, il ritmo, io anche da bambino piccolissimo avevo un mangiadischi e lo portavo per tutta la casa con dischi per ballare, quindi penso sia legato al sentire già di un bambino, perché poi da grande la cosa ti resta, aumenta e se riesci a trovare la strada la intraprendi. [Eu. - Milano, 14/03/2006]

Venga dipinta come sorte, destino o natura, la vocazione professionale dipende anche, come traspare dalle ultime parole riportate («se riesci...»), dal successo nel campo, dal possesso e/o dalla possibilità di acquisizione delle caratteristiche e delle abilità richieste. Generalmente, infatti, laddove non

46 Altre autrici, come Elisabeth Pike [2004] o Nancy Malcom [2006], hanno rilevato questo duplice fenomeno in campo sportivo.

47 Baumann [2006, 49], rifacendosi anche a Crane [1976], parla di legittimazione esterna ed interna.

48 Atkinson [2006, 176-80] rileva un fenomeno simile tra i/le cantanti d'Opera.

sussistono le possibilità di (tentare di) intraprendere la professione, laddove cioè il sé (corporeo) si dimostra inadeguato alla danza, quello di ballerina diventa improvvisamente un *tunnel identitario* [Curry 1993] cieco e la vocazione sparisce assieme all'identità che non si può indossare. Viceversa, come vedremo meglio (par. 5.1), scoprirsi adeguati/e e talentuosi/e può incrementare il grado di identificazione con la professione e, dunque, la forza della vocazione e l'impegno profuso nella danza. Altre volte, sebbene si tratti di casi più rari, quella di danzatrice è un'identità che, indipendentemente dall'abilità nel danzare, non si sente congruente con il sé che si sta costruendo o si vuole costruire, perciò, anche laddove la danza non venga abbandonata, viene praticata senza l'indefessa dedizione e la condotta ascetica che caratterizza la maggior parte di coloro che desiderano invece diventare ballerine/i, o che, già ottenuto tale *status*, ne hanno fatto le fondamenta del proprio *self*.

Altre volte, infine, può accadere che l'identità artistico-professionale più o meno faticosamente raggiunta debba venir abbandonata. Infortunio e invecchiamento (par. 7.4.4), ampiamente analizzati in letteratura [ad es. Turner e Wainwright 2002; Wainwright e Turner 2004; Wulff 1998a], sono le ragioni più frequenti di allontanamento (forzato) dall'identità per la quale si è lavorato tutta una vita. Tuttavia, non sono le uniche: Marcella, ad esempio, mi ha raccontato come, dopo essersi lentamente lasciata scivolare nell'identità di giovane moglie – cene il sabato sera a casa di altre coppie comprese – si è improvvisamente accorta di non essere più la stessa, di essersi allontanata dal *self* di ballerina ed ha fatto di tutto per “rientrare” nell'abito (e nell'*habitus*) di danzatrice, poiché si tratta dell'identità voluta e costruita in lunghi anni di lavoro e sacrificio.

[...] l'avevo scritto qualche anno fa ed era intitolato «La solita cena con i soliti amici» o «La solita serata con i soliti amici». Rileggendo ho detto «Ma quanto stavo male? Ma quanto stavo male e non mi rendevo conto di stare male?!» [...] Poi è tutto combaciato con Corpocorrente, con il fatto di ritornare alle mie origini, a riprendere ciò che sono... ciò che sono e che ho fatto per essere. [...] infatti è questo che mi ha fatto pensare parecchio e prendere il coraggio di fare tante cose. Io l'ho scelta... non c'è mai stato niente e nessuno, nessun dubbio di continuare qualsiasi cosa succedeva. Ma come un toro, eh! Cioè, io dico: perché adesso a questa età, dopo tutto quello che ho fatto, devo essere così insicura? Devo essere così... Se c'è una cosa, l'unica cosa della mia vita, in cui non sono insicura è proprio la danza. Cioè, perché l'ho scelto, perché l'ho voluto, perché ho studiato, perché ho faticato parecchio... E dico: come ho fatto a permettere che parte di me... per rispetto proprio a quello che ho fatto e proprio dentro di me mai più nessuno o nessuna cosa mi deve far perdere di nuovo me stessa, perché è come se mancassi di rispetto a me, al lavoro che ho fatto, alle insegnati, alle persone che ho... [Marcella – Mantova, 27-05-08]

La socializzazione alla danza e alla professione di ballerino/a non produce solo una vocazione, ma anche – e forse soprattutto – una dipendenza, un'*addiction*. Detto altrimenti, oltre alla vocazione, un altro grosso tassello dell'identità di ballerino/a professionista – dunque anche di aspirante tale – è costituito dalla necessità di danzare, da una sorta di danza-dipendenza. Questa, tanto quanto la vocazione, di cui è peraltro uno dei tratti caratterizzanti, è contemporaneamente, da un lato, prodotto del processo di socializzazione ed incorporamento della cultura e delle pratiche tescicoree e, dall'altro lato, segno dell'*habitus* vocazionale, dunque dell'identità stessa di ballerino/a. In altre parole,

essere danza-dipendenti costituisce un requisito tacito per esser considerate danzatrici professioniste, soprattutto all'interno della comunità occupazionale⁴⁹: la danza, infatti, dev'essere qualcosa di cui non si può fare a meno, senza la quale non si può vivere (si veda anche il par. 3.1.3). Questo conferma la validità della vocazione tanto quanto la sopportazione del dolore: se, da un lato, la ballerina (deve) danza(re) nonostante il dolore, dall'altro lato, non danzare le (deve) causa(re) sofferenza. Si vedano, nel seguente estratto, le parole di una *étoile*.

C'è stato un momento in cui hai avuto chiara la percezione che saresti diventata qualcuno? No, poiché la danza era per me un'esigenza e non un mezzo per diventare qualcuno. A tutt'oggi, se interpreto un ruolo, lo faccio per me stessa e non per essere una prima ballerina che fa qualcosa d'importante. [Gi. - Parma, 18/05/2007]

Non si tratta, tuttavia, di una mera messinscena: durante e attraverso il processo di socializzazione, il/la ballerino/a diventa realmente, nella maggior parte dei casi, dipendente dalla pratica della danza, tanto in sala, quanto in teatro. Questo fenomeno ha diverse cause, molte delle quali interconnesse in molteplici modi a valori, norme e credenze della società occidentale più ampia. La prima, e più ovvia, è quella dell'incorporamento della disciplina tersicorea: la disciplina della fatica e dell'esercizio quotidiano, dello stile di vita ascetico, della formazione continua, del sacrificio di sé all'arte. Come sottolineato in precedenza, infatti, l'idea stessa di *Beruf* è strettamente connessa a quella di disciplina, con la quale condivide anche la forte connotazione morale. Nel seguente estratto dalle note di campo, riporto una conversazione informale avuta con Marcella.

*Le chiedo della questione dell'*addiction*, della dipendenza, del senso di colpa. Dice che c'è ovviamente una componente di forte disciplina: *lo fai sin da bambina e questa cosa ti entra e ti entra a volte una disciplina anche nel resto della tua vita, perché cerchi sempre d'esser precisa, puntuale, di fare questo, di fare quello... Ma c'è anche il lato positivo, perché nel momento in cui hai la coscienza del tuo corpo... perché una volta che l'hai scoperto non puoi più farne a meno.* [...] dice che la cosa più difficile, quando tu hai coscienza e controllo del tuo corpo (e ce l'hai fin fin da bambina perché inizi prestissimo), è quando poi il tuo corpo si modifica con l'invecchiamento e non reagisce più come prima: *hai la coscienza ma non hai più un corpo reattivo*, dice. Aggiunge che questo sarà probabilmente il momento peggiore perché gliel'ha detto anche la sua insegnante, che ci è già passata. A questo proposito le chiedo: *ma il tuo corpo lo senti cambiato?* Mi risponde di sì, che lo sente cambiato, non è più un corpo di vent'anni, ma sente di poter fare ancora molte cose, però sa già, e si sta preparando psicologicamente, che arriverà il momento in cui potrà controllare ancor meno il suo corpo. [08-05-27 OC]*

Al senso di colpa interiorizzato, all'incorporamento della disciplina, si affianca dunque ciò che è contemporaneamente un prodotto di tale disciplina ed

⁴⁹ Peter Burke [2005], nell'ambito della «teoria del controllo identitario» da lui sviluppata, afferma che «è il controllo di significati rilevanti per il sé che è importante nel cominciare, continuare, e terminare un comportamento dipendente» (addictive behaviour) [2005, 12]. Tale comportamento, così come tutti gli altri secondo la teoria di Burke, si presenta «per ottenere una certa percezione [di simboli e risorse] e portarla in allineamento con uno standard [identitario]» [2005, 8].

una seconda causa di dipendenza: quella che Marcella chiama coscienza del corpo (par. 6.5) e da cui discende la capacità di controllo del proprio sé corporeo. Marcella, infatti, si sta preparando psicologicamente non tanto al ritiro dalle scene – che certamente, con la loro buona dose di adrenalina (per l'imprevisto contenuto in ogni performance), provocano una certa dipendenza – quanto al momento in cui, pur avendo coscienza del proprio corpo, non la potrà tradurre in controllo a causa dell'ormai scarsa reattività di quello stesso corpo (invecchiamento).

A questo proposito, occorre innanzitutto sottolineare che controllo e, in particolare, autocontrollo, consapevolezza e autoconsapevolezza, sono altri valori della disciplinata e razionalizzata [Weber 1904-05] modernità occidentale⁵⁰, che certamente influenzano anche la cultura teresiana e chi la fa propria. La danza stessa può servire, ed è servita in passato, a disciplinare i membri della società: Paul Filmer [1999], analizzando la danza di corte rinascimentale come forma d'incorporamento di un nuova maniera [Elias 1939], nota come gli esercizi richiesti per imparare ad eseguire tale danza forniscano «un allenamento a nuove forme di autocontrollo richieste dal nuovo ordine sociale» [Filmer 1999, 11]. Il successo che molte arti marziali e discipline orientali hanno riscontrato in occidente mi pare confermare l'importanza, nella nostra società, di questo valore, divenuto terreno d'incontro culturale⁵¹.

In secondo luogo, se il corpo è un potente mezzo di comunicazione ed espressione, il corpo auto-disciplinato diviene un *medium* comunicativo ed espressivo portentoso. Così come nessuno di noi vorrebbe diventare muto e perdere la facoltà di parola – qualcosa da cui, si potrebbe dire, siamo dipendenti come specie – allo stesso modo nessun/a ballerino/a vuole perdere il controllo di quello strumento espressivo così versatile, polisemico, ambiguo [Galimberti 1983] ma simultaneamente capace di estrema precisione che è il corpo danzante. Wulff [1998a], ad esempio, nota che danzatori e danzatrici, «addestrati a esprimersi attraverso i loro corpi, hanno un'estrema consapevolezza corporea [... e c]omunicano attraverso i loro corpi anche quando non stanno danzando» [1998a, 6]⁵². «Sono estremamente abili nella comunicazione non-verbale [...] “scrivono” elaborati “testi” non-verbali intertestuali che solo altri/e ballerini/e (o persone vicine al mondo del balletto) possono “leggere”» [1998, 102]. L'antropologa, inoltre, fa riferimento a un'attività che definisce «scherzare cinestetico», che prende la forma di «riferimento interazionale»⁵³, cioè una comunicazione mediante passi tra ballerini/e [...] un modo di dare il benvenuto e l'arrivederci ai colleghi e commentare ironicamente o scherzosamente riguardo una prova monotona o

50 Anche nell'interazione quotidiana, come ha mostrato ad esempio Goffman [1956a, 1956b], il *self-control* è contemporaneamente qualcosa che, in un certo grado (minimo), ci si aspetta e qualcosa che, in un più alto grado, si ammira.

51 Se è vero che le arti marziali d'origine orientale sono sempre più praticate in occidente, è altrettanto vero che il balletto – soprattutto classico, ma anche moderno (con una particolare predilezione per il metodo Laban) – di origine occidentale (par. 4.1) è andato diffondendosi nel mondo orientale, ove sono ora presenti svariate accademie e compagnie di danza. Alcune di esse, come quelle del *Cloud Gate Dance Theatre of Taiwan*, propongono una commistione esplicita tra balletto classico e moderno, meditazione e arti marziali (in particolare, Tai Chi Tao Yin).

52 Aggiunge che «muovono i loro corpi di più quando sono impegnati in una conversazione rispetto a chi non danza», ma questa affermazione – che io non mi sento di sottoscrivere né rigettare – non è empiricamente argomentata.

53 *Interaction reference*, nell'originale.

divertente, una ballerina rivale, un maestro impopolare» [1998, 97-98]. Com'è possibile notare dal seguente estratto, io stessa, fin dai primi mesi sul campo, ho rilevato questo genere di comunicazione.

[...] ballerini e ballerine, come ho avuto modo di vedere, usano piccole sequenze coreografiche, ballate insieme tempo prima, come mezzo per comunicarsi tra loro qualcosa: performano una brevissima sequenza di movimenti guardando il/la collega o l'ex collega e, così facendo, si trasmettono significati, performano mosse interazionali. Per loro le sequenze di movimenti sono davvero dei "significanti" (in senso tecnico). [07-04-25 OC]

Infine, il concetto di (auto)controllo è attiguo a quello del superamento del limite, un altro mito della cultura occidentale moderna e di quella tersicorea in particolare. Continuo, nelle note di campo in cui riporto le parole di Marcella:

Le chiedo anche se ha avuto dei modelli fisici, corporei, a cui si è ispirata. Mi cita moltissimi ballerini, tra cui Baryšnikov e Bejart [...] Dice che le hanno insegnato tanto, però ci tiene a specificare che si tratta di tendere al superamento dei propri limiti, non all'imitazione di qualcun altro. [08-05-27 OC]

Anche Wulff [1998a, 107] nota come molti danzatori e danzatrici provino piacere nel "forzare" se stessi/e oltre il limite fino a provare dolore, sottolineando però come a questo dolore quotidiano si affianchi – e questo è particolarmente rilevante ai fini della spiegazione dell'*addiction* – «il piacere di esser capaci di muovere e controllare il proprio corpo al di là delle ordinarie attività motorie», qualcosa che Marcella aveva poco prima messo in evidenza.

Un'altra osservazione è necessaria riguardo la dipendenza dalla danza-come-superamento-del-proprio-limite. Se, come ci ricorda Heidegger [1927], la natura dell'essere umano consiste nel suo *essere-per-la-morte* e se, in seguito ai moderni processi di secolarizzazione e globalizzazione, egli si trova, come afferma Durkheim [1897], all'inseguimento senza fine di un limite da superare⁵⁴, allora comprendiamo perché danzare – una sfida quotidiana e continua con se stessi e il proprio corpo, simbolo stesso, soprattutto nella cultura occidentale, della caducità umana e, dunque, del limite ultimo della morte – possa diventare un'attività (nata non a caso in epoca moderna) nei confronti della quale si sviluppa un'*addiction*, ed una nei confronti della quale è moralmente accettabile svilupparla. La nascita, da un lato, della figura tutta moderna del virtuoso – a proposito della quale Alford e Szanto [1996, 6-12] parlano anche di una «ideologia del dolore» nascosta nell'immagine romantica del virtuosismo [1996, 11] – così come, dall'altro lato, la sempre maggior diffusione della pratica di sport estremi – di cui il rischio (di dolore, d'infortunio, di morte) è elemento fondante – mi sembrano essere altri esempi di questa stessa tendenza.

Danzare permette dunque di acquisire e conservare un sé (corporeo e

54 Si veda: «dal momento che può pretendere di avere come cliente il mondo intero, di fronte a tali prospettive illimitate, come può avvenire che le passioni si lascino circoscrivere come nel passato? Le cupidigie si sollevano, dall'alto come dal basso della scala, senza sapere dove arrestarsi, e nulla può placarle poiché lo scopo cui tendono è infinitamente al di là di quanto possono raggiungere» [Durkheim 1897, trad. it. 310-11].

incorporato) auto-consapevole e auto-controllato, capace di esprimersi in modo complesso e di superare i propri limiti. Non è tutto: danzare permette di percepire il *corpo proprio*, dunque il proprio *self*, come qualcosa di «bello» e che crea il Bello – altro concetto tutto occidentale, riportato in auge, nel discorso [Foucault 1969, 1971] moderno, da Immanuel Kant [1790]. Nella sala da danza, giovani allieve/i passano quotidianamente parte del proprio tempo a guardare riflessi nello specchio il proprio e gli altrui corpi, comparandoli nei termini di una cultura e(ste)tica che stanno contemporaneamente apprendendo: questo, come vedremo meglio (parr. 6.5 e 7.2), causa inizialmente, nell'aspirante ancora incompetente, un grande imbarazzo per come il suo corpo appare e si muove, che generalmente lo/a spinge o all'abbandono, oppure alla dipendenza da quella pratica corporea che gli/le permette, da un lato, di acquisire e mantenere un sé «bello», nonché capace di produrre il Bello⁵⁵, e, dall'altro lato, di esibire quello stesso *self*. Ciò che potremmo chiamare esibizionismo è, in effetti, un'altra causa di danza-dipendenza, intesa in questo caso come forma d'arte che permette di esibirsi e, dunque, di stare fisicamente e metaforicamente sulla ribalta. La visibilità donata dal palcoscenico, la fama e la notorietà (qualunque ne sia la ragione) sono anche desideri tipici dell'essere umano contemporaneo, che abita un mondo, sempre più vasto, in cui la presentazione di sé è sempre più rilevante.

A tali «ricompense» si aggiungono quelle, sensoriali, «sensuali» come le definisce Wacquant [1995a], del corpo vissuto. Ho già accennato, infatti, come al dolore si affianchi il piacere derivato dalla consapevolezza, o coscienza, del *corpo proprio* e dal suo controllo e utilizzo: non solo consapevolezza e controllo sono socialmente ben visti e/o ritenuti moralmente accettabili, se non addirittura un «nobile» fine, ma producono effetti anche a livello percettivo e sensoriale, a livello cioè del corpo vissuto e del suo *essere-al-mondo* [Merleau-Ponty 1945]. Crossley [2006], nella sua analisi delle attività di *fitness*, lo definisce «fattore benessere» (*feel good factor*) [2006, 45] e sottolinea la necessità di considerare questo livello dell'esperienza e, con esso, «il senso di sé che si fissa a certe forme di agire corporeo, quale opposto all'apparire corporeo; [...] il fatto che correre in tondo per un'ora o sollevare pesi può intrinsecamente ristabilire il senso che un agente ha di sé e della propria agentività, quali che siano le più vaste conseguenze» [2006, 47].⁵⁶ Wainwright e Turner [2004, 316], riguardo più specificamente il mondo del balletto, affermano chiaramente che «la pura fisicalità delle loro vite lavorative – di sentirsi esausti, sudati e senza fiato – è qualcosa da cui i/le ballerini/e (come tutti/e gli/le atleti/e) diventano “dipendenti” [...] questa compulsione a danzare».

Sin dalle prime interviste esplorative mi sono scoperta a pensare a danzatrici e danzatori *come pazzi/e (o devianti) disciplinati/e*. Si tratta, infatti, di persone che seguono una ferrea disciplina, sebbene poi ciascuna la declini a modo suo, ma che contemporaneamente vengono descritte – e si sentono – esseri diversi da tutti gli

55 Si veda anche il seguente estratto dalle note di campo: «Tornando a me, nei momenti in cui mi accorgo di non esser “pulita”, mi viene un nervoso incredibile, mi fa proprio rabbia, non so come altro descrivere questo sentimento. Inoltre, mi viene voglia di fermarmi a provare, di ripetere il pezzo cento volte e, anche, di poter fare molte più ore di danza, di allenarmi di più in generale. Questo sembrerebbe confermare la provenienza di quell'*addiction* cui ho accennato: crescente desiderio di controllo del proprio corpo» [07-05-14 OP].

56 Crossley chiarisce anche come coloro che frequentano le palestre desiderino «esercitare la loro competenza, forza e forma fisica e in tal modo riaffermare questo lato del loro sé» [2006, 43].

altri, stra-ordinari, nonché *addicted*. In un mondo sociale che venera l'eclettismo, non sempre è concesso dedicare tutto il proprio *self* ad un'unica attività senza incorrere in sanzioni morali; lo stesso può dirsi per la dipendenza, generalmente considerata in modo molto negativo, sia essa relativa ad una sostanza (alcol, droghe, sigarette, cibo, ecc.) o ad un'attività (come ad esempio lo shopping). La danza-dipendenza fa eccezione, poiché viene considerata parte della vocazione, la quale a sua volta “risolve” la mancanza di eclettismo⁵⁷. In ultima analisi, quella del danzatore è definita vocazione e non mania, o malattia mentale, perché esiste un discorso sociale, una retorica, una trama dominante, che incornicia l'arte – e, in particolare, la danza – come attività cui è *nobile* dedicarsi *anima e corpo* (tutti termini significativamente utilizzati da Wacquant [2000] per la descrizione della professione – o «nobile arte» – pugilistica). Le/i ballerine/i sfruttano tali trame e discorsi – «risorse culturali condivise di generi narrativi e idiomi di auto-espressione [...] repertori di auto-produzione» [Atkinson 2006, 185] – per costruire le proprie identità artistico-professionali e, con esse, i propri sé.

Conclusioni

Secondo la sociologia delle professioni classica, perché un'occupazione lavorativa possa venir definita come professione, essa deve presentare una serie di tratti: l'occupazione a tempo pieno entro un orizzonte temporale biograficamente esteso; la dedizione alla causa, cioè la vocazione; l'identificazione coi pari riuniti in un'organizzazione autonoma; la conoscenza specifica, compresi gli orientamenti e le motivazioni a svolgere una determinata attività, che viene acquisita e trasmessa durante e attraverso il processo di socializzazione. Abbiamo visto come nel caso della danza l'occupazione (intesa come lavoro remunerato) sia intermittente e raramente «a tempo pieno»; tuttavia, le esperienze artistiche, formative e/o lavorative, remunerate e non, iniziano in giovane età e caratterizzano con continuità la biografia di danzatrici e danzatori, di coloro, cioè, che hanno fatto della danza la propria vocazione. Similmente, sebbene non esista un albo professionale, l'identificazione del/la ballerino/a con la comunità epistemica ed occupazionale tersicorea è piuttosto elevata.

Nel caso della danza, tuttavia, è soprattutto il *corpus* di saperi, per lo più pratici, a caratterizzare la professione e chi la pratica. Se la professione necessita di un saper(far)e specifico, di un luogo dove apprenderlo e trasmetterlo (la scuola di danza), di uno spazio dedicato dove esercitarlo (il teatro) e di un linguaggio (tecnico) capace di comunicarlo e tematizzarlo, la/il professionista necessita di competenze, pratiche e interazionali, incorporate e di un'identità artistico-professionale definita: quella di chi dedica l'intero *self* alla danza e che, dunque, non può farne a meno. *Beruf* e *addiction* sono quindi due lati della stessa medaglia, poiché chi fonda il proprio sé su un'unica attività resta tragicamente privo d'identità nel momento in cui smette di praticarla.

Si palesa, così, anche il fondamento corporeo e vissuto della costruzione identitaria. È con l'agire corporeo e l'interazione sociale che la vocazione viene quotidianamente e praticamente sostenuta, attraverso l'incorporamento di un

57 Si veda nota 44.

habitus e, con esso, il «riconoscimento (nel duplice significato di identificazione, e attribuzione di considerazione e di valore) degli obiettivi iscritti nella logica del campo» [Ravaioli 2002, 462]. Tali obiettivi, inoltre, vengono trasformati, tanto a livello discorsivo quanto a livello fisico, in esigenze personali e, conseguentemente, re-incorniciati nell'ambito di una dipendenza moralmente accettabile, se non addirittura «nobile». Vocazione e dipendenza – e, con esse, l'identità stessa – si fondano dunque nel quotidiano contemporaneamente morale e sensuale del/la ballerino/a, in quell'esperire ordinario cui è dedicato il prossimo capitolo.

Capitolo 5

Professione: danzatrice Percorsi e vita quotidiana

In un certo senso, la nozione di carriera è un'imposizione retrospettiva qui. È un costrutto o dell'analista o del/la narratore/trice.

Essenzialmente, i resoconti sulle vite lavorative trattano la relativa mancanza di direzione e le inattese vicissitudini di una vita, piuttosto che il dispiegarsi di un sentiero di carriera in evoluzione.

P. Atkinson, «Everyday Arias», 2006, p. 164

Ogni tecnica è una «tecnica del corpo». Essa raffigura ed amplifica la struttura metafisica della nostra carne.

M. Merleau-Ponty, «L'occhio e lo spirito», 1989 (1964), p. 27

Individuare in queste differenze biologiche lievi (se confrontate con altre diversità) le basi per il tipo di conseguenze sociali che si pensa derivino da esse richiede un vasto e integrato corpo di credenze e pratiche sociali.

Goffman, «The arrangements between the sexes», 1977, p. 302

Delineate le caratteristiche del campo italiano della danza, si considererà, in questo capitolo, il vissuto personale del/la ballerino/a professionista, esplorandone il quotidiano esperienziale, pratico, morale e sensuale. Dopo aver esplorato la storia della danzatrice, il suo percorso nel campo professionale-artistico della danza e le traiettorie in esso intraprese¹, cercherò di tratteggiare la figura di chi quel campo lo abita ogni giorno, di chi contribuisce quotidianamente alla sua (ri)produzione e, parallelamente, viene da esso (ri)prodotto, in termini sia identitari che corporei. Sarà dunque rivolta attenzione ai ritmi di vita del/la danzatore/trice professionista, al suo spazio-tempo, alla *disciplina* [Foucault 1975], talvolta ascetica, cui quotidianamente sottopone se stesso/a e il proprio corpo, all'identità che indossa (anche letteralmente), agli aspetti economici, domestici, familiari, sentimentali e mondani della sua vita quotidiana. Nell'ultimo paragrafo, infine, cercherò di sciogliere alcuni dei nodi di quell'arazzo di evidenze empiriche, false credenze e cultura di senso comune che avvolge, nel campo della danza, questioni riguardanti sesso, genere e orientamento sessuale.

Da un punto di vista metodologico, questo capitolo si fonda prevalentemente sull'analisi dei contenuti delle interviste. Tuttavia, anche le rappresentazioni del mondo della danza e della figura del/la ballerino/a appartenenti all'immaginario collettivo, come quelle che troviamo nei film o nelle pubblicità, vengono prese in considerazione. Infine, sebbene le note di campo, pur non del tutto assenti, siano scarsamente rappresentate in questo capitolo, gran parte dell'analisi ha a suo fondamento l'osservazione etnografica svolta nel lungo periodo di permanenza sul campo.

5.1. Percorsi e traiettorie: formazione ed esperienze artistico-professionali

Quello della danza è, come abbiamo visto (par. 3.2), un campo professionale dove i criteri d'accesso sono fluidi, dove non esiste, soprattutto in Italia, un iter formativo definito, regolare, istituzionalizzato e unanimemente riconosciuto. La situazione non è granché mutata da quando un giovane Giorgio Bocca [1960, 21-36], pubblicando un'inchiesta sui ballerini, dedicava un lungo capitolo ad una questione annosa già allora: il disciplinamento statale dell'insegnamento della danza e il rapporto tra l'Accademia e le «parecchie ottime, molte buone e altre mediocri» scuole private. Oggi, come nel 1948 quando fu istituita, l'unica Accademia di danza riconosciuta dallo Stato italiano è quella Nazionale di Roma, da sempre in forte concorrenza con la Scuola di ballo del Teatro alla Scala, fondata nel 1813 ed entrata poi a far parte del dipartimento di Danza dell'Accademia scaligera (istituita, quest'ultima, nel 2001, come Fondazione di diritto privato).

Ne consegue che la grande maggioranza dei/le professionisti/e inizia la propria formazione in una scuola privata², spesso nella città di origine, per poi

1 Importante, riguardo al percorso del/la ballerino/a, l'osservazione e l'analisi anche degli stadi precedenti l'assunzione in una compagnia stabile – cosa che Wulff [1998a], nella sua monografia etnografica sul mondo del balletto, non fa. Si veda, ad esempio, la sintesi dell'itinerario del libro [1998, 29].

2 Anche Federico [1974, 249-50] ha rilevato questo fenomeno per quanto riguarda gli Stati

spostarsi – su consiglio di un(‘)insegnante che ne ha notato il talento e crede di aver già trasmesso tutto ciò che sapeva, o grazie a una borsa di studio, spesso ottenuta durante uno stage o una «lezione-audizione», come vengono chiamate in gergo – presso realtà più istituzionalizzate e/o più centrali nel campo nazionale (par. 3.1) o internazionale (come Parigi, Londra, o New York), dove solitamente ha inizio anche una prima specializzazione, un più consapevole focalizzarsi su un particolare stile di danza e/o coreografico. È a questo punto, inoltre, che iniziano a farsi più ampie le differenze tra il/la ballerino/a di danza classica, che, come è possibile notare dalla seguente testimonianza di una delle *étoile* de La Scala di Milano, percorre un sentiero in un certo senso già tracciato, e quello/a di danza contemporanea, che si trova invece di fronte una molteplicità di possibili traiettorie³ e – per caso, consiglio o, più raramente, ponderata decisione – ne imbuca infine una prima.

Ho iniziato seriamente a dedicarmi alla danza a undici anni, presso la Scuola di Ballo della Scala. A sei anni, però, mi ero iscritta a una scuola privata, frequentandola per un quinquennio. [...] Mi sono diplomata come ballerina a diciott'anni e ho ottenuto un contratto per un anno. [...] Successivamente ho fatto il concorso e sono entrata nel Corpo di Ballo della Scala. Come ballerina di fila? Il concorso è unico e si diventa ballerina stabile. [...] si comincia come ballerine di fila, poi si fa carriera fino a diventare prima ballerina. La promozione avviene per meriti e se si affrontano ruoli di categoria superiore. [Gi. - Parma, 18/05/2008]

Le ragioni che portano a iscriversi – o a iscrivere un/a figlio/a, nipote, ecc. – a un corso di danza sono svariate, ma raramente hanno a che fare con un preciso interesse per l'arte della danza. Talvolta, può trattarsi, come nei primi dei seguenti estratti, di una passione per il danzare e per la musica (cioè un interesse a, o desiderio di, sperimentare il movimento del proprio corpo su un determinato ritmo) e/o per il palcoscenico e lo spettacolo⁴; molto più spesso l'oggetto d'imitazione non è la ballerina vista a teatro quanto l'amica, la compagna di classe, la sorella, ecc.; altre volte si arriva alla danza per affinità, provenendo dalla ginnastica artistica o ritmica. Dal punto di vista – rilevante, data la giovane età cui generalmente si inizia a studiare danza – dei genitori, la molla può essere il consiglio di un(‘)amico(a) o collega e/o la volontà di far fare al/la figlio/a un po' di movimento, soprattutto laddove questo/a sembri mostrarne la necessità.

Io ho cominciato a 3 anni e mezzo e loro [i genitori] mi vedevano che io ballavo sempre davanti allo specchio, ero sempre attratta dalla musica, dalla danza quindi loro mi hanno portato subito a una scuola di danza. [Fr.Ms. - Roma, 25/03/2006]

Uniti.

3 Si vedano anche le parole di una giovane coreografa, nonché insegnante e danzatrice, riportate nel seguente estratto: «Facciamo dunque una pausa, durante la quale io e Daniela usciamo a fumare una sigaretta. La coreografa mi chiede di darle una mano a preparare l'incontro coi giornalisti al Festival. [...] Poi mi spiega che sa cosa vorrebbe dire, ma non come dirlo [...] Dice anche che uno dei concetti che vorrebbe passare è che ora non si può più parlare di stile. Prima, spiega, c'erano tre stili (Graham, Cunningham e Humphrey-Limon), ma ora ognuno, dopo che si è fatto il suo percorso, sviluppa il proprio stile, che però è una dinamica più che uno stile..., continua la coreografa» [08-03-13 OC_Corpcorrente].

4 Wulff [2008, 77], parlando della sua esperienza come giovane ballerina, afferma: «scoprii un affascinante mondo di tutù e movimento sulla musica dal vivo».

Ho iniziato quando avevo tre anni, a tre anni e mezzo. E pensa che sono andata a vedere col mio papà – che è un appassionato di danza, organizzatore di festival [...] e cose così... – casualmente, un saggio de La Fourmie, penso proprio uno dei primi saggi, e io mi sono innamorata subito e ho detto «voglio ballare anch'io». Allora i miei disperati, perché non volevano assolutamente che io facessi la ballerina... da piccola dicevano «ma sì va beh portiamola a danza» perché io ero un po' una scalmanata, mi hanno portata a fare danza moderna. [Fr.Mn. - Trento, 28/03/2006]

[...] mia sorella ha iniziato prima, e allora io... già con lei abbiamo cinque anni di differenza, perciò lei dodici, tredici anni, e io andavo a vedere le sue prove e a casa mi facevo spiegare le coreografie, mi ricorderò sempre [...] io stavo seduta in un angolo e guardavo, cioè non respiravo neanche... lì guardavo e basta. [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

Quando hai deciso di fare la ballerina? Ti ricordi il giorno in cui hai deciso di studiare danza? Allora il giorno in cui ho deciso di fare la ballerina è diverso da quello in cui ho deciso di studiare, perché la mia migliore amica a otto anni, nell'88, ha deciso di iscriversi a scuola di danza e io ho detto «ok va bene mi iscrivo anch'io», non ero portata insomma.⁵ [Si. - Torino, 23/02/2006]

[...] mia madre mi porta a ginnastica a cinque anni perché ero scatenata e voleva farmi stancare. [...] però si è accorta che avevo una buona predisposizione per un qualcosa che poteva essere all'inizio ginnastica ritmica per poi trasformarsi in danza: infatti mentre facevamo stretching tutti i bambini si lamentavano, io invece mi facevo le mie posizioni un po' squartate senza manifestare alcun tipo di dolore. Dopo un anno di ginnastica normale ho cominciato la ginnastica ritmica. [...] Finite le medie c'è stato il salto verso la danza classica, nel senso che ho avuto una crisi con la ginnastica ritmica anche perché in questa disciplina i tempi sono molto stretti: se non sei iperbrava a quattordici anni sei già tagliata fuori. E poi l'ambiente è molto competitivo e se consideri che eravamo piccole è poco sano, ancora meno della danza. Quindi ho cominciato ad andare a danza. Proprio un giorno ho smesso di fare ginnastica e il giorno dopo ero già attaccata alla sbarra. C'è qualcosa che ti ha spinto proprio verso la danza? Avevi delle compagne che la facevano? Un'insegnante di danza mi aveva detto: «Se non hai più voglia di fare ginnastica, vieni a provare la danza». [Vi. - Milano, 14/03/2006]

Indipendentemente dal fatto che quella di iscriversi ad un corso di danza sia una precisa volontà o, più frequentemente, una serie di fattori circostanziali che poco hanno a vedere con l'interesse per la danza come forma d'arte o, ancor meno, come professione, alla scuola privata locale si accede più per caso, per un conglomerato di cause circostanziali, che per scelta: perché è l'unica disponibile entro un certo territorio, perché frequentata dalla sorella o dalle amiche, ecc. Tuttavia, essa costituisce un primo ed importante punto di partenza dal quale muovere nel mondo della danza, qualcosa su cui difficilmente si esercita potere decisionale ma che influisce poi, spesso pesantemente, sulle scelte future e le traiettorie intraprese in quel mondo. Gli esempi qui potrebbero essere molti, mi limito a presentare due casi contrastanti. Il primo è quello di Marcella, insegnante e danzatrice della compagnia *Corpocorrente*, attualmente trentaseienne, che ha avuto la fortuna di iniziare subito all'interno di una scuola dove la danza veniva considerata una forma d'arte e dove, dunque, veniva fatta *studiare* nelle sue diverse forme e con impegno. Il secondo, invece, è quello di Elena, ballerina ora

5 Segue a p. 193.

ventiduenne della stessa compagnia, che, dopo sei anni di studio piuttosto blando in una piccola scuola di provincia, desiderosa di impegnarsi maggiormente nella danza, si è scoperta non solo “indietro” rispetto a quanto avrebbe potuto, ma anche “rovinata” a livello corporeo da un insegnamento scorretto.

Ho cominciato con una formazione accademica a Torino, presso il teatro Mirafiori. Ma tu sei andata ad abitare là o eri di Torino? No no, io sono di Torino, e ho incominciato a sette anni in una scuola privata, poi all'età di nove anni questa nostra insegnante si è unita a questa grande società, formata da un grande ballerino, allora della Scala, Enrico Sportiello e Susanna della Pietra hanno fondato questa società, si sono praticamente inseriti nel teatro Mirafiori e quindi noi andavamo là per studiare danza e anche il teatro, quindi noi fin da piccoli il teatro... quindi proprio una fortuna incredibile. La preparazione era accademica: facevo danza classica, Graham, danza contemporanea e carattere, vietatissimo il jazz e qualsiasi forma di danza moderna fino ai... diciassette, diciotto anni, c'era questo regime. E quindi lì tu hai studiato dai nove... Dai nove ai tredici anni e mezzo, perché poi questi maestri per lavoro e perché lei era l'assistente di Leonida Massine [...] hanno dovuto sciogliere la società perché comunque il lavoro li portava sempre fuori e ci hanno comunque indirizzato in un'altra scuola a Torino, quindi ad ognuna di noi hanno detto dove andare. E poi in questa scuola, avevo quattordici anni, ho incominciato flamenco, e ho incominciato jazz con una insegnante della Scala e un altro tipo di contemporaneo perché il Graham non lo facevano più. [...] E lì, diciamo, ho incominciato a lasciarmi andare, a scoprire cose nuove... prima c'era un regime durissimo... sì, però è servito tutto. [...] e poi a dieci anni noi facevamo già tre volte a settimana. Ma quante ore? Per esempio il lunedì, me lo ricordo ancora, si faceva un'ora e mezza di danza classica e un'ora di Graham attaccato, poi c'era l'altra volta a settimana che si faceva classica e carattere dopo, sempre un'ora e mezza e un'ora, quindi due ore e mezza e poi l'altra volta si faceva sbarra a terra. [Marcella – Mantova, 27/05/2008]

Ho iniziato a 8 anni in una scuola privata, io abitavo a Cerese prima, una scuola vicino a Mantova e niente, a scuola delle mie amiche studiavano già e io al prescuola stavo mezz'oretta con una mia amica che andava a danza e si è messa ad insegnarmi danza al prescuola. [...] poi così ho cominciato e ho cominciato in questa scuola privata, sono andata a vedere dove studiavano loro. [...] il corso delle ragazze era così: un giorno facevamo classico l'altro moderno. [...] E quante volte era a settimana? Due, il lunedì e li venerdì. [...] poi a quattordici anni ho cambiato, nel senso che ero in corso con un'altra ragazza che andava a scuola con una allieva di Marcella [...] Marcella aveva bisogno di un paio di ballerine per fare degli spettacoli, che le mancavano, e quindi ha preso questa mia amica qua e poi sono andata a fare l'audizione anche io e quindi noi siamo state inserite nella compagnia e io ho fatto l'ultimo anno in questa scuola qua di Cerese in concomitanza con la Marcella, tipo facevo tre volte a settimana, alla fine facevo lunedì, mercoledì, venerdì a Cerese, martedì, giovedì e sabato dalla Marcella. [...] in prima superiore ho fatto così, poi in terza ho lasciato quella scuola là perché ho visto che il divario tecnico era notevole, ho capito che avevo studiato male [...] Io volevo fare la ballerina e sapevo che tre volte a settimana così non funzionava e quindi a quattordici anni ho avuto questa grossa epifania perché ho conosciuto Marcella, ho visto quanto ero indietro, quanto avevo bisogno di ricominciare da capo e Marcella ha fatto il grande miracolo, perché io penso che tutto quello che è riuscita a tirare fuori da me più di così non fosse possibile, perché ha dovuto completamente rattopparmi, perché avevo caviglie che cadevano, ginocchia, anche cose che alla lunga possono dare dei problemi... e quindi lì sono stati anni molto duri, poi facevo il liceo era durissimo, e dalla Marcella quando ho mollato l'altra scuola andavo sei volte a settimana [...] Quante ore al giorno? Dall'ora e mezza che facevo quando avevamo solo lezione di classico, poi c'erano giorni che facevamo un

paio di lezioni e poi c'era il sabato che si facevano le prove e quindi lì si cominciava presto. [Elena – Mantova, 14/07/2008]

Ovviamente, non tutti coloro che s'iscrivono ad un corso di danza in una scuola privata proseguono poi gli studi e/o la professione. Intervengono qui svariati fattori: dagli ostacoli economici o geografici, che, seppur a costo di sacrifici, sono generalmente superabili, a quelli corporei e cin(est)etici, più difficilmente eludibili (par. 7.4); dagli incontri fortuiti e fortunati con insegnanti, coreografi/e o colleghi/e, alle prime conferme del proprio talento, che, come vedremo anche in seguito (par. 7.2.1), costituiscono sovente il motore primo della scelta di tentare una carriera nella danza. Un primo passo verso il professionismo, infatti, consta spesso, come accennavo, nell'ottenere una borsa di studio presso una scuola più prestigiosa e più centralmente situata nel campo.

*E poi quell'anno lì mi fece fare subito un concorso questa [insegnante] qua, e lo vinsi subito, e allora l'estate vinsi una borsa di studio per andare in Francia, a Lione, eeh e quindi lì ho veramente capito che volevo fare danza.*⁶ [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

Sì beh io ecco, fino a quando ero alla Fourmie mi piaceva tantissimo ballare però per me era un... non un passatempo perché comunque lo facevo con impegno, facevo tutte le prove anche, mi piaceva tantissimo... però non avevo mai considerato di fare la ballerina. Invece vado a Pesaro il secondo o il terzo anno di Pesaro che faccio, forse il terzo... eeh niente, faccio lezione con Astolfi⁷ e finita lezione il primo giorno, lunedì, arriva Mauro, si presenta, da bravo piacimento com'è... e mi ha chiesto appunto se volevo andare a Roma perché lui aveva due o tre borse di studio ancora a disposizione. [...] poi va beh, l'inculata perché era mezza borsa di studio perciò dovevamo pagare... va beh... non erano 200 euro al mese, però insomma, senza pagare l'affitto e tutto quanto eran già... eeh... niente lì ho capito che forse volevo fare la ballerina. [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

Oppure, può trattarsi dell'ottenimento, tramite conoscenze o audizione, di un primo lavoro. Si veda ad esempio, nel caso di Elena: «ero in corso con un'altra ragazza che andava a scuola con una allieva di Marcella [...] Marcella aveva bisogno di un paio di ballerine per fare degli spettacoli». Similmente, nel seguente estratto, prosegue il racconto della danzatrice che, già citata (p. 191), distingueva così chiaramente tra la decisione di iscriversi a danza e quella, invece, di fare della danza la propria professione.

⁸*Il giorno in cui ho deciso di fare danza è stato dopo tredici anni, ho fatto un'audizione per i Viaggi del Ventaglio come coreografa. Poi lì ho conosciuto un'altra persona, un regista con la sua fidanzata che mi hanno portato in un parco acquatico che è quello di Zambrone, in Calabria, e lì ho deciso di studiare veramente danza e poi lavorare, e così è stato. [...] è stato un colpo improvviso e non me ne sono neanche accorta. È stato quando mi hanno offerto questo lavoro nel*

6 Dopo questa esperienza, vince una borsa di studio di due anni presso una scuola professionale a Nizza, poi si sposta a New York, dove entra a far parte di una prestigiosa compagnia.

7 Mauro Astolfi, le borse di studio per le sue lezioni allo Ials e la *Spellbound Dance Company* da lui diretta hanno costituito un'iniziazione al professionismo, quindi un importante punto di svolta, per molti/e dei/le ballerini/e intervistati/e e/o incontrati/e sul campo. Si tratta, nel campo italiano, di un polo decisamente centrale, soprattutto per quanto riguarda la danza contemporanea.

8 Segue da p. 191.

2001, il primo lavoro pagato. Mi ricordo prendevo in Lire, nel 2001, 1.200.000, che era tanto e dalla passione a poi esser pagati per fare il lavoro che ti piace è stato bellissimo ed è diventato poi il mio lavoro. [Si. - Torino, 23/02/2006]

La stessa Annalisa, dopo l'esperienza romana allo Ials, si imbatte, grazie alle proprie conoscenze, in un'esperienza formativa che scivola poi rapidamente non solo in un'esperienza lavorativa, ma anche in un'affermazione professionale che segna un'importantissima svolta nella sua storia di danzatrice.

[...] dopo che io sono tornata da Roma, Serena, questa mia amica, è partita anche lei per andare a Roma e lì ha conosciuto un insegnante che l'ha portata a Viterbo a fare uno stage e lì ha conosciuto Daniela, e allora mi fa [...] «aspetta che chiamo Daniela e le chiedo se ci sono stage vicino a casa» [...] l'ha chiamata e le fa «ah guarda ho uno stage a Caprino veronese», che è la scuola dove io vado a fare il corso professionale della Leila, eeh mi ha dato dei giorni e le fa «ti mando una mia amica che viene assolutamente a fare lezione con te perché vuole conoscerti». [...] vado a fare lo stage [...] e già lì Daniela mi ha chiesto cosa facevo nella vita e se... perché mi fa «sai, ci sarebbe...» [...] Alla fine sono entrata in compagnia. [...] fino al mercoledì mattina ero a fare prove con la Dani perché il mercoledì sera abbiamballato. Lì per me è stato... il giorno dopo io ero una ballerina di Corpocorrente, perciò tutte le ragazzine dello stage che mi vedevano passare - occhiali da sole, maglietta Corpocorrente - o le mie allieve «Oddio maestra!» e io lì ci ho proprio goduto... [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

Infine, più raramente, la strada del professionismo può venir intrapresa – o proseguita – divenendo assistente di colui/colei che è stato/a proprio/a insegnante e mentore, sebbene poi sia possibile, come possiamo notare dal secondo estratto sottostante, sviluppare – generalmente a seguito di altri incontri fortuiti e fortunati con altri/e professionisti/e e, dunque, con altri stili di danza o coreografici – una carriera separata.

[...] insegno da tre anni nella scuola dove io ho studiato, che adesso diventa proprio la mia scuola. Cambierà la direzione artistica: non sarò semplice insegnante ma avrò un duetto di direzione artistica con Stefano, che è il mio formatore. [Si. - Torino, 23/02/2006]

Susanna Egri. Ho iniziato con lei e ho fatto tutto il percorso: dall'essere semplicemente allieva, all'entrar a far parte della compagnia, fino al ruolo didattico. Quindi formazione completa, sempre qui a Torino. [...] Organizzava sempre stage di approfondimento, di perfezionamento... [...] Quindi mi ha insegnato tanto sia per quanto riguarda la danza contemporanea sia per la classica, mi ha dato una base tecnica e culturale importantissima. Invece per quanto riguarda la mia carriera, che ho sviluppato dopo, la danza jazz, ho conosciuto Renato Greco e ho fatto una lezione di danza jazz ed è successo qualcosa dentro di me di inaspettato, ho proprio avuto la sensazione di quello che si dice «colpo di fulmine», un colpo di fulmine per la danza jazz. Come mai? Cos'è successo? La danza jazz mi ha proprio colpito dentro: ho capito che mi permetteva di dare una certa personalità al movimento, non era come la danza classica, molto negli schemi; io ero decisamente più portata per la danza contemporanea, però la danza jazz è stata un qualcosa in più, un andare oltre, un dare qualcosa di più personale a livello di gesti, movimenti... veramente sono rimasta colpita, per cui quest'esperienza mi ha colpita. È venuta anche in un momento della mia vita in cui... mi ero appena lasciata con il mio fidanzato, ero un attimo in crisi. Allo stesso tempo, dato che oltre ad insegnare e ballare, studiavo anche per conto mio all'università, ero in un momento di crisi

personale, [...] indietro con gli esami, allora ho deciso di fermarmi un attimo, ero in crisi personale, quindi anche per la danza. Allora ho detto «non butto via gli studi, finisco gli esami e mi laureo» [...] È successo che una volta laureata ho visto alla televisione un reportage sulla danza jazz e sul maestro Luigi, che avevo conosciuto attraverso Renato Greco, e in quel momento ho capito che la danza era la mia vita, non avrei potuto fare altre cose. I miei genitori mi hanno chiesto cosa volevo come regalo di laurea, e il mio regalo ideale sarebbe stato andare a New York un anno e perfezionarmi nella tecnica di Luigi, con l'intenzione poi di ritornare e aprire una scuola, quindi per la mia carriera. I miei genitori mi hanno assecondato nel momento in cui c'era un fine lavorativo. [Ad. - Torino, 23/02/2006]

Come accennavo, questo primo passo (o primi passi) verso il professionismo porta(no) spesso con sé un primo orientamento verso un determinato stile di danza o coreografico, qualcosa in cui poi, spesso, si cercherà di specializzarsi ulteriormente – magari all'estero e, possibilmente, laddove quel determinato stile è nato e si è sviluppato – e/o qualcosa che si eleggerà a proprio sotto-campo professionale, cioè, potremmo dire, qualcosa che porterà ad intraprendere una prima traiettoria di carriera.⁹ La giovane coreografa e direttrice artistica della compagnia *Corpocorrente* illustra come segue la rilevanza di questo posizionamento nel campo, sottolineando anche l'importanza, a questo fine, di un'immersione totale nella danza come qualcosa, sì da praticare, ma anche da guardare.

Sì, gli allievi sì. Devono vedere molto più di quello che fanno, nel senso che comunque... devi raggiungere un tuo gusto, per capire quello che ti piace e quello che non ti piace. Perché non lo capisci subito... la danza è talmente varia, talmente complessa che non capisci subito né quello che ti piace, né quello per cui sei portato. Non lo capisci subito, devi fare anche lì un po' il tuo percorso... [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

La parola «percorso» – processo, diremmo noi sociologi/he – è qui particolarmente rilevante. Infatti, l'orientamento verso un particolare stile è per lo più guidato dalle circostanze. Da un lato, il cosiddetto «gusto» personale (ciò che piace) è influenzato, come ampiamente illustrato da Pierre Bourdieu [1979] dall'ambiente socio-culturale in cui si è cresciuti e si è immersi – e, in questo senso, la prima scuola di danza mostra nuovamente tutta la propria importanza – mentre la scuola o compagnia presso cui ci si (inizia a) perfeziona(re), come abbiamo visto, costituisce raramente qualcosa che si sceglie attivamente tra diverse possibilità e, più spesso, qualcosa da cui si è scelti. Dall'altro lato, la «scelta» di un determinato stile, come vedremo meglio (cap. 7), è fortemente legata alle caratteristiche corporee individuali (ciò per cui si è portati), relative sia all'apparenza estetica del “corpo statico”, che alle capacità performative del “corpo dinamico” e, conseguentemente, all'estetica del suo movimento – ciò che definisco caratteristiche cin(est)etiche, cioè contemporaneamente cinetiche, estetiche e cinestetiche. Da questo punto di vista, è tuttavia importante tenere a mente che il corpo (o, meglio, l'agente corporeo e incorporato) ha una storia e che, dunque, le suddette caratteristiche sono, nella maggior parte dei casi, mutabili e modificabili, nonché in parte mutate (crescita e invecchiamento) e modificate

⁹ Resta fermo che, nel corso delle diverse esperienze e dei diversi incontri che il/la ballerino/a affronta, sono possibili cambi di direzione e ripensamenti.

(rimodellamento e studio) *de facto*, nel corso del tempo.

Tra coloro che, ottenuto un incoraggiamento, una borsa di studio e/o un primo lavoro, decidono di tentare una carriera nella danza, c'è chi fa una prima esperienza formativa importante, in una scuola professionale in Italia o all'estero, e poi passa subito a lavorare come membro stabile di una compagnia, spesso iniziando proprio da quella affiliata alla suddetta scuola (si veda, ad esempio, il primo estratto presentato in questo capitolo). C'è chi, invece, ancora in cerca della propria strada, affianca una serie di diverse esperienze formative ad una serie di lavori "minori", utili a mantenersi agli studi in attesa di un'occasione¹⁰ importante. Può trattarsi, ad esempio, dell'insegnamento nella propria scuola d'origine (come nel penultimo estratto presentato, prima della «svolta» formativa newyorkese e, poi, lavorativa¹¹), oppure della partecipazione a spettacoli di cui generalmente la danza non è che una componente, spesso accessoria, e/o il cui pubblico, spesso non pagante, non ha la fruizione di uno spettacolo di danza come principale ragione di presenza: si pensi ai villaggi turistici, o alle svariate manifestazioni, fiere, inaugurazioni, serate in discoteca e così via che, organizzate da Comuni, Pro Loco, associazioni e società varie, inseriscono qualche «stacchetto» danzato, per allietare i presenti con uno spettacolo non esclusivamente musicale (il "classico" concerto) e, magari, con le gambe nude ed i sederi ben in vista di giovani e toniche ragazze¹². Un esempio sono gli spettacoli organizzati da Marcella con una compagnia di allieve, tra cui, come abbiamo visto, anche Elena:

Perché io nel frattempo che ho fondato l'associazione lì a Volta Mantovana, la scuola, ho formato il Gang Ballet che era un gruppo di ragazzi che io gestivo e che per due anni abbiamo fatto lavorare lì nel Veneto. Abbiamo fatto tutte le zone di mare, a Chioggia, Iesolo, Bibione... Spettacoli nei villaggi, però spettacoli di un'ora dove c'era dalla danza contemporanea alla danza meno seria, tra virgolette, tipo video dance, jazz... abbastanza commerciale... però che piaceva molto! E lì guadagnavo e facevo guadagnare anche loro! Perché comunque erano tutte ragazze minorenni... [Marcella – Mantova, 27/05/2008]

Questo genere di spettacoli, anche se artisticamente poco «rispettati» e, dunque, raramente considerati quale mezzo di realizzazione personale o artistica, costituiscono comunque, oltre a un'entrata economica, qualcosa per cui si viene pagate in qualità di danzatrici e una prima possibilità di esibirsi su un palco, di

10 Anche Federico [1974] mette in luce l'importanza di quelle che definisce «opportunità casuali» e rileva la presenza di una certa credenza nell'importanza di trovarsi nel posto giusto al momento giusto [1974, 254]. Similmente, Atkinson [2006, 161-85] sottolinea la rilevanza di occasioni, opportunità e fortuna nelle narrazioni autobiografiche dei/le cantanti d'Opera. Lo studioso parla di «opportunità – spesso occasioni cadute dal cielo – che costituiscono punti di svolta nelle loro carriere» [2006, 164]. Come abbiamo visto (par. 3.2; in particolare, par. 3.2.1), tuttavia, le opportunità, piuttosto che piovere dal cielo, si originano nel, e provengono dal, *network* di relazioni artistico-professionali.

11 Tornata in Italia, la danzatrice ha poi effettivamente fondato, a Torino, una propria scuola di tecnica jazz e una compagnia ad essa affiliata.

12 Si tratta, a dire il vero, più di una convinzione degli organizzatori di certi eventi che di un fatto: poiché molte delle danzatrici reclutate per tali spettacoli si trovano all'inizio della carriera quando non, ancora, quasi esclusivamente immerse nell'ambiente della scuola, da un lato, l'effetto dello studio della danza sui loro corpi non è, per così dire, «completo» e, ancor più importante, dipende dall'impegno e dal tempo – dimensione particolarmente rilevante quando trattiamo di modifica e rimodellamento del corpo – messi in tale studio, nonché dal tipo di scuola frequentata (si veda la differenza presentata tra il caso di Marcella e quello di Elena); mentre, dall'altro lato, le caratteristiche fisiche individuali indipendenti dallo studio della danza acquisiscono maggior rilevanza.

fronte ad un pubblico. Essi permettono quindi di discostarsi momentaneamente e parzialmente dalla dimensione della scuola e dello studio per accostarsi, invece, a quella del lavoro e della professione. Lo stesso accade per l'insegnamento, per quanto magari si tratti solo di qualche lezione la settimana in una piccola scuola di provincia. Come è possibile notare dal seguente estratto, tuttavia, l'eccessivo prolungarsi di un periodo quale quello sopra descritto può condurre verso l'abbandono della danza – può portare, cioè, ad intraprendere una traiettoria di uscita dal campo – sebbene, come accaduto anche per la danzatrice del penultimo estratto presentato, un ulteriore incontro fortunato e/o l'inaspettato sopraggiungere dell'occasione tanto attesa possano invertire il processo, modificando nuovamente la traiettoria intrapresa nel campo. Si noti anche come, ancora una volta, la «scelta» del «proprio» stile di danza sia fondamentale nell'evolversi del percorso del/la ballerino/a e, soprattutto, nel modo in cui questo/a lo racconta.

*[...] ho detto «Ma io qua cosa ci sto a fare? Per stare qua a studiare con Mauro, che mi tratta male, non ho un lavoro, spendo un casino di soldi...». Poi i miei continuavano a tartassarmi sul cosa ci stessi a fare, non arrivavano gli esami....
[...] Mi avevano proposto di insegnare a Rovereto e ho deciso di tornare col pensiero che anche i miei erano più contenti, avevo anche il ragazzo qua che ha voluto dire parecchio. [...] Ho continuato a ballare: facevo lezione a Rovereto, dalla Maria Grazia, cioè avevo ripreso a livello locale. [...] Non ero contenta comunque, sentivo che mi mancava qualcosa. Poi [...] mi hanno proposto di lavorare al C.D.M. a Rovereto, di avere molti corsi di danza, quindi voleva dire tanti soldi, e mi sono fatta un po' ingolosire. [...] E niente, ho continuato a insegnare. Dopo un anno, cioè dopo quasi due anni di insegnamento mi sono stufata, ho mollato e sono andata a Londra. [...] La mia fortuna, il mio terzo incontro fortunato è stato Christopher Huggins, che è un coreografo dell'Alvin Ailey di New York, che era lì per caso a fare uno stage a Londra. Io l'ho incontrato dopo venti giorni che ero lì, dovevo ripartire; ho fatto lezione con lui, lui mi ha fatto i complimenti, ci siamo scambiati i numeri di telefono, e gli ho chiesto «quanto resti qua?» «Rimango quattro settimane.» «Perfetto, resto qua anch'io!» [...] È stato un fulmine a ciel sereno, ed è stato il recupero di tutto. Ho detto «io devo ballare, devo fare qualcosa». Poi lui [...] lui ha riscattato la cosa bella della danza, cosa che io con Mauro Astolfi avevo dimenticato. [...] E invece Christopher, a Londra, mi ha fatto recuperare tutto il bello: ballare per me stessa, ballare perché mi piace [...] Christopher, che è molto sullo stile contemporaneo, mi aveva proprio aperto un altro stile di danza; quindi la danza non era più solo quella di Mauro Astolfi, cominciavo a capire che c'era comunque altro nel mondo. Quindi ho deciso di andare a Londra dicendo «lavoro e in più studio in questo centro.» Avevo fatto l'audizione [...] nei dieci mesi che sono stata lì ho studiato con quasi tutti i coreografi possibili e immaginabili, perché c'era questa fortuna che ogni settimana cambiavano. [...] Bellissimo! Per me è stata un'esperienza fantastica. E da lì è cambiata tutta la mia visione della danza: mi sono proprio data su un altro stile, ho capito anche che i miei limiti fisici non erano più limiti. [...] Londra, diciamo, è stata l'ultima chance che mi davo, perché ormai a ventitré anni sei già vecchia, io poi che vivo l'età in maniera... Solo che Londra mi aveva arricchita quindi me la sono sentita di andare avanti. Ovviamente l'alternativa cos'è: darsi all'insegnamento. Quindi avevo individuato l'insegnamento come un modo per poter continuare. Allora dopo Londra ho continuato a insegnare per altri due anni e poi è arrivata la chiamata di «Tosca». Intanto avevo fatto parecchi lavoretti in giro, sono stata ad Hannover... ma tutte «marchette», come le chiamo io. [Fr.Mn. - Trento, 28/03/2006]*

C'è, infine, chi – con maggior esperienza alle spalle e/o con qualcuno/a che ne ha al fianco – tenta di aprirsi un proprio spazio nel campo e, parallelamente,

svolge attività d'insegnamento e/o varie «marchette»¹³ (dagli spettacoli di cui sopra ai programmi e spot televisivi, decisamente meno «rispettati» delle performance teatrali sia dal punto di vista della cultura tersicorea che di quella della società più ampia), al fine, precisamente, di avere la disponibilità economica per poter proseguire i propri progetti artistici, per poter accettare i cosiddetti «lavori che fai per la gloria. Pagati poco ma sai che il lavoro è bello, ti può piacere, lavori con delle persone che stimi e che ti stimano, per cui lo fai lo stesso» [Si. - Torino, 23/02/2006].¹⁴ L'ormai trentaseienne Marcella, ad esempio, si esprime come segue:

Corpocorrente è un discorso diverso, perché c'è una reciprocità delle cose... per me personalmente è comunque la possibilità di continuare a ballare, di esibirmi e di vivere comunque il teatro, il palco [...] certo se ci fosse anche un'entrata... soprattutto per le più giovani... Ma io avendo anche l'insegnamento eccetera riesco a gestirmi, quindi per me è più la possibilità di fare ancora e di esibirmi... che magari in un'altra compagnia magari me la darebbero anche, però ci sarebbero tante altre vicissitudini insomma, altre problematiche. [Marcella – Mantova, 27/05/2008]

Similmente, la danzatrice jazz già incontrata, ormai fondata una propria scuola ed una propria compagnia, chiarisce:

La scuola è quella che mi permette poi di lavorare con la compagnia, perché sappiamo i problemi che ci sono in Italia dal lato sovvenzioni. Ho avuto per alcuni anni la sovvenzione ministeriale, ma per come organizzavo io gli spettacoli, i soldi della sovvenzione non mi bastavano mai. [Ad. - Torino, 23/02/2006]

L'insegnamento, dunque, fornisce in moltissimi casi denaro per il proprio mantenimento e/o per i progetti artistici che la danzatrice desidera intraprendere. Tuttavia, esso costituisce, d'altra parte un impegno che può togliere tempo ed energie a questi stessi progetti e attività. Si veda, ad esempio, il seguente estratto.

Il sogno mio sarebbe quello di riuscire a liberarmi un po' dalle lezioni per riuscire a provare meglio, perché comunque a volte non ce la fai perché non puoi mettere tutte le energie... se poi a volte ce le metti arrivi all'una che dici «Oddio! E ora chi mi fa arrivare alle undici?!» [...] Io insegno come mantenimento. [Natascia – Mantova, 30/06/2008]

Cioè, lo facevo solo perché mi procurava da vivere. [...] Spesso il venerdì mattina facevo prove [a Mantova], tornavo a Trento, il venerdì sera lavoravo a Trento e il sabato pomeriggio a Riva, perché comunque due lavoretti... avevo sempre mantenuto questi due lavoretti perché comunque l'affitto volevo... [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

13 La metafora linguistica della prostituzione, riferita a lavori artisticamente poco «alti» e, dunque, forieri sì di denaro, ma non – e forse in parte proprio per questo – di soddisfazione personale, è ricorrente. Si veda anche il seguente estratto: «[...] è andata a Parigi, però lei era agitata perché “oddio e se a Parigi non trovo...”, perché lei a Parigi voleva fare solo audizioni, cioè fare lezioni ma fare audizioni per entrare solo in compagnie che voleva lei. Io le ho detto: all'inizio devi non dico prostituirti, ma quasi... prendere quel che capita» [Annalisa – Trento, 30/05/2008].

14 Artisti e artiste sembrano costituire una categoria sociale dove il doppio lavoro è la norma. Anche Michael Robinson e Sarah Montgomery [2000], in uno studio d'approccio economico al tema dell'allocazione del tempo tra lavoro artistico e non-artistico, sembrano confermare questo dato.

Per altre danzatrici, invece, l'apertura della propria scuola può costituire il progetto artistico-professionale stesso, per il quale tuttavia occorre comunque denaro. Un metodo piuttosto rapido per ottenerne molto e in fretta è quello – se si riesce ad entrare nell'ambiente – di lavorare in televisione. Si tratta, come accennato, di un lavoro considerato, all'interno della cultura tersecorea, meno prestigioso e meno «artistico» di quello teatrale, cosicché anche coloro che lavorano principalmente in questo settore sottolineano le differenze tra i due, si dichiarano innamorati del teatro (anche quando non vi si esibiscono da molto tempo)¹⁵ e costruiscono narrazioni e discorsi che, per quanto tra loro diversi, sono egualmente volti a rappresentare il lavoro televisivo come funzionale ad un fine artistico e, dunque, disinteressato¹⁶.

È una cosa costosa perché i locali, ovviamente, non sono adibiti già a scuola di danza. [...] voglio creare due sale grandi almeno di 120-130 mq. ognuna, spogliatoi, la reception, docce, il bar, un ambiente confortevole, fatto bene. Ristrutturare un ambiente di 300 mq. richiede una bella spesa. Per questo lavoro in televisione! È molto che hai questa idea visto che sei riuscita a mettere da parte i soldi? Guarda, è da un po' che ci penso, però io ho 27 anni non è che chissà quanti anni abbia e da 2-3 anni sto cercando di mettere un po' di soldi da parte per realizzare questo sogno che ho. [...] in televisione si guadagna bene, per una puntata, adesso, si guadagna dai 700 ai 1.000 euro a puntata; si fanno 4 puntate al mese quindi è un ottimo guadagno. [...] In più facendo un programma televisivo che mi portava in onda ogni giorno, io ogni fine settimana facevo una serata in discoteca. [...] 200-300 euro a serata. Poi mi chiamavano per fare le convention, quindi è stato un periodo in cui lavoravo tantissimo. [Fr.Ms. - Roma, 25/03/2006]

Siano esse formative, lavorative o, più spesso, una combinazione delle due, le diverse esperienze artistico-corporee che il ballerino affronta costituiscono tutte altrettante esperienze professionali. Infatti, da un lato, come abbiamo visto (par. 4.2), sono le caratteristiche incorporate e le competenze della danzatrice a determinarne la professionalità; mentre, dall'altro lato, l'iter formativo di una danzatrice in realtà non termina mai: formazione e lavoro – come in molti altri campi, artistici e non¹⁷ – si mescolano costantemente. Il *curriculum* di un/a ballerino/a, infatti, sia questi all'inizio, nel pieno o alla fine della carriera, consiste in una serie di nomi e titoli, cui sono collegate altrettante esperienze artistico-professionali: titoli di spettacoli e pezzi di repertorio eseguiti; nomi di altri professionisti, ormai affermati, coi quali si è studiato o lavorato, che sono stati propri insegnanti o coreografi.¹⁸ Vediamo come è proseguito, subito dopo gli studi

15 Si veda ad esempio: «Quando lavoro in televisione e faccio questi lavori commerciali rido e scherzo prima di andare in scena. Se invece faccio ad esempio un lavoro di contemporaneo, non c'è tempo per scherzare, bisogna sempre ripassare, pensare, sentire i muscoli... si lavora più nel dettaglio» [Vi. - Milano, 14/03/2006]. Si veda anche il par. 3.2.

16 È stato con Immanuel Kant, la sua *Critica del giudizio* [1790] e la separazione, da lui compiuta, dell'estetica dalla verità, dall'etica e dalla strumentalità, che ha iniziato a diffondersi l'idea della “disinteressatezza” dell'arte. È stato, dopo lungo tempo, Friedrich Nietzsche [1887] a smentire tale principio, che tuttavia regna ancor oggi sovrano nelle società occidentali contemporanee. Si veda anche: Shusterman 2006.

17 Si pensi al campo accademico, a quello medico o legale, così come a quello musicale o delle arti figurative. Più in generale, si potrebbe affermare che la cosiddetta «formazione continua» caratterizza più fortemente quelle che, nella società moderna, si sono costituite come professioni e, in particolare, quelle, tra queste, che maggiormente si configurano come vocazionali.

18 In questo è certamente ravvisabile la retorica del mentore, che facilmente conduce ad un

a Torino e prima di fondare la propria scuola e il *Gang Ballet* e di proseguire poi in altri modi il proprio percorso come danzatrice ed insegnante, il percorso di Marcella.

Finché poi a diciassette anni praticamente ho fatto un concorso a Mantova e c'era una borsa di studio [...] poi alla fine la scuola ha costituito la compagnia quindi... e quindi io sono entrata direttamente in compagnia. Ci preparavamo qua in città e però poi eravamo sempre fuori... abbiamo fatto tournée in quasi tutta l'Italia credo, dalle piazze, ai teatri, a degli eventi particolari... [...] in compagnia è durata fino al '92, io sono arrivata nell'89 [...] chiamavano maestri, chiamavano delle persone che ci hanno dato tantissimo. Noi abbiamo avuto per un anno, un anno e mezzo, George Escquivel, che è stato partner di Alicia Alonso per vent'anni, cioè noi parliamo del Balletto Nazionale di Cuba, lui era il nostro maître [...] Deborah Wi, l'americana del New York City Ballet, anche lei... ecco lì abbiamo imparato a respirare, lì abbiamo cambiato la qualità del movimento e anche della muscolatura. Con lei... pensa! [Marcella – Mantova, 27/05/2008]

Ancora una volta, dunque, l'incontro con una pluralità di professionisti/e e di stili ricopre un ruolo fondamentale nel percorso della ballerina. Col susseguirsi e l'accumularsi delle esperienze – e, con esse, delle conoscenze, che vanno così ad arricchire ad ampliare il *network* professionale del danzatore – le proposte aumentano, aprendo così la possibilità per quella che si può ora più correttamente definire la *scelta* di un determinato stile di danza (classica, moderna, jazz, contemporanea, *hip hop*, musical, teatro-danza, ecc.), settore lavorativo (teatro, televisione, cinema, video-clip, ecc.) e/o stile coreografico (ad esempio, Graham o Laban nella danza moderna, Matt Mattox o Luigi nel jazz, Cunningham o Humphry-Limon nella danza contemporanea, ecc.). Si veda anche il seguente estratto.

E poi, vabbè, sono andato a Londra a quattordici anni. Prima sono andato a un college dove era andata a studiare la mia insegnante di Torino. Sono entrato in questa scuola dove studiavo recitazione, canto, danza. Però poi, dopo un anno, un anno e mezzo, i miei professori mi hanno detto che ero più portato per il classico e quindi mi hanno spedito alla Royal. [...] A me piaceva ballare, però mi piaceva anche contemporaneo, tutti i tipi di danza, non solo il classico. Però tutti mi dicevano «Sei portato per quello. Fai quello. Fai quello». Ok, ci ho provato per un paio di anni, sono entrato in compagnia al Royal and London City Ballet, e poi però dopo tre anni volevo un po' di vita e allora ho fatto l'audizione per «Cats», così per gioco, e mi hanno preso: ho dato una svolta, sono scappato! Quanto sei rimasto in «Cats»? Tre anni. [...] Poi dopo «Cats» sono stato sei mesi tranquillo per vedere cosa fare o cosa non fare. Poi ho fatto l'audizione per – audizione non proprio perché il coreografo mi conosceva già – quella de «Il lago dei cigni» fatto da soli maschi. L'ho fatto per due settimane e poi me ne sono andato via perché mi hanno preso per Fosse, io volevo ballare Fosse, allora sono scappato da là. [Mi. - Roma, 25/03/2006]

paragone con il mondo – e il *curriculum* – accademico. Non a caso la danza, come le altre arti, si «studia», diversamente dagli sport, per i quali ci si «allena». Si veda anche il seguente estratto d'intervista: «[...] sinceramente mi annoiavo molto perché la struttura delle lezioni di classica è molto diversa dal tipo di allenamento per ginnastica ritmica, però la ginnastica è una cosa, mentre la danza è uno studio. Per cui l'approccio che ho imparato ad avere con la danza è un po' come quello con la scuola; devi proprio studiare e cercare di essere concentrata» [Vi. - Milano, 14/03/2006].

5.2. Spazio-tempo quotidiano: i ritmi della professione

Per chi, e sono i più, non danza in una compagnia o in un corpo di ballo stabile, ogni lavoro ha un tempo limitato ed è subordinato ad un contratto a tempo determinato, sia esso giornaliero, a termine, o a *forfait*. Ne consegue una continua e imprevedibile alternanza, non solo tra guadagni più o meno abbondanti, ma anche tra periodi di (super)lavoro ad altri di inattività. Danzatori e danzatrici abitano un universo di contratti temporanei, mobili, passando talvolta rapidamente dall'uno all'altro, o, quando essi si presentano – capitano – contemporaneamente, portandoli avanti l'uno fianco all'altro.¹⁹ Come risulta chiaro dagli estratti seguenti, imparare a gestire quest'altalena è una necessità tanto stringente quanto quella di imparare a gestire la propria corporeità.

Io ho sempre cercato di non abbattermi troppo, ma secondo me noi, in questo ambiente, sfioriamo veramente dei momenti di semi-depressione perché purtroppo questo è un lavoro che mette a repentaglio il tuo sistema nervoso. Poi magari, dopo un periodo di inattività, ti chiamano per più cose e i lavori si accavallano. [...] Non sei mai tranquilla. Hai momenti di calma totale poi le cose si incastrano e tu per poter guadagnare più soldi, per poter sopperire ai momenti in cui non si guadagna, fai i salti mortali. [Vi. – Milano, 14/03/06]

Un grosso punto interrogativo, un grossissimo punto interrogativo soprattutto per chi, come me, vive da solo da tanti anni e ha una casa, un affitto da pagare, la luce, l'acqua, la spesa da fare. Si impara col tempo. Ci sono stati dei momenti in cui sono rimasto senza il becco di un quattrino, c'erano momenti in cui andava molto bene, certi momenti in cui sono riuscito a mettere da parte due soldi, proprio due, e li uso nei momenti grigi. Ci sono momenti che non ti aspetti e escono più lavori. [To. – Torino, 23/02/2006]

È dunque difficile parlare di giornata tipo del/la ballerino/a: c'è, come accennato, chi danza in una compagnia stabile e chi invece passa da un (non)lavoro ad un altro; c'è chi balla prevalentemente in televisione, chi in teatro, chi un po' qui e un po' lì – per bilanciare esigenze artistiche e personali con esigenze, invece, economiche; c'è, infine, chi sta preparando («montando», in gergo) uno spettacolo, chi lo sta rappresentando, chi è in *tournee*, chi in studio di registrazione (fig. 5.1). Si veda, ad esempio, il seguente estratto d'intervista.

La mattina mi sveglio tardi verso le dieci, faccio colazione e vado a fare lezione di classico alle undici e un quarto in genere, finisco all'una, torno a casa, mangio, vado a insegnare magari il pomeriggio, torno a casa [...] Nei periodi in cui sto lavorando allora dipende tutto dall'orario delle prove in teatro, oppure dall'orario delle registrazioni, dipende, la vita cambia, i ritmi cambiano a seconda del lavoro che sto facendo. [Fr.Ms. – Roma, 25/03/2006]

Nei periodi di inattività il tempo è perlopiù libero, ma generalmente una parte di esso è dedicata a) alla ricerca di un impiego, quindi alla navigazione in Internet e alle audizioni, e b) all'esercizio quotidiano e allo studio costante – due capisaldi della cultura professionale della danza – che viene svolto in sala, a lezione. La lezione, generalmente mattutina, è un appuntamento fisso anche per chi sta

¹⁹ Si veda anche: Kunda *et al.* 2002.

lavorando in televisione o in un teatro stabile: in breve, essa viene meno pressoché solo quando si è in *tournee* (seppur alcune compagnie, come ad esempio quella del Teatro alla Scala, si organizzino per poterla svolgere anche “fuori sede”). Quando non è il corpo di ballo o la compagnia in cui si lavora a fornire le lezioni, occorre seguirle altrove, a pagamento.

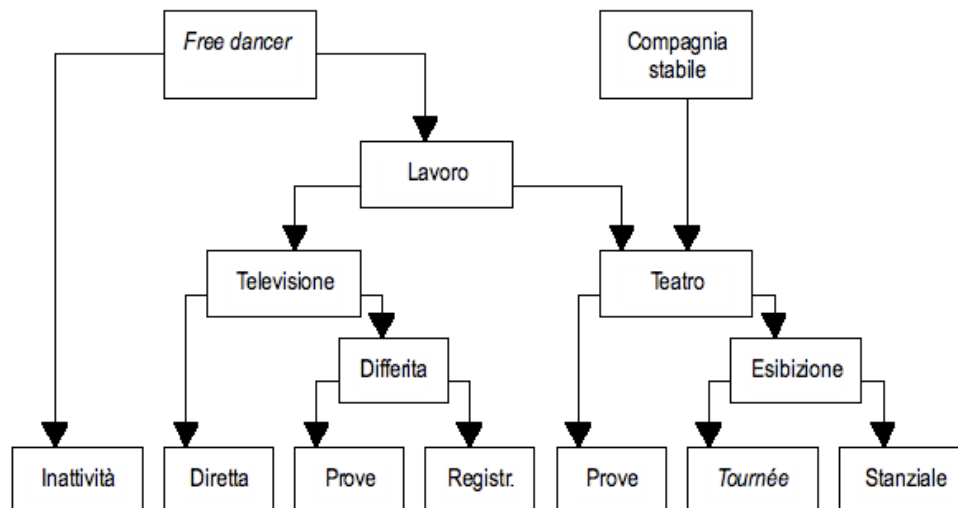


Fig. 5.1. Schema delle possibili attività di lavoro come ballerina/o

Resta il fatto che la necessità di esercizio costante è, per un/a professionista, ormai completamente interiorizzata ed incorporata: si vedano, nel seguente estratto, le parole della sopracitata danzatrice di formazione classica, attualmente impegnata in televisione e nell'insegnamento, e, poco oltre, quelle invece di un ballerino occupato in una compagnia di danza contemporanea («E ti senti malissimo. è allucinante. Il senso di colpa è una condizione perenne»).

Cosa vuol dire per te questo «mi sento meglio» [quando fai lezione]? Mi sento in forma, mi sento attiva, mi sento che i muscoli rispondono a un determinato tipo di esercizi, mi sento inquadrata, mi sento che quando faccio un arabesque è un arabesque pulito [...] Mi sento che ballo meglio, mi sento più sicura, mi sento più pronta magari ad affrontare un lavoro, quando sono fuori forma [...] mi sento i muscoli che non reagiscono come vorrei nonostante io stia insegnando; insegnare è comunque differente dal prendere lezioni. [Fr.Ms. – Roma, 25/03/2006]

La differenza fondamentale, quando si lavora, corre invece tra il periodo delle prove e quello degli spettacoli. Che si tratti di teatro o televisione, la fase preparatoria, di allestimento, è forse la più impegnativa, soprattutto da un punto di vista fisico. Generalmente, dopo la lezione mattutina, si va in sala, in teatro o in studio, a seconda del genere di produzione²⁰, e lì si rimane per circa 6-8 ore, per poi tornare a casa e, come dice qualcuna, «svenire sul divano». Quando invece si

²⁰ In sala, se si tratta di una compagnia stabile che sta preparando una messinscena; in teatro, nel caso invece dell'allestimento di uno spettacolo per il quale è stato assunto un corpo di ballo *ad hoc*; in studio, se si tratta di una produzione televisiva.

va in scena, la giornata inizia solitamente intorno all'ora di pranzo, si svolge quasi interamente in teatro/studio e termina, a notte inoltrata, con una cena tra colleghi/e in un qualche locale, di cui spesso il corpo di ballo o alcuni suoi componenti sono *habitués*. In genere, ci si trova in teatro nel primo pomeriggio per la prova generale; poi, intorno alle 18.00, si fa un pausa di circa un'ora (anche per mangiare qualcosa, ma qui le abitudini sono tra loro molto diverse); infine, si torna in teatro, ci si prepara per l'esibizione – trucco, costume di scena, riscaldamento, riti propiziatori, ultima e indispensabile corsa alla toilette – e, all'ora stabilita, si sale sul palco. Un danzatore di una delle più famose compagnie italiane di danza contemporanea esprime così la differenza tra la fase di allestimento e quella delle rappresentazioni:

Quello [delle prove] è il periodo dove, secondo me, si sta in forma perché comunque fai la lezione, dopo la lezione fai sei ore di prove, comunque là stai in forma. Quando inizi a lavorare è il brutto. È come se ti lasci andare un pochettino. [...] a «La Corrida» faccio mercoledì, giovedì, venerdì e sabato, quattro giorni, quindi potrei studiare lunedì e martedì, quello che faccio, potrei andare il mercoledì a studiare la mattina, potrei. Ad esempio ci sono questi miei amici, magari dopo la puntata usciamo e poi la mattina si dorme. E ti lasci andare in questo senso e poi ti senti male, non stai bene, magari stai bene la sera quando esci, torni a casa e dici: una lezione la potevo fare domani. E ti senti malissimo. È allucinante. Il senso di colpa è una condizione perenne. [Da. – Roma, 26/03/06]

Confermando quanto espresso dal ballerino, una collega contrappone anche i ritmi di vita delle prove, quando fatica e stanchezza derivano dal duro lavoro corporeo, a quelli della *tourné*, che si caratterizza invece per un più profano affaticamento “da viaggio”. È evidente, inoltre, che quello della *tourné* è un momento che, più di altri, influisce anche sulla vita privata e affettiva del/la ballerino/a, ma affronterò meglio questo argomento nel corso del capitolo (par. 5.4).

Cambia tanto da quando lavori a quando non lavori. Da quando sei in periodo di prove o da quando sei in periodo di spettacoli. In periodo di prove è il periodo in cui ti fai più il culo, in assoluto [...] otto ore di prove quindi ti alzi presto il mattino, vai e torni a casa e non sei più in grado di fare niente; durante la tourné fai spettacolo ogni sera, di giorno viaggi, ti sposti, ti senti distrutto. [Ve. – Roma, 26/03/06]

Infine, occorre considerare che spesso, come accennato, danzatori e danzatrici svolgono anche attività di insegnamento (corsi, stage, ecc.) e, seppur più raramente, di creazione coreografica. Non è facile – data anche la natura multi-situata del campo della danza, nazionale così come internazionale – gestire questo accavallarsi di attività, ruoli, responsabilità, luoghi, tempi, ecc. Si veda, ad esempio, la testimonianza di Natascia, danzatrice della compagnia *Corpocorrente*, insegnante e assistente di Daniela Borghini agli stage da questa tenuti in tutta Italia e ad alcuni suoi corsi.

[...] partivamo tipo il venerdì, facevamo il viaggio che è lunghissimo in treno perché ci volevano quasi 6 ore e mezza cose che se avessi fatto un volo si arrivava quasi in America, però noi venivamo su [a Mantova], arrivate facevamo le prove fino tipo a mezzanotte. Sì, facevamo le prove, poi la mattina del giorno dopo lo stage, finito lo stage le prove, la domenica mattina di nuovo stage poi prove e lunedì mattina alle 5

avevamo il treno e tornavamo indietro, poi c'era martedì mattina... C'è stato un periodo che tipo farlo due volte in un mese erano delle mazzate, cioè ci mettevi due settimane a riprenderti da quello lì, in più lei c'aveva tutte le lezioni e io già facevo tutte le lezioni con lei... [Natascia – Mantova, 30/06/2008]

Per concludere, possiamo affermare che – al di là dell'alternanza tra lavoro e non-lavoro (in qualità di ballerino/a), tra prove e spettacoli, tra rappresentazioni stabili e *tournées* – la giornata di un/a professionista è sempre piuttosto piena, fisicamente stancante e termina quasi sempre ben oltre i normali orari di chiusura di negozi, uffici e così via.

5.3. Corporalia: una mappa delle «tecniche del corpo riflessive» tersicoree

Un aspetto particolarmente importante della quotidianità del danzatore è, come vedremo meglio nella Parte III, il rapporto col proprio corpo. Mentre in altre professioni, artistiche e non, il corpo è sì fondamentale, ma agisce tramite un *medium*, uno strumento, nella danza esso costituisce *lo* strumento di lavoro primario: a differenza del/la musicista, quindi, e similmente invece al/la cantante o all'attore/trice, il/la ballerino/a si relaziona con se stesso/a, con il *corpo proprio* [Merleau-Ponty 1945], per produrre la propria arte. Come vedremo meglio (par. 7.1), il corpo danzante, in quanto strumento, acquisisce autonomia e diviene così un (s)oggetto altro da sé: da rimodellare, “mantenere”, aggiustare, “oliare” e “carburare” come un'automobile. Inoltre, proprio come una macchina, esso è scomposto e (sempre più) scomponibile nelle sue diverse parti, che, nel corso della formazione del/la ballerino/a vengono via via “scoperte”, localizzate, rimodellate (o «lavorate», come si dice in gergo), protette, curate e tematizzate (par. 6.5.1).

Intendo dunque dedicare questo paragrafo a quell'insieme di «tecniche del corpo» [Mauss 1936], socialmente apprese e poi incorporate, che danzatori e danzatrici mettono quotidianamente in atto. Esistono, ovviamente, tecniche più o meno diffuse – da quelle che pressoché tutti i membri di una società praticano, a quelle specifiche di vari gruppi e sotto-gruppi sociali – e, dunque, diversamente connesse – andando da nessuna connessione a un'identità quasi perfetta – con la pratica della danza e col danzare come professionisti/e. Marcel Mauss [1936], nella sua originale trattazione delle tecniche del corpo – che definisce, «i modi con cui gli uomini, nelle diverse società, si servono, uniformandosi alla tradizione, del proprio corpo» [1936, 385] – divide tra tecniche quotidiane ed extra-quotidiane; lo stesso fanno molti/e altri/e studiosi/e, soprattutto coloro che, basandosi sulla teoria maussiana, si occupano di teatro e recitazione. Questa definizione mi pare tuttavia scorretta, poiché per i/le ballerini/e anche quelle tecniche del corpo inscindibilmente connesse alla danza – soprattutto quelle, a dire il vero – vengono messe in atto quotidianamente. Molte di queste, come lo *stretching* (un certo tipo di), gli esercizi per il collo del piede, ecc., hanno assunto un carattere quotidiano anche nella mia personale esperienza, e lo mantengono persino ora, a un anno di distanza dalla mia uscita dal campo. Si consideri che, diversamente dalla sottoscritta, moltissime danzatrici e vari danzatori iniziano a studiare danza in tenerissima età, anche prima dei quattro anni: pur non potendo

certo parlare di socializzazione primaria, la differenza che, nel vissuto esperienziale di queste persone, intercorre tra allacciarsi le scarpe ed eseguire un *plié* è pressoché inesistente. Credo dunque sia più opportuno, se proprio è necessaria una distinzione, utilizzare, per le tecniche del corpo tercoree, il termine extra-ordinarie piuttosto che extra-quotidiane, ad indicare che il mondo della danza, in quanto socialmente definito come artistico, viene (ri)tenuto distinto da quello ordinario.²¹

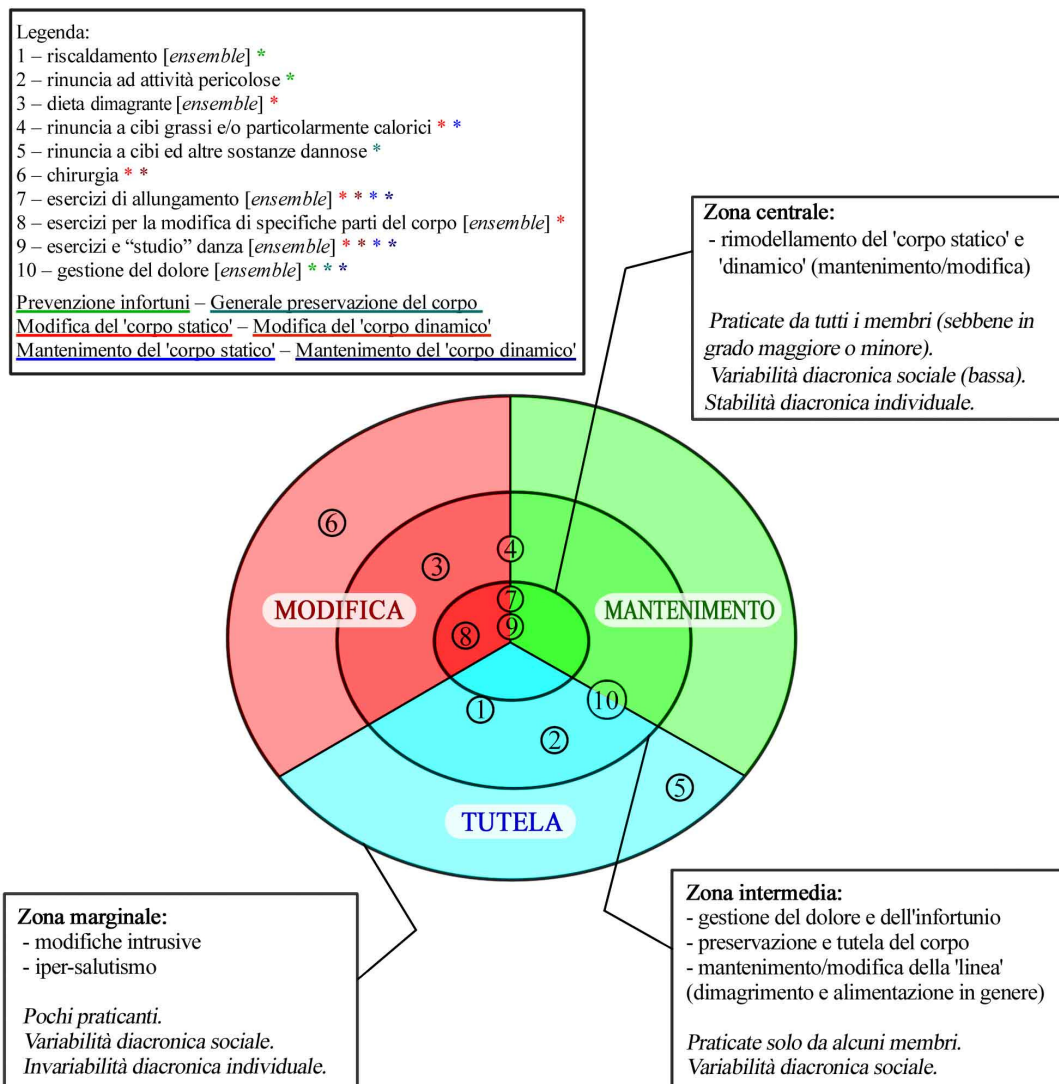
Partendo anch'egli da Mauss, Nick Crossley [2004; 2005] individua una particolare categoria di tecniche del corpo, che definisce «riflessive» (*reflexive body techniques*, o *RBTs*): si tratta di quelle volte primariamente alla modifica, al mantenimento e alla tematizzazione del corpo. Una seconda definizione fornita dall'autore è la seguente: le «RBTs sono tecniche *del* corpo, performati *dal* corpo e che coinvolgono una forma di conoscenza e comprensione che consiste interamente in competenze incorporate, sotto ai confini del linguaggio e della coscienza; ma sono parimenti tecniche *per* il corpo, tecniche che modificano e mantengono il corpo in modi particolari» [2005, 10]. In altre parole, il corpo viene riflessivamente modificato e mantenuto attraverso il lavoro corporeo e grazie a competenze incorporate. A corollario di questa definizione, Crossley ne propone una seconda, riferendosi a *ensembles* di *RBTs*, cioè set di tecniche che sono praticate insieme per un comune scopo, come “vestirsi”, “truccarsi” o, nel nostro caso, “allungarsi”, “riscaldarsi”, ecc. Il concetto di scopo per il quale determinate(i) (*ensembles* di) tecniche vengono praticate(i) è centrale dal punto di vista dell'autore: questi scopi, scrive, possono essere vari – salute, bellezza, successo sportivo o, aggiungerei, artistico – e possono portare ad ampie oscillazioni di una tecnica apparentemente singola [2005, 12].²² Questi differenti scopi, come vedremo anche in seguito (par. 7.3), possono inoltre entrare in contrasto tra loro.

Infine, Crossley sottolinea come le tecniche del corpo siano sempre specifiche ad un gruppo e come alcune tecniche riflessive possano servire come marcatori culturali di identità collettiva (l'identità di genere è l'esempio più lampante); su questa base, sollecita poi una ricerca empirica di mappatura della distribuzione sociale delle *RBTs*, di cui presenta altresì un esempio, utilizzando la tecnica statistica dello *scaling* multi-dimensionale sui questionari raccolti da un campione, «opportunistico e a valanga» [2005, 6], di 304 persone. Le conclusioni che ne trae – solo metà della storia, spiega – sono «(i) che le *RBTs* cadono in diverse zone di frequenza (centrale, intermedia e marginale), e (ii) che ulteriore differenziazione è visibile nelle zone intermedia e marginale, poiché le *RBTs* si raggruppano concordemente a specifiche subculture, campi e movimenti (e alle faccende riguardanti questi campi). [...] diversi gruppi di *RBTs* hanno diverse socio-logiche» [2005, 31]. Con un numero di persone intervistate e/o osservate ben più ridotto (34), basandomi su tecniche qualitative – di cui Crossley [2005, 6] dichiara la necessità e che ha egli stesso utilizzato in questo campo di ricerca [Crossley 2004] – e prendendo in considerazione solo i/le ballerini/e professionisti/e, intendo ora raccogliere il suggerimento dello studioso inglese,

21 L'idea sottostante è quella di campo artistico come campo autonomo. Si tratta di una concettualizzazione dominante nella cultura di senso comune, benché svariati studi [ad es. Becker 1982; Bourdieu 1992] mettano in crisi tale visione.

22 Si pensi, ad esempio, alla differenza tra la «dieta» di un modello, di una ballerina o di un(())atleta.

tentando una mappatura delle tecniche del corpo legate al mondo della danza – sebbene restino, come si noterà, alcune sovrapposizioni con *RBTs* ed *ensembles* diffusi anche nella società più ampia – e della loro distribuzione tra danzatrici e danzatori, in termini di scopo e di centralità/marginalità.



Tav. 5.1. Mappa delle «tecniche del corpo riflessive» tersicoree

Come si può notare dallo schema, puramente descrittivo, soprastante (tav. 5.1), ho individuato 10 tipi di (*ensembles* di) tecniche del corpo riflessive, ciascuna con uno o più scopi specifici – raggruppati poi nelle categorie più generali di mantenimento, modifica e tutela del corpo danzante – e ne ho contemporaneamente mappato la diffusione tra i/le professionisti/e, individuando, come Crossley, una zona centrale, una intermedia e una marginale. Nella prima, lo scopo delle *RBTs* – messe in atto da tutti/e, sebbene con differenze di grado – pare

essere esclusivamente quello di mantenimento o modifica. Questo supporterebbe un altro dato emerso dalla ricerca, di cui tratterò meglio più avanti (par. 7.4.2), cioè la presenza di un'opposizione – nelle narrazioni e nei discorsi della comunità epistemica, ma, evidentemente, anche nelle sue pratiche corporee – tra corpi «normali», quando non «difficili», e corpi invece «fortunati» e «di gomma». Chi ha/è un corpo del secondo tipo (li/e definisco *ascritti/e*, in opposizione ad *acquisiti/e*, ma si tratta di categorie idealtipiche, nella realtà abbiamo ovviamente a che fare con un *continuum*), è/si sente autorizzato/a a soprassedere alle tecniche di preservazione e tutela del corpo danzante e spesso pratica quelle di modifica/mantenimento appartenenti alla zona centrale meno frequentemente, o intensamente, o lungamente degli/delle altri/e; tuttavia, in quanto ballerino/a, le pratica. Potremmo dire che, senza esser padroni delle tecniche del corpo riflessive della zona centrale, non è possibile essere danzatori/trici, tanto meno professionisti/e. Queste tecniche, infine, variano scarsamente sia nel tempo sociale – poiché, in quanto molte di queste sono tecniche codificate e in qualche modo istituzionalizzate, mutano piuttosto lentamente – sia in quello individuale – l'unico caso, infatti, è l'abbandono della danza.

Nella zona intermedia troviamo invece tecniche praticate solo da alcuni membri della comunità tersicorea, sebbene questi siano la maggioranza. Si tratta, per lo più, di quelle tecniche di prevenzione degli infortuni (rinuncia ad attività pericolose, come sciare o camminare sui tacchi; riscaldamento), preservazione del corpo danzante (gestione del dolore) e modifica/mantenimento della “linea” (dieta dimagrante e/o rinuncia a cibi grassi/calorici), di cui la maggior parte di *ascritti/e*, pur conoscendole in quanto professionisti/e, (può) fa(re) a meno. Queste tecniche, inoltre, sono maggiormente variabili, dal punto di vista sincronico, rispetto a quelle della zona centrale, sia a livello individuale (ad esempio, si può passare dalla dieta ferrea a quella di mantenimento), che sociale (oggi, per esempio, si registra una maggior attenzione per la salute del/la ballerino/a e, conseguentemente, molteplici tecniche del corpo vengono discusse, insegnate e apprese al fine della sua preservazione – si veda anche par. 7.3).

Infine, la zona marginale – contenente tecniche di modifica intrusive, in particolare chirurgiche (mastoplastica riduttiva, estroflessione del collo del piede, ecc.), e un *ensemble* di tecniche che potremmo definire come iper-salutismo (niente fumo, niente alcool, niente droga, cibo quasi esclusivamente biologico, ecc.)²³ – è abitata da pochissime persone, soprattutto da ballerine classiche, appartenenti ad una sotto-cultura ancora largamente dominata dalla trama del sacrificio all'arte e dell'ascetismo²⁴, e/o da quelli che definirei «corpi molto

23 Ciò che ho definito iper-salutismo è presente certamente anche tra i/le non-ballerini/e, ma, proprio per questo, acquisisce caratteristiche differenti: si pensi, ad esempio, allo jogging mattutino, che molti salutisti praticano, magari prima dell'ufficio, ma che il/la danzatore/trice, il cui ufficio è la sala da danza, “sostituisce” con lo studio della danza. Ancor più importante è il fatto che quest'ultimo costituisce lo scopo per cui il/la ballerino/a pratica le altre tecniche di salutismo, non un mezzo – quello dell'esercizio fisico – per raggiungere la salute stessa, come invece può accadere, ad esempio, per un(“)impiegato(a).

24 Sull'esistenza di questa visione della danza e di questa trama dominante riguardante l'artista, si vedano le parole di Natascia: «È vissuta in modo strano, la danza come sacrificio gratuito... non so, la sofferenza come quella che devi fare che sei il ballerino e quindi patisci, quindi non mangi, e quindi non vivi, e quindi il dolore... Eh, Maria Signore! Non siamo mica al lazzeretto! Cioè nel senso... troppa tragedia» [Natascia – Mantova, 03/06/2008]. Sono parecchi, inoltre, i film sulla danza che, a partire dalla fine degli anni trenta, propugnano – e rinforzano – tale narrazione: tra gli altri, «Fanciulle alla

difficili», dotati, tuttavia, di una sfrenata vocazione/passione per la danza. Tali (*ensembles* di) *RBTs* restano piuttosto stabili dal punto di vista individuale, essendo che gli interventi chirurgici sono *una tantum* e difficilmente reversibili, mentre quello (iper)salutista, seppur messo in atto da diversi/e ballerini/e in diversi gradi, si configura spesso come stile di vita e marcatore identitario. Dal punto di vista sociale, invece, la variabilità diacronica risiede principalmente nel mutamento delle pratiche, dei discorsi e delle tecnologie medico-scientifiche e nella loro – maggiore o minore, più o meno selettiva²⁵ – divulgazione. Si noti, infine, come le tecniche della zona marginale si sovrappongano più di altre a tecniche utilizzate anche da altri gruppi sociali, o dalla società nel suo insieme. Tuttavia, esse acquisiscono, quando messe in atto da danzatrici e danzatori, caratteristiche del tutto peculiari.

Il corpo danzante, dunque, è un costrutto che viene progressivamente modellato grazie a *disciplina* ed *esercizio* [Foucault 1975] quotidiani, grazie a quel variegato insieme di tecniche del corpo che pertengono al mondo della danza e permettono di rimodellare i corpi secondo le esigenze della cultura estetica che lo caratterizza e della cin(est)etica corporea che gli è propria. Una prima osservazione da fare, a questo riguardo, concerne l'esistenza di corpi più o meno adatti a varcare le soglie del mondo della danza. Si veda, ad esempio, lo sfogo di Natascia Albonetti a riguardo.

[...] quanto ho pianto, quanto ho pianto perché per il lavoro, per il culo che mi sono fatta certi obbiettivi non riuscirò a raggiungerli perché non ci posso arrivare!
[Natascia – Mantova, 03/06/2008]

Non si deve pensare, tuttavia, che il *rimodellamento* abbia esclusivamente a che fare con la modifica del corpo e delle sue abilità e conoscenze incorporate, anche il mantenimento gioca un ruolo fondamentale. Il corpo, infatti, non conserva una determinata forma nel tempo autonomamente, per così dire. Direi, anzi, che è vero il contrario e che questo costituisce uno più grandi limiti dell'umanità – certamente è vissuto come tale, soprattutto nella civiltà occidentale moderna [Shilling 1993, 1-8 e 175-97]. Metaforicamente parlando, dunque, si potrebbe dire che la non-pratica di determinate tecniche produce sul corpo umano l'effetto che gli agenti atmosferici producono non sul marmo, ma sull'argilla. Nel seguente estratto, è di nuovo Natascia a raccontare come non solo abbia dovuto «farsi il culo» per «costruire» il proprio corpo danzante, ma debba continuare a farselo quotidianamente per non “perdere” quel corpo.

[...] facevo tutte le lezioni che si poteva fa', perché studiavo classico e già il classico facevo due corsi: il mio e quello più avanzato. Poi facevo lezione di modern, poi facevo jazz... hip hop anche - ero negatissima però lo facevo lo stesso... - tutto... L'anno dopo, il secondo anno è arrivata lei [Daniela].

sbarra» (Francia, 1938), «Scarpette rosse» (GB, 1948), «Due vite una svolta» (USA, 1977), «Murder rock – uccide a passo di danza» (Italia, 1984), «Étoile» (Italia, 1988), «Il ritmo del successo» (USA, 1999), «The Company» (USA-Germania, 2003), «Save the last dance 2» (USA, 2006), «Step up» (USA, 2006). Si tratta, dunque, di una rappresentazione della danza e del/la ballerino/a – nonché, più in generale, dell'artista che si sacrifica alla propria arte – presente sia tra gli *insider* che tra gli *outsider*, per usare una terminologia beckeriana.

25 Alcune conoscenze medico-scientifiche vengono appropriate da alcuni gruppi sociali e non da altri; altri ancora non vi hanno accesso.

È stata un po' la prima pista... Facevo tutte le lezioni, e quelle dell'avanzato [...] poi lei mi teneva delle ore in più che io facevo lo stretching da sola, facevo tipo un'ora e mezza di stretching. [...] Ci metti una vita a costruirti ma a distruggere fai subito. E basta stare fermi 3 mesi e già sei messa male [...] Io me lo devo guadagnare tutti i giorni... È così, io non mi posso fermare mai... Sono stata ferma l'anno scorso un mese e a fine agosto sembravo... non mi reggevo in piedi, un disastro! [...] È una continua costruzione perché... diciamo che è come se io fossi sempre in costruzione, non c'è niente che diventa assodato! [Natascia – Mantova, 03/06/2008]

La già citata *étoile* della Scala, d'altra parte, ci parla della necessità del rimodellamento – specifico, in questo caso, non alla danza e/o a un suo stile, ma ad un/a coreografo/a – anche nelle diverse esperienze che si affrontano nel corso della carriera.²⁶

La problematica principale è legata al fatto che ti trovi a dover imparare un altro linguaggio. [...] Un'altra cosa - per vero strettamente legata alla prima - da tener presente è che i coreografi sono abituati a lavorare con la propria compagnia: quando si trovano di fronte ballerini con cui non lavorano normalmente, devono ricominciare da zero. Sta nella bravura degli assistenti plasmare i ballerini non avvezzi al nuovo stile. [Gi. - Parma, 18/05/2007]

Anche la dieta dimagrante, e/o l'attenzione ad evitare cibi grassi o particolarmente calorici, fanno parte, come dimostra chiaramente la testimonianza di Elena, della costruzione del corpo danzante.

Io a 18 anni quando ho deciso di fare la professionista mi sono messa a dieta e con grande dolore dei miei sono a dieta ancora adesso. Ma sei magrissima... Sì, infatti, ma io pesavo molti chili di più. Quanti chili di più? Adesso faccio i conti e te lo dico... sette o otto. Beh, adesso sei praticamente scheletrica, non sarai stata... [...] io quando ho deciso che doveva essere il mio lavoro sapevo che uscita dal liceo avrei fatto di tutto per trovare lavoro, e mi sono messa un po' sto pallino, ed è difficile far capire alla gente... Ma mi rendo conto, perché comunque c'ho il tarlo, mangio quello che dico io, sgarro quando dico io, che veramente ci metto lo stesso impegno che ci metto a studiare. Poi va beh, la gente non lo capisce perché dice «tu non sei mica normale!». Io il piacere me lo concedo se, e solo se, lo dico io ed è il piacere che decido io... Se mi offrono un grissino adesso, io gli dico di no, se io il grissino adesso non lo voglio. [...] il giorno che dico io quando voglio io... e qui lo so che sono un po' pallosa, nel senso che troppo rigore... [...] però io sto bene così, e lo so che magari dovrei concedermi qualcosa di più ma... so anche che potrei studiare mezza giornata in meno o... [...] però io - due palle, lo so - sono perfezionista e ho il senso di colpa un po' sviluppato... un po' troppo [...] Adesso le cose stanno diventando cose più tipo di routine, e quindi traggio più piacere da quello che faccio ed è come se fosse diventato tipo il mio equilibrio... [Elena – Mantova, 14/07/2008]

Elena ci permette anche di capire come certe tecniche – soprattutto, come accennato, quelle che ho fatto rientrare nella categoria di (iper)salutismo – vengano sempre più incorporate, fino ad entrare nella routine, prima, e nello stile di vita, poi, andandosi così a fondere inestricabilmente con l'identità di chi le

²⁶ Rannou e Roharik [2006b, 298] sostengono che questa necessità di abitudine ad un nuovo stile costituisce un freno alla mobilità nel campo della danza e, parallelamente, leggono la ricorrenza della relazione d'impiego come meccanismo di ottimizzazione della gestione di tale condizione. Toccherò nuovamente questo argomento nel par. 7.4.1.

pratica, della quale, talvolta, costituiscono alcune delle fondamenta (o, se si vuole, delle chiavi di volta, rimanendo nella metafora architettonica). Elena, tuttavia, instaura subito dopo una netta differenza tra le suddette tecniche del corpo e quelle, invece, più strettamente connesse allo studio della danza: dal mio punto di vista, la differenza risiede qui tra la modifica del “corpo statico” e quella, invece, del “corpo dinamico”, performante, danzante appunto. È questo secondo corpo, infatti, ad essere depositario dell'arte della danza e, quindi, della “artisticità” stessa del sé della ballerina.

Quello che ti costruisci le linee, le forme del corpo, la lunghezza, la fluidità... beh lì i chili non centrano un tubo. Lì i chili non centrano assolutamente un tubo, cioè nel senso, magari tu sei più magra, sei più slanciata, però la fluidità, anche la muscolatura, questa si costruisce con un buon lavoro tipo un buon- A me il corpo me l'ha cambiato la Marcella, perché io prima lavoravo in un modo sbagliato, usavo i muscoli sbagliati e molto in contrazione, invece adesso la danza è molto... intanto la respirazione è fondamentale, perché bisogna ossigenare i muscoli e far circolare il sangue, e poi anche il modo in cui è strutturata la lezione, perché una lezione di classico, che è già abbastanza standardizzata, il modo in cui la gestisce l'insegnante è fondamentale, perché con Marcella si lavora molto sull'allungamento, non ci sono esercizi pesanti, bisogna compensare la tenuta con il rilascio, la respirazione, la fluidità e la morbidezza [...] e moltissimo anche con la Dani, cioè la Dani mi ha plasmato il corpo. Poi va beh, il corpo magro magari è più slanciato, poi però va costruito con il lavoro, con lo studio, con la respirazione... [Elena – Mantova, 14/07/2008]

Di cosa consta questo «studio», questo «lavoro» sul e col corpo? E come si fa a «costruire» un corpo secondo precisi canoni cin(est)etici pertinenti a una cultura specifica? Affronterò il tema dell'apprendimento e dell'insegnamento della danza nel prossimo capitolo, tuttavia voglio qui soffermarmi su un fenomeno che, pur parte integrante della socializzazione alla danza, costituisce altresì il perno del rimodellamento e, dunque, della costruzione e del mantenimento del corpo danzante. Si tratta dell'incorporamento di alcuni movimenti di base e, soprattutto, di un determinato modo di eseguirli. Li definisco i *topoi* cin(est)etici del corpo danzante. Essi si radicano e sviluppano nelle tecniche del corpo appartenenti alla zona centrale, cioè negli *ensembles* degli esercizi di allungamento, delle tecniche volte alla modifica di alcune parti del corpo (ad esempio, esercizi per estroflettere il collo del piede) e degli esercizi e sequenze di «studio» dei passi/movimenti accademici (esercizi propedeutici alle *pirouettes*, «sbarra a terra», sequenze di *plié*, *tendu*, ecc.). Si veda il seguente estratto, proveniente da una delle prime “giornate” del diario di campo:

Iniziamo dunque ad imitare Roberta mentre dimostra il passo e lo proviamo quindi varie volte. Poi però l'insegnante ci chiede di andare “a terra”, perché – spiega – è più facile «imparare il movimento corretto» eseguendolo a terra, poiché i fianchi, che nell'esecuzione del *tendu* devono rimanere fermi, sono forzatamente immobili se appoggiati al suolo. Ci sdraiamo dunque a terra appoggiandoci sui gomiti (come ci suggerisce e mostra Roberta) e solleviamo alternativamente la gamba destra e sinistra tesa, tendendo prima il collo e poi la punta del piede “all'andata” (la gamba, tesa, sale), e ritraendo invece prima la punta e poi il collo del piede “al ritorno”. [...] A questo punto l'insegnante ci chiede di restare dove siamo, si alza, sostituisce il brano musicale e torna “a terra” per eseguire con noi una serie di esercizi di allungamento. La serie di oggi (varia un po' da una lezione all'altra) è:

- COLLO[...]
- PIEDI: parto con le punte tese, le ritraggo, ritraggo poi il collo del piede andando in *flex*; stendo prima il collo del piede e poi la punta tornando in posizione iniziale (ripetuto molte volte).
- SCHIENA: seduta con le gambe tese avvicino il busto a terra abbandonando la testa; seduta con le gambe incrociate avvicino il busto a terra abbandonando la testa; resto a gambe incrociate e, con una contrazione del busto, curvo la schiena per poi stenderla di nuovo cercando di “appiattire” la zona lombare ed allungando il collo (mentre le spalle restano basse).
- GAMBE: seduta a gambe tese, eseguo un *plié* tendendo indietro prima la punta e poi il collo del piede, poi ritorno a gambe tese stendendo prima il collo e poi la punta del piede.

[...] [N.P. Mi piace eseguire questi esercizi: mentre li faccio, mi guardo allo specchio e mi sento molto ‘ballerina’, la mia immagine riflessa rievoca quella della ballerina così com’è sedimentata nell’immaginario collettivo (quantomeno occidentale). Devo ammettere che la cosa ha un suo fascino: non capita spesso di vedersi come un *topos* culturale. Non è però una questione estetica, l’immagine topica è rievocata dal movimento, da quello che il mio corpo fa, dalle posizioni e posture in cui si pone.] [06-11-22 OP]

La settimana seguente, riporto nelle mie note:

Alla fine della terza ripetizione Roberta non interrompe la musica e ci fa eseguire una specie di sequenza di allungamento:

- gambe: *plié*-distensione, stando in piedi, con le mani però a terra e dunque il busto piegato²⁷;
- piedi: tira e distendi collo e punta del piede;
- anche e abduttori: farfallina ‘standard’ e con busto a terra;
- schiena: allungamento e torsioni.

Si tratta comunque di esercizi che servono anche ad abituare il corpo a compiere determinati movimenti-base della danza, a muoversi in un certo modo. [06-11-29 OP]

Per divenire una danzatrice, dunque, occorre incorporare quelli che sono i movimenti di base delle diverse parti del corpo, come la distensione/ritrazione del piede, che va eseguita – sempre – in un certo modo (ritraendo prima la punta e poi il collo del piede e, viceversa, distendendo prima il collo e poi la punta). La maggior parte degli esercizi di allungamento descritti sopra servono non solo e non tanto per allungarsi, quanto soprattutto per acquisire, attraverso la produzione ripetuta, i suddetti movimenti di base. Questi, come spiega ogni insegnante, devono divenire «naturali», «automatici», «incamerati», «meccanici». Devono cioè venire pian piano incorporati. L’obiettivo è che il corpo, quando si trova a doversi muovere da un punto a un altro dello spazio con una determinata parte di sé, si muova sempre in una certa maniera. Con «sempre» intendo: sia che si trovi in piedi, seduto o sdraiato, sia che la musica sia lenta, ritmata o veloce; sia, addirittura, che quel corpo si trovi in sala, a casa o per strada; sia che stia danzando o svolgendo un esercizio. Il piede, ad esempio, deve sempre passare per

²⁷ Col progressivo socializzarmi alla danza, sono arrivata a indicare più brevemente – anche nelle note di campo dell’ultimo anno – l’esercizio di gambe con «*plié*-stendo», mentre quello di piedi con «dita-collo». La necessità di descrivere dettagliatamente l’esercizio è sparita parallelamente all’incorporamento dell’esercizio stesso.

una posizione intermedia quando si muove dal *flex*²⁸ alle punte tese e viceversa; similmente, la schiena deve sempre avere una certa curva quando si contrae il busto e deve sempre essere “piatta” nella zona lombare quando la si distende; ancora: le spalle devono sempre rimanere basse e il collo invece lungo, sia che le braccia siano ferme lungo i fianchi o che le si alzi sopra la testa in VI posizione.

È chiaro che questi movimenti e posture di base vengono poi messi in pratica all'interno di passi e, ancor successivamente, coreografie. Si pensi al metodo didattico adottato da Roberta per insegnare il *tendu*: per imparare ad eseguire correttamente questo passo occorre innanzi tutto acquisire un certo modo di stendere e ritrarre il piede “in generale”, *sempre*; occorre poi incorporare un movimento più complesso, che coinvolge più parti del corpo (ad esempio anche i fianchi e le gambe), eseguendolo prima – e ripetutamente – a partire da una posizione che lo facilita (nel nostro esempio, a terra); infine, si può mettere in pratica quel movimento complesso nel/nei modo/i accademicamente prescritto/i (nel nostro esempio, in piedi, muovendo la gamba avanti, o indietro, o di lato andando alla seconda, ecc). Riassumendo, dunque, possiamo affermare che la costruzione del corpo danzante consta nell'incorporamento di alcuni *topoi* cin(est)etici: le diverse parti del corpo e, poi, il corpo tutto, devono incorporare un certo modo di muoversi; tale modo sarà poi “usato”, messo in pratica, nell'esecuzione dei passi accademici e, più in generale, danzando.

È necessaria, infine, una precisazione: lo scopo primario delle tecniche del corpo tersicoree è quello di produrre corpi danzanti, corpi che si muovono in un certo modo. Esse, dunque, mirano alla modifica e al mantenimento del corpo, cosicché questo possa performare determinati passi/movimenti/gesti ed apparire in un determinato modo mentre li esegue. La modifica ed il mantenimento del “corpo statico”, in altre parole, sono, da un lato, secondari, e dall'altro, consequenziali a quelli del “corpo dinamico”. A suffragio di questa tesi, si pensi che nella maggior parte dei casi la modifica del “corpo dinamico” – diciamo, l'incorporamento di alcuni movimenti e del modo di eseguirli – raggiunge livelli discreti prima di quanto non accada per il “corpo statico” – prima, ad esempio, di ottenere un corpo esile e slanciato, o una lunga chioma da avvolgere nello *chignon* o far roteare vorticosamente.

Al rimodellamento quotidiano del corpo si affianca, come accennato, la sua “manutenzione” e *salvaguardia*: esso, infatti, costituendo lo strumento di lavoro della danzatrice, va curato, tutelato e preservato nelle sue energie e nella sua integrità, proteggendolo dal rischio di infortunio e “deterioramento”. Ciò significa trovare ogni volta un equilibrio tra l'estenuante lavoro cui lo si sottopone, che fa parte dell'*habitus* stesso della danzatrice, e il correlato rischio di sovraffaticarlo, mettendolo così in pericolo insieme alla propria carriera²⁹. Daniela e Natascia illustrano bene questa contraddizione.

D: *No, perché me e te non c'abbiamo assicurazioni... facciamo un tipo di lavoro che devi stare bene, perché, se non stai bene, ciccia! [...] se a te ti fa male tre mesi, ciao... dopo tre mesi ti sei mangiata tutto quello che hai messo da parte... Ma lo sai io, con il ginocchio in quelle condizioni, sai quante volte avrei*

28 Piede a martello, massima estensione del polpaccio.

29 Helena Wulff [1998a, 105] parla di una vera e propria «cultura dell'infortunio e del dolore». Si vedano anche Aalten 2007; Wainwright e Turner 2004.

dovuto stare ferma, ma ferma ferma ferma? Con i dolori e le cose... e mai ferme, mai mai mai... [...]

N: *È questo che porta a farti comunque... il fatto che ti fai l'infortunio la maggior parte delle volte è che basta una cazzata perché te continui a lavorare su una cosa... Ti basta, metti, un dolore muscolare che continui lavorare, vai fuori assetto e che cosa fai? Ne soffre il bacino! Tac, sciataglia! [Daniela e Natascia – Mantova, 03/06/2008]*

Più in particolare, tutelare il corpo danzante significa adottare una miriade di accorgimenti e precauzioni – come camminare facendo attenzione alle buche, «scaldarsi» accuratamente prima di ogni prova/spettacolo, usare pomate e fare sedute di massaggio, agopuntura, ecc. – e rinunciare ad altrettante attività “pericolose” – come sciare, giocare a tennis, a calcio o a *beach volley*, andare in moto, pattinare, ecc. A ciò va aggiunto, anche se riguarda solo una minoranza di danzatrici e danzatori, un'alimentazione (più o meno) sana ed equilibrata e/o rinuncia a cibi e sostanze dannose, come fritti, alcool, sigarette, bibite gassate, droghe, ecc. In questo caso, i rischi principali da cui si preserva il proprio corpo sono malattia e invecchiamento.

Un'ultima questione concernente il mantenimento del corpo e, più in particolare, la preservazione del corpo danzante riguarda la gravidanza che si configura, sotto certi aspetti, come una malattia. Con i mutamenti che questa provoca nel/sul corpo, e col tempo per il quale essa costringe ad una “pausa” dalla danza, non stupisce che, come alcune intervistate mi hanno riferito, certe compagnie prevedano una clausola contrattuale che impedisce alla danzatrici di rimanere incinte, pena il licenziamento e/o altre sanzioni. Si veda, ne seguente estratto, la testimonianza di Manuela, direttrice de *L'officina delle arti*, insegnante e ballerina di *Corporcorrente*: con ben quattro gravidanze alle spalle, Manuela ne illustra i diversi aspetti, mettendo in luce problematiche e mutamenti relativi al lavoro, da cui, per quanto breve, occorre prendere un pausa; al corpo, che si deforma e che quindi occorre(rebbe) ricostruire; all'identità, che, propria a causa delle suddette condizioni, si ritrova sotto attacco e può richiedere restauri e/o ricostruzioni.

[...] tenevo hip hop con delle pance, veramente a cinque mezza io avevo lezione «oddio mi sento male» alle otto ho partorito, quindi per dirti, veramente ho lavorato fino all'ultimo, a più non posso, e ho ricominciato dopo dieci giorni con [nome secondo figlio] [...] allattavo tra una lezione e l'altra, a volte anche a lezione, facevo pezzi di lezione con i bambini al seno, mi è capitato anche questo... [...] Ma con la questione corpo, intesa proprio come ripresa fisica, come..? Eh, io ho fatto fatica con la [nome prima figlia], quella è stata pesante. A livello degli altri... ho fatto parti naturali, perché ho voluto fare parti naturali, e... Ma no, io sono sfatta, nel senso che non ho mai più riacquistato quel fisico... [...] mi rendo conto che dovrei essere più brava a curarmi un po' di più, perché, volendo, io quattro-cinque kili li perderei. E che dovrei mettermi a dieta, ma... [...] dopo che è nata la [nome prima figlia] ero tipo 52 kili, ero veramente magra, perché... ci tenevo una casino. E ero molto bella... e secondo me potrei avere un bel fisico adesso, però... - dopo è chiaro che la pancia, la pelle ti cade perché dopo tre gravidanze... è dura - però insomma si potrebbe fare molto di più. [...] Io in realtà ero molto in crisi con la danza perché, dopo due gravidanze attaccate [...] mi ricordo che ero abbattuta... Sai tipo: «ormai non sono capace, non voglio più farlo, non voglio impegnarmi, non voglio più... non mi sento in grado... anche fisicamen-» cioè boh... ero un po'... depressione dopo... dopo le due gravidanze, perché mi sentivo un po' fuori, sai dopo

tanto tempo... [...] [la direttrice di una scuola] è venuta qui, e... e lei mi fa «mi fai lezione?» e io le ho detto «no no, non faccio lezione», ho inventato una palla. Ma non ne avevo voglia perché non trovavo l'ispirazione - cioè ero proprio... sai depressa. E dopo, e uno e due e tre ho ricominciato a studiare e ho detto «ok, vai, alla grande!»
[Manuela – Matova, 04/06/2008]

C'è differenza tra, da un lato, la prima gravidanza, dopo la quale Manuela, giovane madre single, aveva l'energia e la voglia di dimostrare di poter continuare con la sua vita – e il suo corpo – come nulla fosse, e la seconda, prima e dopo la quale ha pressoché sempre lavorato, e, dall'altro lato, la terza e la quarta che, vicinissime tra loro e arrivate in età più avanzata, nonché in un periodo diverso della sua vita, le hanno fatto perdere fiducia in se stessa e, conseguentemente, nell'attività che segna un nucleo importante della sua identità fin dall'infanzia: la danza. Mentre, nei primi due casi, la trama archetipica sottostante la narrazione è quella del superamento del limite (più o meno riuscito), nei secondi due è questo stesso limite – corporeo e temporale – ad essere invocato nella spiegazione della crisi identitaria. Si noti, inoltre, che l'*agency* dell'io narrante resta comunque in primo piano, sia in senso positivo che negativo: infatti, è la danzatrice che, contrariamente alla norma³⁰, lavora fino all'ultimo e ricomincia poco dopo il parto; è sempre lei che ha recuperato, in un'occasione, e non riesce più a recuperare, in altre, un corpo adeguato (anche se, in questo secondo caso, una piccola alienazione dell'agentività alle gravidanze è presente); infine, nonostante il limite venga chiamato in causa, è Manuela che «non si sentiva in grado», si «sentiva un po' fuori» e «non trovava ispirazione» – cioè non riusciva a ritrovare la propria identità di ballerina – ed è sempre lei che, invece, ha poi ricominciato «alla grande».

5.3.1. *Abbigliamento e identità: l'abito fa il/la ballerino/a?*

Anche l'abbigliamento può essere considerato un *ensemble* di tecniche del corpo riflessive, volto non tanto alla costruzione, al mantenimento e alla tutela del corpo danzante, quanto alla presentazione del sé danzante e, dunque, alla costruzione dell'identità, in particolare, nel nostro caso, di quella artistica. Possiamo distinguere tre categorie di abbigliamento: quello «di scena» del/la danzatore/trice al lavoro sulla ribalta³¹, quello «da studio» o «da sala» del/la professionista al lavoro nel retroscena e quello “privato” del/la ballerino/a in borghese, per così dire. Mi concentrerò, in particolare, sul secondo tipo di abbigliamento, poiché *a)* è, per un/a ballerino/a, più quotidiano e ordinario rispetto non solo al costume di scena, ma anche all'abbigliamento “privato”³²;

30 O, almeno, a quella che, nel discorso medico moderno, si dice sia la norma.

31 Sui costumi di scena si veda, ad esempio: Wulff 2002.

32 Wulff [2002] sottolinea come danzatori e danzatrici passino la maggior parte del loro tempo in abiti da sala (practice wear, class wear) o in costumi – nonché “trucco e parruccho” – di scena e sostiene che, per questo, pongono particolare enfasi sul modo di vestirsi, truccarsi e pettinarsi “privato”, o street. Questo è certo vero in taluni casi, in moltissimi altri, tuttavia, il make-up nel tempo libero-dalla-danza è usato solo in rare occasioni mondane (si veda anche il paragrafo seguente), mentre sono molte le ballerine che amano il trucco di scena, lo considerano un rito e, soprattutto, qualcosa capace di traghettarle in un mondo stra-ordinario, extra-quotidiano, dove marcare il proprio corpo coi segni di un'identità diversa dalla propria. Si veda, ad esempio, il seguente estratto: «Non mi trucco mai per

perché *b*) rappresenta meglio ciò che, per danzatori e danzatrici, è la danza, cioè fatica e sudore (in opposizione a ciò che appare, per lo spettatore, sulla scena); poiché, infine, *c*) è origine e mezzo d'espressione, non tanto dell'identità di ballerino/a in genere, come per i costumi di scena, né di un'identità creativa libera finalmente di sfogarsi, come per quello "privato", quanto di *una certa* identità di ballerino/a.

Una prima distinzione riguarda ovviamente lo stile di danza. Ogni stile presenta, con la sua storia sociale e culturale, un particolare modo di vestire il corpo danzante, sulla scena così come in sala. L'abbigliamento «da danza» varia dunque a livello sincronico tra differenti stili e sotto-stili, nonché, all'interno dello stesso (sotto-)stile, tra diverse tradizioni, ad esempio quelle nazionali³³. Varia, inoltre, a livello diacronico, poiché anche all'interno di uno stesso stile si registrano mutamenti più o meno significativi, dettati da un diverso gusto (certamente influenzato da tendenze presenti anche nella società più ampia), da una diversa idea di artista, di corpo e di danza (*idem*), e/o da innovazioni e scoperte nel campo della moda e della tecnologia³⁴. L'abbigliamento tipico di un certo stile in un certo spazio-tempo è espressione dell'identità artistica specifica di una determinata sotto-comunità occupazionale, un'identità che il/la ballerino/a si mette letteralmente addosso. Essa non serve tanto a presentarsi come danzatori o danzatrici, quanto a *distinguersi* tra questi/e, a presentare una personalità artistica specifica – fondata su un certo stile e, quindi, su una certa idea di danza e di arte in genere.

Una seconda distinzione – che certo stupirebbe non trovare nel campo della danza, dato il suo profondo radicamento nella storia dell'umanità – è quella fondata sul sesso e, conseguentemente, sul genere (si veda anche par. 5.5). Tale distinzione va a sovrapporsi ed incrociarsi alla precedente³⁵, cosicché, prendendo ad esempio il balletto, da un lato, e la danza moderna-contemporanea dall'altro, si ottengono quattro categorie idealtipiche, la ballerina classica, la danzatrice moderna/contemporanea, il ballerino classico e il danzatore moderno/contemporaneo, di cui mi limito a presentare, poiché la ritengo più efficace, una sintesi visiva (tavv. 5.2-5.5). Si noti, ad esempio, come, passando dalla danza classica a quella moderna/contemporanea, si scivoli verso un abbigliamento più simile a quello sportivo. Tuttavia, ciò accade in modo molto più marcato nel caso degli uomini, mentre per le donne parlerei piuttosto di una (parziale) de-romanticizzazione.

La terza distinzione di cui occorre tener conto è, ovviamente, quella relativa all'individualità del/la ballerino/a e alla sua storia personale. Al di là della variabilità così introdotta, e focalizzandoci sui soli aspetti concernenti l'identità

uscire. La mia unica cosa insieme allo smalto rosso è il rossetto rosso. E il phard, la guanciotte rosse classiche del can can. Però è bellissimo truccarsi prima dello spettacolo. [...] sento di entrare nella parte e poi fa parte del costume, per cui se il costume è di un rock remix è bello farsi punkettari, con dei colori, oppure dark, oppure can can, oppure un trucco più semplice. [...] assumiamo dei ruoli diversi, a volte can can, a volte rock, a volte una donna a volte un uomo, e quindi è bellissimo cambiare sempre ruolo e immedesimarsi e farlo bene» [Si. - Torino, 23/02/2006]

33 Per un dibattito sull'esistenza di culture nazionali nel mondo del balletto si veda: Wulff 2002.

34 Come accade, ad esempio, anche nel campo dello sport.

35 Anche Marion [2008] descrive l'abbigliamento dei/le ballerini/e sportivi/e quale basato sulla doppia dicotomia del genere (femminile/maschile) e dello stile di danza (balli standard / balli latini), e sottolinea come ciò non valga solo per i costumi di gara.

danzante, il sé artistico, è importante rilevare che parte di tale storia personale – incorporata – viene esibita attraverso l'abbigliamento. Come nota anche Helena Wulff [2002, 78], infatti, danzatrici e danzatori «usano anche magliette, felpe e pantaloni con stampato sopra il nome della compagnia, che è sia una parte del creare un senso di comunità, identità e appartenenza [...], sia un modo per commercializzare la compagnia».

Non si tratta, inoltre, solo dell'abbigliamento personalizzato delle varie scuole e compagnie che si sono frequentate, ma anche degli stage, festival ed altri eventi³⁶ cui si è partecipato. È una sorta di “*curriculum* indossato”, esibito attraverso l'abbigliamento. C'è anche chi “bara”, indossando, ad esempio, la maglietta regalata da una collega che è stata a un evento, stage, ecc. e ne ha presa una in più, e pretendendo così, in altri contesti, di esser stata presente nell'occasione commemorata, di aver lavorato col tale coreografo o la tale insegnante, e così via. Poiché il *curriculum* tersicoreo si fonda soprattutto su insegnanti e coreografi/e con cui si è studiato e lavorato, non stupisce la presenza di “falsi”, né tanto meno l'uso simbolico dell'abbigliamento.

Talvolta, non è nemmeno necessaria una scritta per rendere il capo d'abbigliamento identificabile: per esempio, l'abbigliamento della Royal Academy of Dance (RAD), venduto anche online e rigorosamente prescritto e suddiviso in categorie (exam wear, per sostenere gli esami RAD; *practice wear*, per le prove; *warm-up*, per il riscaldamento; *practice classwear*, per le lezioni; *footwear* e svariati tipi di scarpe per altrettanti stili di danza), è riconoscibile e richiama immediatamente una certa cultura della danza – in questo caso quella del decoro, della semplicità, dell'eleganza, delle tinte pastello, ecc. Chi intende distinguersi da questo genere di (visione e pratica della) danza, sostituisce *a*) all'aderenza di body e tutine, strati sovrapposti di vestiti generalmente ormai logori, sformati, quando non rozzamente tagliati per riadattarli allo scopo (vecchi pantaloncini da jogging sopra i leggings, maglioni bucati, «sudarelle» o pantaloni di pile sopra i pinocchietti, t-shirt stracciate sopra canotte e top, ecc.), mentre *b*) ai colori pastello o alla serietà del nero, la “purezza” dei colori naturali o, più spesso, un'esplosione di sgargianti colori mescolati tra loro.

Ad una ad una arrivano le ballerine ed iniziano a cambiarsi, sovrapponendo come al solito canottiere, maglie, felpe e maglioni di fogge e colori diversi, così come perizomi, *coulottes*, pantaloncini, pantaloni della tuta, pantajazz, salopette di lana a righe colorate [...] e sudarelle. [08-02-14 OC_Corpocorrente]

Sono tutte in canotta e maglietta, pantaloni di cotone leggero, corti oppure arrotolati a mezza coscia (così da ottenere lo stesso risultato). Cambiano le stagioni, ma non i capi di abbigliamento; mutano solo la quantità e il modo in cui li indossano: pantaloni arrotolati a mezza coscia, invece che a mezzo polpaccio, una sola maglietta, invece che due o tre una sopra l'altra. [08-05-27 OC_Corpocorrente]

³⁶ Io stessa, negli anni trascorsi sul campo, ho accumulato un certo numero di magliette: *Trentino Danza Estate 2007*, una settimana di stage; *Mantova Danza 2008*, tre giorni di festival; *Club La Fourmie*, la mia prima scuola di danza; *Corpocorrente*, per, diciamo, meriti su campo; ecc.



Tav. 5.4. *Il guardaroba da danza del ballerino classico*



Tav. 5.5. *Il guardaroba da danza del danzatore moderno/contemporaneo*

Le differenze tra uno stile e l'altro sono ben visibili in svariati film a tema danza, che, se da un lato copiano e riproducono la realtà, dall'altro contribuiscono alla sua stessa produzione e rinforzano le suddette distinzioni, così come il modo

di esibirle e rappresentarle socialmente. In app. 5.a, ad esempio, quattro immagini tratte dal film «Il ritmo del successo» (USA, 1999; regia di Nicholas Hytner) mostrano la differenza tra le lezioni all'American Ballet Academy e quelle, invece, al Broadway Dance Studio – sia per quanto riguarda le donne che gli uomini.

5.4 Tempo libero-dalla-danza? Denaro, casa, mondanità, amore, famiglia e futuro

Come si è visto, la vita quotidiana di una danzatrice è fortemente influenzata dall'utilizzo, o meno, di determinate tecniche del corpo, così come dall'organizzazione delle attività che pertiene al campo della danza – il che chiama in causa le caratteristiche del campo formativo, quelle del mercato lavorativo, la gestione dei tempi di preparazione di uno spettacolo, i ritmi della sua rappresentazione (*tournées*, festival, ecc.) e così via. In questo paragrafo mi propongo di affrontare gli aspetti economici, domestici, mondani, sentimentali e familiari della quotidianità del danzatore, cioè tutto ciò che non (dovrebbe) riguarda(re) la danza, e cercherò di rispondere alla seguente domanda: quanto e quale è il tempo realmente libero-dalla-danza per una ballerina? Come si vedrà, nemmeno il futuro lo è completamente.

Cominciamo con gli aspetti economici. Come accennato (par. 3.2), la professione tersicorea non offre, tranne per alcuni rarissimi casi, grandi guadagni. La retribuzione dipende da diversi fattori: il nome della compagnia, la produzione (televisiva o teatrale, ad esempio), il prestigio dello spettacolo e le critiche che ha ricevuto, i palchi su cui viene rappresentato. A livello individuale sono invece rilevanti notorietà e *curriculum*. Inoltre, l'incertezza e la precarietà affliggono, come abbiamo visto, la maggior parte dei/lle professionisti/e. C'è dunque chi decide di affiancare altri lavori a quello di ballerino/a, rimanendo più o meno vicino al campo della danza. Ad esempio, una delle intervistate, oltre a lavorare sia in teatro che in televisione, per bilanciare arte e portafogli, è riuscita a trovare lavoro anche come attrice e modella, e commenta:

A fasi alterne ho lavorato dai ventidue anni fino a marzo dell'anno scorso [...]. Inoltre ho sempre fatto spot pubblicitari e lavorato come modella; non avevo ore di vuoto. Anche il tuo conto si riempiva in questo modo? Sì, nel senso che se lavori come modella e ti becchi lo spot ti fai lo stipendio in un giorno. È molto difficile, però qualche volta capita e ti salvi il culo così. [Vi. - Milano, 14703/2006]

La disponibilità economica, per di più, inizia ad essere un problema molto prima di arrivare al professionismo: le lezioni costano care e ad esse vanno aggiunte le spese per l'abbigliamento “tecnico” (le punte, in particolare, sono costose e rapidamente deperibili), per i costumi di scena (tanti più, quanto più si è “devote alla causa” e brave, poiché solitamente si ottengono più ruoli ai saggi), per gli stage e i conseguenti viaggi e soggiorni fuori casa (in Italia e all'estero), ecc. ecc. Si veda, ad esempio, la testimonianza di Natascia.

Che poi comunque c'è stato il periodo che andavo a Parigi che io e mia sorella facevamo tipo, in due, 10 lezioni a settimana, e quindi per i miei genitori era una spesa fuori dal comune cioè, arrivava il periodo dei saggi che facevamo 860 balletti

e arrivava tipo 600€ di costumi. [...] poi a volte venivano gli insegnanti, poi a volte lei ci portava... «Due settimane c'è uno stage a Prato», allora via: partire, andare a farlo, l'albergo, il treno... quindi un sacco di soldi... [...] Lezioni, albergo, mangi fuori... tutto quanto insomma... ci vuole. E allora i miei mi hanno detto «Guarda, oltre alla danza anche questo... non ci si fa!» [...] Allora io ho incominciato a fare le stagioni estive, facevo la commessa, solo che commessa sei pagata poco. Allora per fare uno stipendio grosso facevo 3 turni, lavoravo mattino, pomeriggio e sera. Cioè, un giorno finivo la scuola e il giorno dopo andavo, facevo la commessa fino agli ultimi d'agosto, per poi poter partire a settembre, tanto io per due anni a fila avevo messo via così tanti soldi da riuscire a pagarmi anche tutti gli stage dell'inverno, Parigi, tutto... [Nataschia – Mantova, 03/06/2008]

Si consideri anche che, ad un certo punto, generalmente (molto) prima della maggiore età, l'aspirante lascia la città natia per trasferirsi altrove: questo non solo richiede una certa disponibilità di denaro – Daniela Borghini vendette la propria motocicletta per andare a studiare e lavorare a New York – ma abitua anche il/la giovane ballerino/a a gestire, sotto diversi punti di vista, la propria economia domestica. Un altro aspetto prominente della quotidianità del danzatore, infatti, è la gestione della casa – fare la spesa, pulire, cucinare, lavare le stoviglie, fare la lavatrice, stirare, pagare le bollette, ecc. – una necessità che va ad influenzare anche la disponibilità, e quindi la gestione, del (poco) tempo libero-dalla-danza.

- D: Ci sono le persone che non hanno mamma a casa che gli fa le robe... - questa è una cosa che alla gente si vuole fare capire, anche a quelli che magari sono tra di noi - che comunque un conto è tornare a casa e c'è mamma che ha lavato, stirato, ti fa da mangiare e te lo lascia lì, le cose a... un conto è... [...]*
- N: A volte noi si arriva a casa e il tuo desiderio primario sarebbe quello di dormire, hai da fare quattro lavatrici, svuotare la lavastoviglie, stendi cose...*
- D: Ormai non ci si parla nemmeno più, siamo due macchine... lei comincia a fare il bagno, io comincio a fare la camera, lei mi vede e comincia dallo swiffer... due macchine! [...]*
- N: Uno dice: «Perché non ti fai una girata?» Ma perché, quando capita un giorno di festa, c'ho tanti di quegli arretrati... Noi- cioè, di giorno di festa ce n'hai uno al mese, che hai da recuperare un mucchio di roba, perché comunque stirare non c'è tempo e quelle tre cose che necessariamente devi stirare sono state lì fino... Ma poi, quando ti servono che dici «Cacchio, proprio ora le devo usare?!» Tanti tanti tanti stress messi assieme... [Daniela e Nataschia – Mantova, 03/06/2008]*

Non resta dunque molto tempo per la mondanità, le amicizie, le serate... in una parola, per quella che viene usualmente chiamata «vita sociale». La maggior parte dei/lle professionisti/e pare avervi pressoché rinunciato fin dall'infanzia, o quantomeno dall'adolescenza. Si vedano i seguenti estratti.

E quindi la tua vita sociale, i tuoi compagni di classe, tempo per altre cose? Non ne ho mai avuto, mai, mai, neanche da ragazzina, me ne rendo conto adesso. Se io devo dirti quale fosse stata la mia amichetta del cuore delle medie, in realtà non l'ho mai avuta. Soprattutto a partire dalle medie, quando ho iniziato a studiare danza classica, la mia insegnante Maria Grazia aveva un metodo duro, rigido e noi dovevamo andare tutti i giorni e il week-end ci portava in giro. Durante la settimana entravo in sala prove alle quattro del pomeriggio e uscivo alle otto. Poi sai, i gruppi che si formano a quell'età sono quelli della pallavolo, del nuoto... in realtà ragazze che facevano danza io ne ho trovate ben poche, per lo meno della mia età e del paese dove vivevo. [Fr.Mn. - Trento, 28/03/2006]

La vita sociale sinceramente a me non mi interessava... ero un po' particolare, sono sempre stata un po' particolare... Non mi piaceva... cioè delle amiche le avevo però badavano molto all'apparenza e io invece in quel momento badavo alla sostanza, io mi vedevo delle lezioni di danza, nient'altro... Io per fare tutte le lezioni che facevo, le lezioni che guardavo, praticamente partivo il pomeriggio alle tre e tornavo a casa verso le nove e mezza, poi dovevo studiare perché comunque avevo scelto di fare il liceo scientifico [...] Poi non mi interessava ancora andare in discoteca... [Nataschia – Mantova, 03/06/2008]

Il fattore tempo sembra dunque essere determinante, sebbene anche la mancanza di persone con cui condividere i propri interessi, o, più spesso, la quasi totale focalizzazione su di essi, giochino il proprio ruolo. Procedendo nella carriera e passando alla professione, la situazione non muta di molto. Nataschia, infatti, continua:

Ora noi finiamo tutte le sere alle undici... come minimo! Quindi arriva a casa, fatti la doccia, l'ambaradan... la gente ti dice «Ah bellooo, è l'una!» [Nataschia – Mantova, 03/06/2008]

D'altro canto, la ballerina spesso sviluppa anche un diverso modo di relazionarsi alle attività che le altre persone svolgono per divertirsi e soddisfare il bisogno di socialità, come un'abbondante cena tra amici, una serata di bevute al pub o in discoteca.

Ma io tuttora, con le mie amiche, quando vado a [nome città d'origine] [...] «No, ballare no, ti prego!» [...] Io vado in discoteca solo quando sto con dei ballerini, sembra una stronzata, non perché ci mettiamo a ballare – cioè, anche – però fai un po' lo stupido, giochi su certe cose anche fisiche, strettamente fisiche, con alcuni amici gay è più divertente; se devo andare con le mie amiche in discoteca per fare i balli e bermi delle cose al bar io... no! [Ve. - Roma, 26/03/2006]

Vi sono ovviamente delle eccezioni, ma generalmente si tratta di periodi particolari della vita del/la ballerino/a, come i primi tempi dopo l'arrivo, da un paese di provincia, in una grande città – coi suoi tanti locali e/o la libertà di uscire la sera (si veda, ad esempio, l'estratto seguente) – o l'inizio di una vita di coppia (convivenza, matrimonio) – cene del sabato a casa di amici, gite fuori porta coi (loro) figli, ecc. comprese. Più comunemente, tuttavia, danzatori e danzatrici si rifanno, per così dire, con i periodi di rappresentazione scenica e, in particolare, di *tournee*, durante i quali la cena dopo lo spettacolo è un rito irrinunciabile, col quale, tra l'altro, si celebra anche il cameratismo – vero o fittizio che sia³⁷ – tra membri della compagnia (o del cast), che viene così performata, sostenuta e (ri)prodotta (si veda anche par. 10.5).

Dal punto di vista, infine, dei passatempi e delle attività ricreative il divario tra ballerine/i si fa più ampio, poiché molto dipende dalla relazione col *corpo proprio* e le tecniche messe in atto con esso, su di esso e per esso. Come ho già detto, esiste in questo senso un *continuum* che va dalla completa ortodossia alla totale eterodossia e, conseguentemente, dalla totale assenza di attività ricreative

³⁷ Date le caratteristiche del campo, un'altra delle caratteristiche dei gruppi di ballerini/e (compagnie, cast, corsi, ecc.) è, infatti, la competizione.

che siano più pericolose di un gioco da tavolo (sport vari, un giro in moto, ecc.) alla totale assenza di forme di tutela, all'interno di una logica fatalistica, che consente di praticare qualunque attività ritenuta degna in quanto «se deve succedere, può succedere in qualunque momento».

Un aspetto connesso alla «vita sociale» è, come accennato, quello sessuale e/o affettivo. Innanzi tutto, scarso tempo dedicato alla mondanità e/o a qualunque attività che esuli dalla danza (ad eccezione, in genere, dello studio scolastico) significa anche scarse possibilità di fare conoscenze e trovare qualcuno/a con cui fare esperienze sessuali e/o iniziare una relazione. Questo è vero, tuttavia, soprattutto per il primo periodo di formazione: con lo spostarsi in una realtà più centrale per studio e/o lavoro, infatti, non solo le occasioni per uscire aumentano (le grandi città, le *tournées*, ecc.), ma anche il giro di conoscenze si allarga. Annalisa, oggi ventiquattrenne, si esprime molto chiaramente a riguardo.

[...] diciamo che prima la danza era un impegno, perché io la facevo pomeriggio e sera quando ero alle superiori, e quello è stato l'unico periodo in cui ho sofferto di più, perché la danza mi dava tanto perché mi permetteva di stare fuori fino a tardi, però mi toglieva tanto perché i miei compagni stavano fuori fino a tardi con gli amici e io per la danza... Perché i miei genitori... per dire, io ho iniziato a diventare più indipendente quando sono andata a Roma, perché prima anche se avevo diciassette, diciott'anni non potevo uscire la sera, e allora la sera che non avevo danza per me era una tortura stare in casa. E allora... mi ha tolto tanto perché io ho avuto... anche proprio a livello di ragazzi, non uscendo mai li ho conosciuti tardi eeh... invece le mie compagne di classe a quindici, sedici anni erano già fidanzate, i primi rapporti... e invece la tardona!.. perché non avevo l'occasione. E invece la danza a Roma mi ha dato di tutto e di più, perché figurati: giro di ballerine, ballerini, cioè si usciva con le amiche, poi c'erano i ballerini che ovviamente, piacioni... magari si usciva con loro... [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

In secondo luogo, il tema della danza come unico amore, nonché come qualcosa che richiede una totale ed esclusiva dedizione, tanto da richiedere la rinuncia a qualsiasi relazione sessuale/sentimentale, è dominante nel mondo della danza e nelle sue rappresentazioni. Ad esempio, nel film «Scarpette rosse» (GB, 1948; regia di Michael Powell e Emeric Pressburger), che ha “segnato” ben più di una generazione di ballerine e appassionate/i, il direttore artistico di un'importante compagnia di balletto, commenta a riguardo di una ballerina sposatasi e uscita dalla compagnia poco prima: «Quando una Prima Ballerina è tanto stupida da decidere di sposarsi, per me non ha più valore. È morta. È finita. Non si può avere tutto al mondo. L'artista che dipende dalle incerte gioie dell'amore non sarà mai un vero artista». ³⁸ Tuttavia, per quella che è stata la mia esperienza sul campo, credo di poter dire che si tratta, precisamente, di un mito e che nessuno/a dei/lle ballerini/e che ho incontrato o intervistato segue tale dogma: che siano occasionali ³⁹ o durature, danzatrici e danzatori non rinunciano certo a relazioni

³⁸ Questo tema è trattato anche in altri film, come il già citato «Il ritmo del successo», o «A time for dancing» (USA, 2000; regia di Peter Gilbert), che affronta anche – forse l'unico film sull'argomento a farlo – il tema della malattia.

³⁹ Un altro stereotipo riguardante la professione tersicorea, infatti, è quello dell'alta incidenza di «avventure». In realtà, anche quando non c'è una relazione stabile di tipo tradizionale, è più facile che un/a ballerino/a passi una notte con un/a collega rivista, per caso, ad un evento in una qualche città, piuttosto che con un/a fan incontrata fuori dal teatro a fine spettacolo.

sessuali e/o sentimentali. È vero, però, che i ritmi della professione (par. 5.2) complicano non poco una possibile vita di coppia. Nel seguente estratto, una ballerina elenca i lati negativi del proprio lavoro, sottolineandone le ricadute sociali (colleghi, città e situazioni lavorative sempre diverse) e, in particolare, sentimentali.

[...] dover cercare continuamente, cambiare continuamente colleghi di lavoro, avere sempre situazioni lavorative diverse, doversi spostare da una città all'altra, fare delle tournées, esser lontane dal proprio fidanzato [...] Per esempio adesso, con la situazione sentimentale che ho, se mi proponessero un lavoro molto lungo, lontano dall'Italia, non lo accetterei perché sono molto innamorata in questo periodo. Magari prima, o in un futuro, non si sa, se mi fosse capitata l'occasione di un lavoro, anche di due – tre anni, all'estero l'avrei tranquillamente fatto. Però adesso no. [Fr.Ms. - Roma, 25/03/2006]

Similmente, e in maggior misura, la vita familiare e la sua organizzazione pratica si fanno difficili quando (almeno) uno dei due membri della coppia è un/a danzatore/trice. Manuela, una figlia e tre figli, racconta così la sua giornata tipo, concludendo tuttavia che, pur non volendo rinunciare, ancora per un po', alla carriera di ballerina, intende abbandonare l'insegnamento, perché desidera passare un po' più tempo in famiglia.

Giornata tipo lunghissima nel senso che noi ci svegliamo alle sette, tutti i giorni - la domenica magari... no, però tipo le nove, perché i bambini vogliono la colazione. Quindi... le sette... dopo, verso le nove, siamo già in movimento frenetico da due ore perché prepara la [nome prima figlia], colazione, prepara eeee, spedisce a scuola. E sono circa le... dieci alle otto. Poi, appena ho finito lei, vai a svegliare gli altri due, perché hanno l'entrata fino alle nove [...] quindi loro dormono un pochino di più, svegliali tutti e due, la coccola, li vesti ta ta ta ta, prima delle, allora l'entrata alle nove, prima di cinque alle nove non arriviamo... [...] Tutti i giorni noi ci guardiamo in faccia e diciamo «Ok, domani? Oggi che cosa si fa?», perché è veramente un gioco ad incastri che uno arriva a giugno che ha la testa fusa [...] E... io in particolare da quando c'è questo progetto «Mantova danza», veramente non ho mai avuto una mattina libera [...] mangio qualcosa qua di corsa [...] e poi io il pomeriggio tutti i giorni, ma tutti i giorni veramente, insegno. [...] la giornata tipo è che si arriva a cena verso dieci, dieci e mezza, undici mai prima. [...] Veramente delle robe assurde, assurde, e infatti quest'anno dopo tutte queste cose sono andata abbastanza in crisi [...] nel senso che l'anno prossimo qualche cosa la devo mollare e quindi probabilmente mollerò l'insegnamento perché danzare mi piace, e e... sono gli ultimi anni se mollo adesso non riprendo più, quindi un altro paio d'anni, forse egoisticamente, mi piacerebbe... farlo. E... Mantova danza [...] è una cosa bellissima quindi la voglio... cioè, è l'impegno della nostra vita questo. E... e la scuola... avvalendomi di persone serie di un certo tipo... la mollo. [...] voglio avere più tempo per i miei bambini... [...] mi rendo conto che faccio i figli e poi li pianto dalla mattina alla sera a casa... l'anno prossimo la [nome prima figlia] va alle medie e a volte viene a casa e poverina mi dice «Mamma, mi guardi il compito?» e io voglio guardarglielo, capito? [...] voglio avere la libertà... tu pensa che dal lunedì alla domenica, calcola che noi facciamo insieme la cena del venerdì sera e il pranzo e la cena della domenica, quello è il tempo che passo con i miei figli. Ma... Cioè, non è possibile... Veramente. Poi dici: prendessi miliardi! [Manuela – Mantova, 04/06/2008]

Come è possibile notare dall'estratto d'intervista sotto riportato, anche solo il pensiero di una futura convivenza o matrimonio solleva interrogativi cui non si sa

ancora rispondere, senza contare la questione gravidanza che, nella maggior parte dei casi – in pieno accordo con le trame dominanti nella società più ampia – viene considerata una conseguenza pressoché automatica, seppur problematica per una ballerina, dell'istituzionalizzazione di una relazione di coppia eterosessuale.

Non so se la mia casa sarà tra Lecce e Roma, questo ancora non so dirlo, perché è un anno e mezzo che stiamo insieme, tutto può succedere, anche se spero che succeda il meglio. Troveremo un accordo, nel senso che finché non avremo figli potremmo fare anche sempre su e giù, quando ci saranno figli qualcuno dovrà intercedere presso l'altro e non so se sarò io o se sarà lui. [...] spesso il lavoro ci allontana però prima di firmare un lavoro chiediamo uno o due giorni al mese per vedere il mio fidanzato. Nel momento in cui non stiamo lavorando ci vediamo anche di più, stiamo anche 15 giorni assieme di seguito e va bene per adesso. [...] fino a un anno e mezzo fa non pensavo né a una famiglia né a dei figli, sicuramente a una famiglia ma meno a dei figli. Da quando sto con lui invece [...] Sicuramente una gravidanza vuol dire fermarsi almeno 15 mesi. [...] Io sicuramente il matrimonio lo vorrò quasi subito, perché ne parliamo, al di là del fatto che lavoriamo per cui siamo ancora distanti, però l'unirci col matrimonio lo vogliamo fare quasi da subito. I figli sicuramente li voglio, li vuole anche [nome fidanzato]. [...] Non so, arriveranno quando sarà il momento, non ci penso. [...] Sicuramente il cambiamento del mio fisico mi preoccupa infatti è la prima cosa che mi fa paura. L'interrompere per togliere una cicatrice mi fa paura e non ne vale la pena, però [...] se è per creare una vita, è una cosa in più per me e mio marito [Si. - Torino, 23/02/2006]

Come abbiamo visto (par. 5.3), le problematiche relative a una gravidanza sono soprattutto corporee e lavorative: ciò è vero per ogni lavoratrice incinta, ma, data la stretta connessione che ha, per una ballerina, il proprio corpo col proprio lavoro, la situazione si complica per lei esponenzialmente. Guardando, ad esempio, alle rappresentazioni della figura della danzatrice, nel celeberrimo film «Saranno famosi» (USA, 1980; regia di Alan Parker), una delle protagoniste abortisce in gran segreto per non rovinarsi la carriera; «Due vite una svolta»⁴⁰ (USA, 1977; regia di Herbert Ross) mette invece apertamente a confronto le vite di due Prime Ballerine, ormai di mezza età, che, un tempo colleghe, hanno poi preso strade opposte: il matrimonio e tre figli/e, da un lato, e, dall'altro, la vita da *étoile* (che, tuttavia, sta inesorabilmente terminando a causa dell'inevitabile invecchiamento). Si veda anche la testimonianza di una danzatrice che, a differenza della collega citata sopra, pone la gravidanza alla fine della carriera di ballerina – un punto di svolta [Bruner 1987; Strauss 1959], appunto – ma d'altra parte, esattamente come la collega, non ha idea di dove tale fine sia temporalmente collocata ed è in attesa escatologica che il momento giusto e/o l'esigenza di fare un figlio si palesino.

Una donna, che fa un lavoro comune, può tranquillamente avere un figlio a venticinque anni, a ventisei; i ballerini, no. Se io avessi un figlio adesso, a ventisette anni, sicuramente non avrei il tempo di recuperare subito e proprio ricominciare a lavorare subito, perché il fisico ha bisogno di un tempo determinato per recuperare, per rimettersi in forma, per ricominciare a studiare e per ricominciare a lavorare. [...] Sono del parere che, se si vuole continuare a fare questa carriera fino ad un certo punto, bene, dopodiché si può benissimo avere un figlio. Ti sei posta un limite

40 Il titolo originale, ancor più significativo, è «The turning point».

temporale? Ballo fino a trent'anni, a trentadue e poi... *No, ballo fin quando sento l'esigenza di ballare, nel momento in cui sentirò l'esigenza di avere un figlio lo farò. Se sentirò l'esigenza di avere un figlio fra un mese lo farò fra un mese e basta. Qualora dovessi sentire l'esigenza fra tre anni lo farò fra tre anni. [...]* [Fr.Ms. - Roma, 25/03/2006]

L'incertezza, quindi, e la conseguente scarsa pianificazione del futuro, emergono nuovamente come tratti della vita di un/a ballerino/a. La danza è una professione pervasiva: anche la scelta di formare una famiglia e, soprattutto, mettere al mondo una persona ne è ampiamente influenzata, non è *libera* da essa. L'unico tempo libero-dalla-danza sembra quello successivo al ritiro dalle scene. Tuttavia, poiché quest'ultimo, tranne rarissime eccezioni, avviene attorno ai quarant'anni⁴¹, il pensionamento non è pensabile ed occorre quindi trovare un altro lavoro, possibilmente restando nel campo della danza, come coreografa/o, assistente, insegnante, ecc., e mettendo così a frutto la propria esperienza. Si veda come prosegue l'intervista con la ballerina sopra citata.

Invece, per dei progetti più a lungo termine, a parte un figlio? Poi però dicevi che, dopo il figlio, non c'è l'intenzione di smettere? *No. È per questo che sto aprendo una scuola di danza, per crearmi comunque un futuro. Un futuro per quando avrò 40 anni, quando ne avrò 50. [...]* È un lavoro in cui ad un certo punto bisogna mettere un punto, perché non si può fare la ballerina girovaga a vita. Quindi, o si passa alla coreografia - però questo è un mondo difficilissimo perché ci sono i coreografi di 70 anni che ancora fanno coreografie, vedi Gino Landi, quindi è un mondo veramente difficile da quel punto di vista - oppure ci si crea un proprio spazio e in questo caso prima una scuola di danza per quanto mi riguarda. Poi ho tanti amici, tra cui un mio carissimo amico che adesso lavora coi «Momix» e lui mi ha sempre detto che un domani, quando tornerà in Italia, gli piacerebbe tantissimo fondare una compagnia nella quale mi vorrebbe come assistente e quindi io, nel frattempo, metto le basi per la mia vita, quindi adesso questa scuola di danza e poi, qualora lui decidesse di tornare e di prendermi con lui in questo progetto, ben venga. [Fr.Ms. - Roma, 25/03/2006]⁴²

5.5. Sesso, genere, orientamento sessuale

«Il balletto è roba da finocchi» (o «da femminucce»), una frase che tutti abbiamo sentito almeno una volta. Il tema è sviluppato particolarmente bene nel film «Billy Elliot» (GB, 2000; regia di Stephen Daldry).⁴³ «Il balletto è uno dei modelli più forti della cerimonia patriarcale», scrive invece Ann Daly [1987, 16] in una delle prime letture femministe del mondo del balletto, nella quale sottolinea come, in questa forma d'arte, l'ideologia patriarcale stia alla base delle rappresentazioni del genere e cristallizzi dicotomie dannose per le donne [Brown

41 Sull'argomento invecchiamento, ritiro dalle scene e conseguente riconfigurazione dell'identità si vedano: Wainwright e Turner 2003, 2006; Turner and Wainwright 2002, 2003; Wainwright *et al.* 2005.

42 Si consideri, comunque, che, sebbene la via dell'insegnamento sia la più "gettonata" dopo il ritiro dalle scene, l'apertura di una scuola, per di più a soli ventisette o ventotto anni, rimane un'eccezione.

43 In ottica uguale e contraria «Girlfight» (USA, 2000; regia di Karyn Kusama), storia di una ragazza che vuole diventare pugile, un'attività, contrariamente alla danza, considerata prettamente maschile.

1983, ed. 2005 204].⁴⁴ Sally Banes [1998], una decina di anni più tardi, sfiderà invece questa convinzione. Non stupisce che la danza, dato l'estremo coinvolgimento del corpo, della corporeità e di tutte le risorse comunicative non verbali che la contraddistingue, sia teatro di una lotta simbolica, di classificazione, la cui posta in gioco è la possibilità di iscrivere tacitamente i propri valori e le proprie norme su quei corpi che poi verranno pubblicamente esibiti. Non intendo qui fare un'analisi di genere delle performance di danza e della loro storia, né un'analisi del punto di vista – maschile per lo più – da cui è stata scritta la storia della danza [Brown 1983], voglio però spendere qualche pagina nel tentativo di sciogliere alcuni dei nodi di quell'intrico di senso comune, fattori socio-culturali e dati quantitativi che avvolge, nel campo della danza, temi quali sesso, genere e orientamento sessuale.

Cominciamo col sesso biologico, determinato da apparato genitale, livelli ormonali e cromosomi sessuali, dal quale, incuranti d'ogni altra comune caratteristica, si è tratta la dicotomia assoluta maschio/femmina.⁴⁵ Riconoscendo tale differenza genitale, è possibile affermare che la stragrande maggioranza delle persone che frequentano un corso di danza o danzano come professioniste sono di sesso femminile. Per quanto riguarda il campo italiano, non ci sono dati statistici riguardanti le/gli iscritte/i alle scuole di danza, ma ve ne sono riguardanti i/le professionisti/e. Ad esempio, i dati dell'Enpals [2008] confermano la soverchiante maggioranza delle donne, che costituivano, nel 2006, quasi l'80% del totale dei contribuenti (7.893 donne contro 2.167 uomini). Tuttavia, occorre rilevare che, nonostante il numero di «tersicorei e ballerini» sia andato diminuendo – passando dai 10.806 del 2001, ai 10.552 del 2004, ai 10.215 del 2005, ai 10.060 del 2006 – la percentuale relativa degli uomini è andata progressivamente aumentando, passando dal 16,1% del 2001, al 21,54% del 2006 (19,25% nel 2004 e 20,45% l'anno successivo; in termini assoluti: 1.739, 2.031, 2.088 e 2.167). Tale tendenza non ha tuttavia influito sulle disparità riguardanti opportunità di lavoro e retribuzione: al *trend* generale relativo a qualunque settore d'impiego, s'aggiunge, nel caso della danza, il fatto che l'offerta femminile superi di gran lunga quella maschile, cosicché le ballerine, nel 2001 così come dal 2004 al 2006, lavorano e guadagnano meno dei colleghi (le giornate lavorative annue, nel 2006, sono mediamente 61,0 per gli uomini e 51,1 per le donne, mentre la retribuzione media giornaliera è di 96,17 euro per i ballerini contro i 68,56 euro delle colleghe).

Nel suo studio sul balletto classico, Helena Wulff [1998a: 110, 116 nota 13] cerca di sfatare quello che ritiene un mito, la maggior presenza di donne, affermando che, nel periodo in cui lei era sul campo, in quattro famose compagnie di balletto classico di altissimo livello – *Royal Swedish Ballet*, *American Ballet Theatre*, *Royal Ballet* e *Ballett Frankfurt* – la percentuale degli uomini andava da poco più del 39% a quasi il 49% (nell'ordine: 39,24%, 42,66%, 44,31% e 48,7%). Tuttavia, occorre considerare svariati fattori. Innanzi tutto, non si tratta solo di una parte molto piccola del mondo della danza, benché centrale

⁴⁴ Sono molte le studiose che hanno sostenuto quest'argomentazione, tra le altre: Adair 1992; Foster 1996; Hanna 1988; Novack 1993; Wolff 1983. Per un dibattito si veda Thomas 1996, 1997. Si veda anche: Marquié 2007.

⁴⁵ Una dicotomia che così assoluta non dev'essere, dato lo sforzo socialmente speso per costruire due generi a fianco dei due sessi – o, meglio, sovrapposti ad essi – e mantenerli distinti ed esclusivi. Si veda anche: Goffman 1977.

nel sotto-mondo del balletto classico (ad esclusione del *Ballett Frankfurt*), ma anche di compagnie stabili, quando la maggior parte dei/le ballerini/e professionisti/e – in maggioranza donne – lavora, come accennato, come *free dancer*, al di fuori di organizzazioni istituzionali. Come si suol dire, dunque, il campione non è rappresentativo. Il database da me raccolto, per quanto altrettanto scarsamente rappresentativo, conta tuttavia un totale di 1.244 (contro 283 di Wulff) danzatori e danzatrici italiani/e e stranieri/e che attualmente lavorano (anche) in Italia – assumendo che almeno 2/3 di loro siano iscritti all'Enpals⁴⁶, potremmo dire che costoro costituiscono più dell'8% del totale dei contribuenti (10.060 nel 2006). Secondo questi dati, la percentuale di uomini è pari al 34% (424 in termini assoluti).

Inoltre, pur in assenza di dati precisi, non si può negare quella che – per quanto ho potuto osservare sul campo e come riportato da altre studiose⁴⁷ – è un'evidenza empirica: la maggior presenza di donne nelle scuole, soprattutto quelle private, che tuttavia sono anche le più numerose. In generale, si può affermare che la percentuale di uomini in un gruppo dato di praticanti di danza (compagnia, corso, gruppo allievi/e di uno stage, ecc.) aumenta all'aumentare del livello di professionalità del contesto: nelle scuole private di provincia si è fortunati se si ha anche solo un ballerino, mentre già nelle scuole professionali o semi-professionali più centralmente locate è possibile trovare una percentuale più alta di uomini. È come se il danzare di un uomo dovesse venir legittimato – o, meglio, destigmatizzato – da un alto livello di professionismo, spesso incorniciato come atleticismo e/o capacità di autocontrollo: nel discorso di senso comune, mentre per una donna la danza può costituire anche solo un semplice, e appropriato, hobby in cui sfogare la propria emotività e necessità d'espressione, l'hobby del «maschio» per antonomasia è, a partire dalla nascita della cultura borghese, lo sport. Mary Adams [2005], in un interessante articolo sul «problema del danzatore maschio» e sui tentativi – primariamente fondati sulla «manipolazione di significati di maschilità dominante» quali abilità atletica e “durezza” (forza, resistenza, ecc.) fisica [2005, 73] – portati avanti nel mondo della danza per risolverlo, illustra come «atleticismo e muscolarità avrebbero dovuto portare al danzatore maschio accettazione e rispetto da parte della società più ampia. Il fatto che debbano ancora riuscire a farlo *ad ogni livello tranne quelli più alti* ci dice molto sull'importanza del contesto in cui i corpi appaiono e si muovono, sui limiti della mascolinità e sulla complessità del genere come identità incorporata» [2005, 66, corsivo mio]. Queste ultime osservazioni rendono i dati riportati da Wulff ancor meno significativi.

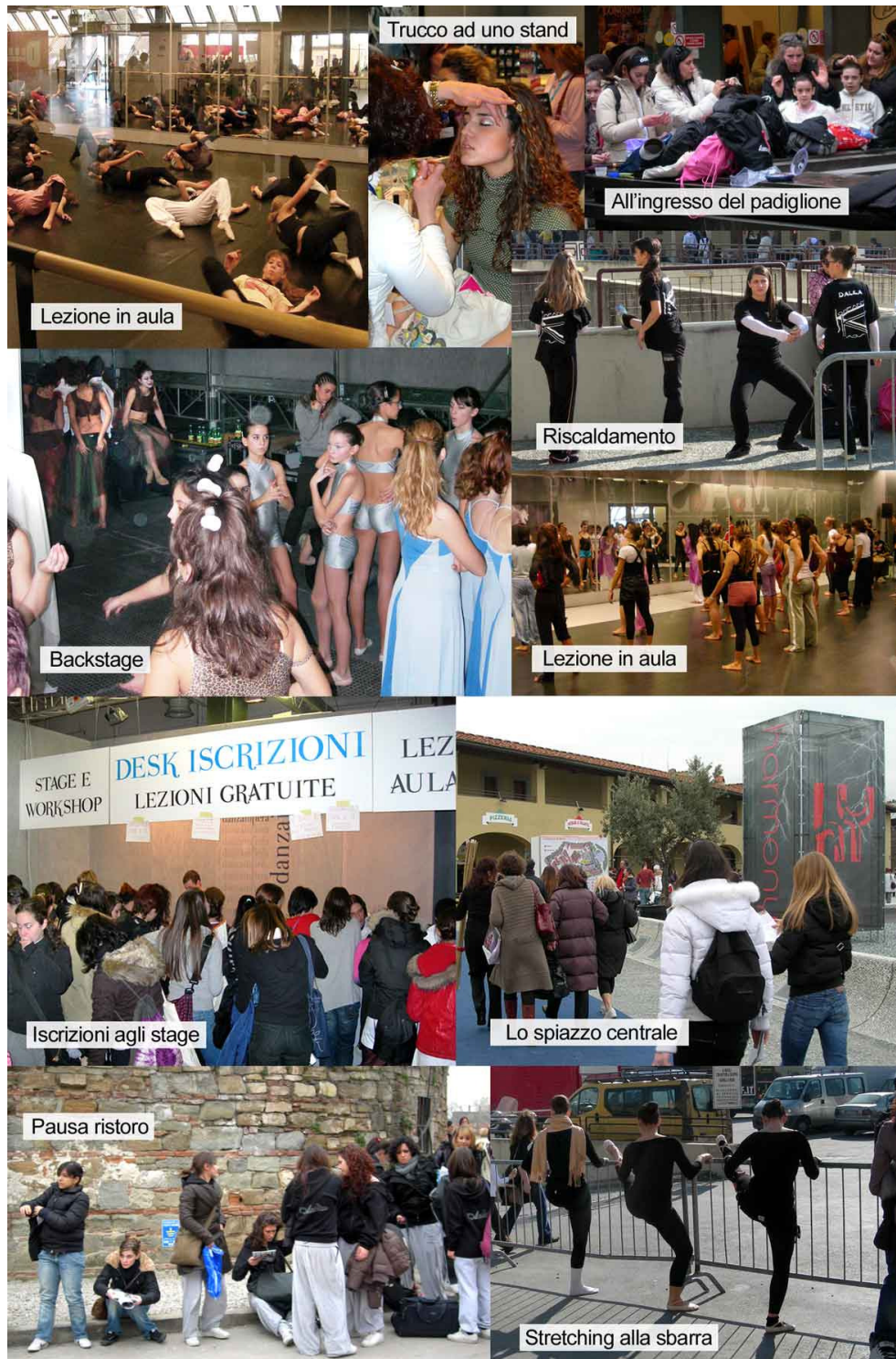
In terzo luogo, non bisogna dimenticare che anche tra pubblico e appassionati/e la presenza femminile è preponderante – sebbene poi la maggior parte di critici, giornalisti specializzati e operatori culturali vari (organizzatori di festival, fiere, concorsi, ecc.) che lavorano in campo tersicoreo siano uomini⁴⁸. Questa situazione è confermata tanto dai dati Istat [2008a], che riportano una presenza femminile quasi doppia a quella maschile per quanto riguarda gli spettacoli di danza, quanto dalla mia esperienza sul campo. Per farsene un'idea

46 Tutti i danzatori e le danzatrici cui ho avuto modo di chiederlo esplicitamente sono iscritti.

47 Si veda, ad esempio: Adams 2005, 66-67.

48 Si veda, ad esempio: Sorrell 1981.

visiva, si veda, ad esempio, un collage di fotografie scattate durante l'evento *Danza in fiera 2008* (tav. 5.6).



Tav. 5.6. *Alcune foto scattate a Danza in fiera 2008 (Firenze, 22-24/03/2008)*

Anche Adams sottolinea come la femminilizzazione della danza – iniziata nel XIX secolo [Burt 1995, 10; si veda anche Wulff 1998a] – abbia avuto come risultato «un tremendo squilibrio di genere sia tra ballerini/e che tra spettatori/trici» [Adams 2005, 64]. Pare dunque che la situazione non sia mutata rispetto a quanto rilevato da altre/i studiose/i [Baumol e Bowen 1966; Federico 1974; Ryser 1964] negli anni sessanta-settanta. Infine, anche qualora i numeri fossero diversi, l'etichettamento culturale della danza come attività femminile certo non verrebbe meno.

La scarsa presenza di danzatori maschi porta talvolta a situazioni alquanto paradossali. Ad esempio, uno degli attuali Primi Ballerini del Corpo di ballo dell'Arena di Verona mi ha raccontato di avere iniziato a danzare poiché un'amica della madre, direttrice di una scuola di danza, aveva «carenza di maschi». Un altro danzatore che ho intervistato spiega che, a differenza della maggior parte delle colleghe che hanno dovuto fare sacrifici economici per mantenersi agli studi, nella scuola da lui frequentata (una prestigiosa accademia napoletana) gli allievi maschi, invece dell'intera retta, pagavano solo l'iscrizione annuale⁴⁹.

Per fortuna la scuola non si pagava, gli uomini non pagavano. Era una scuola carissima, ma gli uomini non pagavano perché eravamo in pochi per cui c'era... Un incentivo? Sì, era un incentivo. «Uomini venite, pagate solo l'iscrizione!» A quei tempi erano 90.000 lire all'anno. Poi pagavamo saggio ed esami. C'erano delle rate un po' alte [...] 500.000 lire in un anno. [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Lo stesso ballerino racconta come anche l'ingresso nel mondo della danza presenti differenze tra uomini e donne.

Avevo 15 anni, [ho fatto] un corso di teatro, e all'interno di questo corso di teatro c'erano delle lezioni di danza ed io ero attratto dalla danza fin dall'inizio. L'insegnante [...] mi consigliò e mi disse «Se tu fai danza comunque anche da grande puoi cominciare. Gli uomini cominciano grandi rispetto alle donne. Vai in questo centro da Mara Fusco, fai un provino ti prendono e puoi cominciare». [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Benché si dica che la ragione di tale diversità risiede nelle supposte differenze tra corpo maschile e corpo femminile, non esiste alcun passo, movimento o configurazione corporea, nella danza, che chiami in causa gli organi genitali. Tale disparità è piuttosto dovuta, quando non a preconcetti, alle differenti richieste, spesso basate sui suddetti, che vengono fatte al corpo danzante femminile rispetto a quello maschile. Si tratta, insomma, di una profezia che si auto-adempie. Adams [2005, 76] si esprime ancora una volta egregiamente a questo riguardo: la «coreografia rinforza questa nozione che ci sono stili di movimento specificamente maschili e femminili. Se un coreografo crede che gli stili di movimento maschile e femminile siano inerentemente differenti, allora lei o lui progetterà per ogni sesso diversi passi, che, naturalmente, rinforzeranno la nozione originale.»

Un ulteriore effetto bizzarro della disparità numerica sessuale riguarda spogliatoi e, in minor misura, camerini: infatti, le scuole private sparse sul

⁴⁹ Adams [2005, 67] riporta un fatto simile, segnalando come una scuola di danza di Toronto offra agli uomini un anno gratuito per invogliarli ad iscriversi.

territorio nazionale sono raramente dotate di spogliatoi separati, per cui gli allievi maschi si trovano spesso, di fatto, senza un posto in cui cambiarsi e si arrangiano nei corridoi o nel bagno (quando ce n'è uno esterno allo spogliatoio), oppure arrivando in sala qualche minuto prima (se e quando questa non è occupata da una lezione precedente), o ancora, soprattutto col passare del tempo, raggiungendo un senso del pudore inferiore a quello socialmente più diffuso cui sono stati originariamente socializzati, e cambiandosi dunque in pubblico. Generalmente questo “nuovo” senso del pudore accompagna poi i/le ballerini/e nelle esperienze professionali, cosicché accade spesso che danzatrici e danzatori si cambino negli stessi camerini, quando non direttamente «in sala». Si veda, ad esempio, il seguente estratto dalle note di campo.

Intanto che Bruno si cambia, le ballerine gli mostrano, sempre senza musica, la parte coreografica fatta ieri negli ultimi tre quarti d'ora. Bruno osserva, corregge e dà indicazioni sul *come* fare i movimenti. Ad un certo punto deve dimostrare e va a farlo “al centro”, ma in boxer..., poi torna alla pedana e finisce di cambiarsi, continuando a fare correzioni verbali e a spiegare il da farsi. [08-03-05 OC_Corpocorrente]

Anche Wulff [1998a] nota come «l'abitudine dei danzatori di essere fisicamente vicini gli uni agli altri, soprattutto quando danzano, porta a tanto toccare, baciare e coccolare che sarebbe considerato strano, perfino offensivo, in molti altri contesti. [...] A causa della vicinanza fisica nel mondo del balletto, ci sono molti strati di vicinanza tra donne e uomini» [1998a, 111-12]. Inoltre, danzatori e danzatrici «sono esposti gli uni agli altri a vari livelli di svestizione e nudità» [1998a, 114]. Se, da un lato, arrivati/e al professionismo, si sono abituati/e a questo⁵⁰, dall'altro lato, resta comunque la possibilità che, in determinate occasioni, vivano la situazione in maniera problematica. Uno dei modi in cui le/i ballerine/i gestiscono questo genere di problemi è quello dei giochi verbali e degli scherzi a sfondo sessuale e/o erotico, dai doppi sensi al flirt più o meno esplicito [Wulff 1998a, 112]. Il seguente estratto riporta il caso due danzatori professionisti, che utilizzano questa strategia per salvare la faccia di un giovane collega alle prime armi e, con essa, la situazione stessa.

Donatella [...] inizia a lavorare con Roberta e con i tre maschi su una presa. Qualche battuta a sfondo “sensuale”, soprattutto per l'ottava seguente la presa. Il ballerino dell'intermedio è imbarazzato, impacciato e non sa letteralmente dove mettere le mani. [07-05-09 OC]

Pochi giorni dopo, annoto anche:

Nicola scherza molto con la propria espressione corporea e facciale. Non è timoroso di toccare le ballerine come richiede la coreografia. [07-05-16 OC].

Federico [1974, 252] parla di una «minimizzazione occupazionale

⁵⁰ Spesso ai/le ballerini/e viene insegnato, talvolta anche in maniera esplicita, a gestire tale situazione. Si veda, ad esempio: «Dopo esserci guardati vicendevolmente per circa (credo) un minuto, su istruzione di Antonella, iniziamo a massaggiarci vicendevolmente, alternandoci. L'insegnante ci invita ad esser curiosi, a non farci intimorire da certe parti del corpo e massaggiarle invece tutte allo stesso modo (ad esempio, ordina a Paolo di *non aver paura del seno*). [07-12-19 OP_Bertoni]

dell'attrazione sessuale inerente ad un'attività dove i corpi si trovano in stretto contatto secondo regole fisse, oggettive». In questo senso, non va dimenticato che danzatori e danzatrici si trovano spesso a interpretare corporalmente (danzare) relazioni amorose o, comunque, a sfondo erotico, seppure questo possa rimanere implicito – o più indefinito a livello di rappresentazioni di genere – passando, ad esempio, dal balletto classico alla danza contemporanea.⁵¹

La maggiore o minor presenza di uomini, non a caso, è influenzata dallo stile di danza. Il progressivo aumento dei danzatori nell'ultimo decennio è in parte dipendente, a mio giudizio, dal progressivo farsi largo, nelle sale da danza e nei teatri (nonché in televisione, al cinema, nei videoclip musicali, negli spot, ecc.), dell'*hip hop*, uno stile di danza caratterizzato da movenze decise ed aggressive e, per questo, considerato «maschile», che ha dunque aiutato a “sdoganare”, per così dire, la danza-danzata-dagli-uomini e gli uomini che danzano. Conseguentemente, nel sotto-campo dell'*hip hop*, si registra una maggior presenza maschile. In generale, si potrebbe affermare che esiste una sorta di *continuum* che va dalla danza classica, segnata dalla massima presenza femminile, all'*hip hop*, caratterizzato invece dalla massima presenza maschile, passando per danza moderna, jazz, musical, contemporanea, teatro-danza e video-danza.

A livello delle rappresentazioni di genere incastonate nelle performance di danza, la danza contemporanea, ad esempio, tende maggiormente a quella che si potrebbe chiamare androginia, “usando” quasi indifferentemente corpi maschili e femminili⁵² e mettendo spesso in scena *pas de deux* solo maschili e/o solo femminili, *pas de trois* che esulano dalla logica del «triangolo», e così via. Anche l'abbigliamento da sala e i costumi di scena variano profondamente passando dal balletto, con body, tutù e calzamaglie, alla danza jazz e moderna, con tutine, pantaloncini e scaldamuscoli, a quella contemporanea, che tende a presentare corpi seminudi o comunque vestiti di abiti piuttosto aderenti, all'*hip hop*, con pantaloni a vita bassa, cappellini e canotte. Si noti anche, nelle Tavole (5.2 - 5.5) relative all'abbigliamento di danzatori e danzatrici, come il ballerino di danza contemporanea presenti un abbigliamento in parte assimilabile a quello dello sportivo, dell'atleta.

Veniamo dunque alle questioni riguardanti il genere. Come accennato, si è detto da più parti che il balletto, in particolare quello romantico, ha contribuito a (ri)produrre una precisa immagine di femminilità, aiutando così a definire il genere femminile quale fragile, mite, delicato, debole – ancor oggi uno dei modelli di femminilità dominanti⁵³, sul quale vengono costruiti molteplici sotto-

51 Penso, ad esempio, al *Boléro* di Maurice Bejart, su musiche di Ravel, che – dotato di una carica erotica non indifferente – è stato pensato per, e poi interpretato da, uomini così come donne. Scrive sul foglio di scena il Teatro Regio di Parma in occasione di una rappresentazione: «Maurice Béjart, con uno stile completamente diverso, raggiunge lo spirito de *La sagra della primavera* in senso opposto rispetto alla maggior parte di coloro che hanno illustrato coreograficamente *Boléro* prima di lui, e ripudia tutte le semplificazioni del pittoresco esteriore per esprimere unicamente - ma con quale forza! - l'essenziale. Maurice Béjart assegna il ruolo centrale (la Melodia) sia a una ballerina, sia a un ballerino. Il Ritmo è interpretato da un gruppo di ballerini». La famosissima interpretazione di Jorge Donn è visibile al seguente indirizzo: <http://www.youtube.com/watch?v=Lnut9tB78BE>; mentre una composizione video che affianca l'interpretazione, maschile, di Octavio Stanley a quella, femminile, di Elisabeth Ros, all'indirizzo: http://www.youtube.com/watch?v=gh_9lelF17Y&feature=related.

52 Si pensi, di nuovo, al *Boléro* di Bejart-Ravel.

53 Si veda anche: «la definizione culturale della D. [donna] come essere che la fragilità fisica e il

modelli⁵⁴. È innegabile che molte (aspiranti) danzatrici riproducano, in maggiore o minor misura, tale ideale romantico: la grazia dei movimenti cui vengono socializzate è uno dei fattori (come pure lo è per gli uomini, etichettati, infatti, quali «effeminati»); tuttavia, il richiamo ad un modello di femminilità delicata e romantica è evidente anche, ad esempio, nella scelta della tinta dei capelli, per lo più bionda, oppure dei colori indossati, dove il bianco, il rosa, spesso accostato al grigio, e altri colori pastello dominano nettamente la scena (soprattutto per lo *studywear* e *warmwear*). Si vedano, ad esempio, le pubblicità a stampa del marchio *dimensionedanza* (Immagini 5.1 e 5.2): pur senza un'esplosione di tulle e tutù, il modello di femminilità implicitamente rappresentato mi pare piuttosto evidente.



Imm. 5.1.-5.2. Pubblicità *dimensionedanza* P/E 2008 e A/I 2008

Al di là di questo, ciò che m'interessa qui rilevare è il fatto che, nella cultura di senso comune, maschile e femminile costituiscono due categorie dicotomiche, corredate dei propri modelli dominanti e di attività più o meno appropriate o esemplificative⁵⁵. Esempio, in questo senso, la conversazione tra Billy Elliot e la figlia dell'insegnante di danza, che oppone i pugili ai danzatori valutandone il diverso grado di mascolinità, di forza e resistenza fisica⁵⁶, nonché le diverse,

carattere mite rendono strutturalmente incapace di VIOLENZA (v.) e sul quale non si dovrebbe mai esercitare violenza» [Gallino 2006, 261].

54 Si veda, ad esempio: Tessarolo 2008.

55 Si veda anche: Connell 1995.

56 Per la cronaca, è stato addirittura svolto un importante studio medico per confrontare, secondo diversi indicatori di «prestanza fisica» e salute, nuotatori e nuotatrici della nazionale britannica con danzatrici e danzatori del Royal Ballet. Si veda: www.herts.ac.uk/research-and-innovation/health-and-

supposte, abitudini sessuali. Dal punto di vista invece femminile, è possibile affermare che l'archetipo della «ballerina» rappresenta, nella società occidentale contemporanea, la quintessenza della femminilità.⁵⁷ Le donne che, pur definite femmine, sono ritenute non femminili – i cui corpi cioè non esibiscono caratteristiche associate alla femminilità (esilità, scarsa massa muscolare, capelli lunghi, altezza non eccessiva, ecc.), né tanto meno hanno (pienamente) incorporato le tecniche del corpo e l'*habitus* di genere⁵⁸ (depilarsi, truccarsi, accavallare le gambe, vestire ridere camminare mangiare schernirsi guardare... in un certo modo, occuparsi dei figli, della casa, ecc.) – vengono invece generalmente chiamate «maschiacci» e/o definite «mascoline». In altre parole, viene utilizzata, per definirle, la stessa radice semantica propria della categoria dicotomicamente opposta a quella di femminilità. È spesso il caso, come vedremo, delle danzatrici di *hip hop*. In direzione uguale e contraria, coloro che vengono identificati come maschi – in quanto possessori di un corpo di sesso maschile – ma vengono ritenuti scarsamente maschili – poiché non presentano caratteristiche associate alla maschilità e/o ne presentano alcune associate alla femminilità – sono detti «femminucce» e/o «effeminati»: è la sorte del ballerino classico, quella che il padre di Billy non desiderava né per sé, né per il proprio figlio.

Vi sono, dunque, corpi di sesso femminile che esibiscono caratteristiche (incorporate) ritenute proprie del genere femminile, mentre altri – devianti – che non le esibiscono e magari, invece, presentano alcune delle caratteristiche associate al genere maschile. Allo stesso modo, i corpi di sesso maschile possono esibire o meno caratteristiche rappresentative di maschilità e/o femminilità. Connel [1987; si veda anche Connel e Messerschmidt 2005] parla di «femminilità enfaticata» e «maschilità egemone». Di fatto, ciascun corpo si situa in un punto specifico sull'asse delle proprietà e dell'agire corporei ritenuti maschili e, contemporaneamente, su quello delle proprietà e dell'agire corporei socialmente associati alla femminilità. Sfruttando lo strumento del quadrato semiotico ideato da Greimas [1970] – che, partendo da una categoria semica binaria, la sviluppa a livello logico, dando così origine a opposizioni che scardinano la dicotomia iniziale – vorrei ora analizzare più dettagliatamente la dicotomia maschile/femminile (fig. 5.2) applicandola poi, in modo idealtipico, alla danza (fig. 5.3).

Come è possibile rilevare dallo schema sotto riportato (fig. 5.2), negando ciascuno dei due termini dicotomici è possibile ottenere due ulteriori categorie, a loro volta in relazione di reciproca sub-contrarietà: non-maschio e non-femmina, che potremmo identificare con ciò che, nel discorso di senso comune, viene definito, rispettivamente, «femminuccia» (o «effeminato») e «maschiaccio» (o «mascolina»). Le operazioni svolte sono tutte di tipo logico; riconsiderando il quadrato e cercando di applicarlo alla realtà quotidianamente esperita, possiamo immediatamente notare la problematicità delle deissi (linee verticali), che

human-sciences-research-institute/health-showcase/what-to-see/ballet.cfm.

57 Tanto che la parola «ballerina» viene mantenuta tale, non viene cioè tradotta, in molte lingue – il cui numero, per altro, data la progressiva internazionalizzazione del campo e il generale processo di globalizzazione in atto, sta via via aumentando: non più solo le lingue mitteleuropee, come inglese, francese, tedesco, ecc., ma anche quelle asiatiche, come cinese, giapponese, coreano, ecc.

58 Si veda anche: Bourdieu 1997, 148-49.

presupporrebbero, nei nostri termini, l'identità di «maschiacci» e «maschi», da una lato, e «femminucce» e «femmine», dall'altro. Poiché il sesso biologico – su cui si fonda il discorso dominante che costruisce il genere in ottica dicotomica [Butler 1990] – è, per ciascuna coppia, diverso tra i due termini che la costituiscono, l'identità logica crolla, svelando la complessità che soggiace all'astrazione classificatoria e la distanza che intercorre tra sesso e genere.

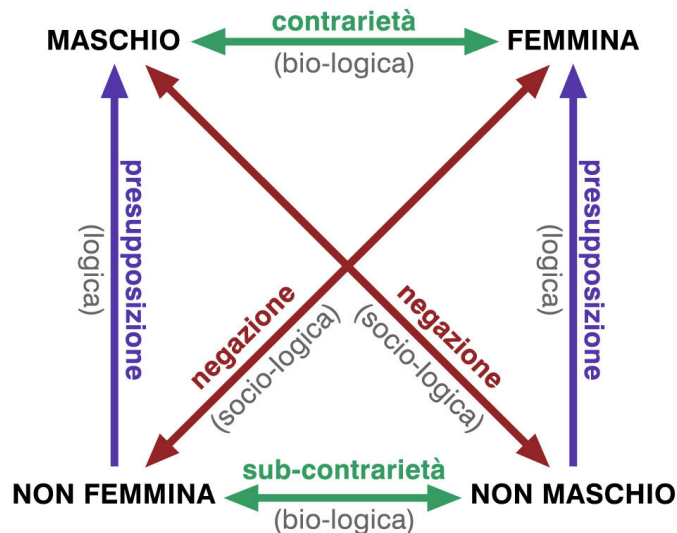


Fig. 5.2. *Quadrato semiotico della dicotomia maschio/femmina*

Le scritte in grigio tra parentesi individuano, sotto ciascuna operazione logica, il modo in cui, nel senso comune, vengono concettualizzate tali operazioni: la relazione di contrarietà tra i termini superiori viene intesa, come già detto, quale bio-logica, tramite un'estensione del concetto (bio-logico) di «sesso» a quello (socio-logico) di «genere»; la relazione di presupposizione viene invece intesa come logica, e raramente indagata dal senso comune, che certo non brama esporsi all'affiorare della complessità di cui sopra; infine, la relazione di negazione viene considerata, potremmo dire, socio-logica, cioè dipendente dalla scarsa o «scorretta» – deviata – socializzazione della persona, la quale presenta un sé inadeguato al proprio sesso/genere. È anche in quest'ottica che l'iscrizione a danza di un figlio maschio è così problematica: a livello più o meno conscio, infatti, si teme che l'esposizione a quella che resta un'agenzia di socializzazione secondaria – la scuola di danza – influisca negativamente sulla socializzazione di genere.

Ora, applicando lo schema al campo della danza e utilizzando, come categorie idealtipiche, gli estremi del *continuum* stile-genere precedentemente individuato (danza classica – femminile vs. *hip hop* – maschile), possiamo ottenere quattro categorie di ballerini/e, a due a due corrispondenti ad un grado massimo e a uno minimo di maschilità/femminilità, cioè di appropriatezza al proprio genere (fig. 5.3). Nel campo della danza, il «maschio» è rappresentato al meglio dal danzatore *hip hop*, mentre la «femmina» dalla ballerina classica:

costoro presentano un sé (corporeo e incorporato) considerato, nella cultura dominante di senso comune, adeguato, coerente e consistente al/col proprio sesso/genere. Al contrario la danzatrice *hip hop* e il ballerino classico si presentano come «mascolina» e «effeminato», esibendo quindi una contraddittorietà tra il sesso che il loro corpo lascia comunque trasparire e il modo – inevitabilmente marcato a livello di genere (non si può non comunicare... [Watzlawick 1977]) – in cui decorano, muovono, usano il loro corpo.

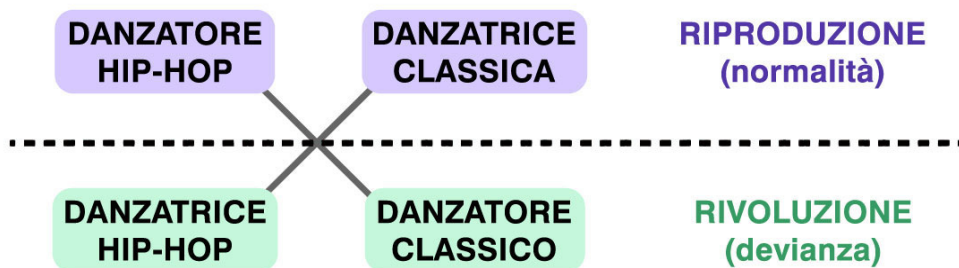


Fig. 5.3. *Il quadrato semiotico maschio/femmina applicato alla danza*

Mentre nei due casi che occupano la parte superiore dello schema, l'individuo, ritenuto «normale», riproduce il modello dominante, nei due inferiori esso viene considerato «deviante», e perciò stigmatizzato [Goffman 1963b]. Parte di tale *stigma* consta di presupposizioni e pregiudizi circa l'orientamento sessuale: a differenza di quanto avviene negli altri due casi, infatti, per i quali il modello eteronormativo viene dato per scontato, l'inadeguatezza al proprio genere esibita da danzatrici *hip hop* e ballerini classici (sempre intendendole come categorie idealtipiche) conduce ad implicazioni sociali di omosessualità. Inoltre, se per la ballerina classica e il danzatore *hip hop* determinate caratteristiche corporee e incorporate vengono associate “semplicemente” alla scelta di praticare danza, e un determinato stile di danza – scelta ritenuta neutra dal punto di vista morale – per quanto riguarda, invece, le due categorie devianti, tali caratteristiche vengono associate a un determinato stile di vita – marcato negativamente dal punto di vista morale – che si estende ben oltre i confini della scelta di danzare e di danzare un certo tipo di danza.

Ciò spiega anche il fatto che l'eterosessualità non viene più data per scontata, ma messa in discussione, fino all'implicita assunzione di omosessualità cui i ballerini classici – e, in misura minore, le danzatrici *hip hop* – sono soggetti/e. Poiché l'atteggiamento corporeo, il cosiddetto portamento, che un certo tipo di danza iscrive nel/sul corpo è stato definito quale il massimo della femminilità, gli uomini che lo esibiscono sono ritenuti «effeminati» e – attraverso un'estensione della categoria del sesso non solo a quella di genere, ma anche a quella di orientamento sessuale – gay⁵⁹. Come scrive chiaramente Luciano

59 Adams [2005], rifacendosi a Joseph Bristow [1995] e Alan Sinfield [1994], illustra l'evoluzione del concetto di «effeminatezza» e fornisce una spiegazione della sua associazione storica all'omosessualità: una volta venuta ad esistere l'omosessualità come concetto popolare e una volta che questa, grazie anche alla figura di Oscar Wilde, è stata connessa concettualmente all'effeminatezza producendo l'idea dell'omosessuale come tipo-di-persona – sostiene Adams – la visibilità, all'inizio del

Gallino [2006, 588], infatti, «i processi di definizione culturale del comportamento sessuale reputato corretto o giusto o naturale, ovvero normale o deviante, per l'uomo e per la donna, nonché per le varie posizioni sociali ed età dell'uno e dell'altra, fanno parte essi stessi della socializzazione al *genere* – maschile - femminile – considerato appropriato per ciascun sesso in una determinata società ed epoca.»

Venendo dunque alle questioni inerenti l'orientamento sessuale, occorre sottolineare fin da subito che il modello eteronormativo non cessa certo di esercitare la propria influenza nel mondo della danza, dove i danzatori eterosessuali possono sentire l'esigenza di palesare e/o sottolineare in qualche modo il proprio orientamento sessuale «normale». ⁶⁰ Bisogna però considerare *a*) che tale genere di comportamento è più frequente nei confronti di una giovane donna che non appartiene al mondo della danza – la sottoscritta durante le interviste, ad esempio – e *b*) che anche gli omosessuali possono sentire il bisogno di palesare il proprio orientamento. Inoltre, dobbiamo ammettere che la pressione eteronormativa nel mondo della danza è certo inferiore a quella presente in altri gruppi sociali o occupazionali, come ad esempio un team di meccanici di *Formula Uno*.

Ciò deriva, almeno in parte, dalla trama dominante [Bruner 1987] che, a partire dalla modernità, rappresenta l'artista come *genio* deviato, i cui comportamenti immorali, anormali e innaturali vengono accettati dalla società in cambio delle opere d'arte che questi le dona e in quanto implicitamente ritenuti la fonte stessa della sua arte. Inoltre, l'artista, definito genio e, dunque, individuo *eccezionale*, viene posizionato ad una certa distanza dal resto della società, dalle persone «normali», che dunque non si paragonano a lui/lei e non si ritengono autorizzate ad imitarne o riprodurne il comportamento, ben sapendo che la sua è un'*eccezione* (che conferma la regola). Ad esempio, alcuni critici furono in grado di accettare le performance non ortodosse e l'erotismo «non-maschile» di Vaslav Nijinsky etichettandolo come genio [Adams 2005, 73]. Il tema dell'artista come genio autodistruttivo viene affrontato anche in alcuni film a tema danza, come «All that jazz» (USA, 1979; regia di Bob Fosse) o «Isadora» (Francia-GB, 1968; regia di Karel Reisz). Wulff [1998a, 11] sostiene che le/i ballerine/i stesse/i si ritengono diverse/i da tutti gli/le altri/e, eccezionali in senso letterale; la stessa argomentazione è portata avanti da Andrée Grau [2006, 156], che li/e definisce «esseri extra-ordinari» ed afferma che questo è il modo in cui vedono se stesse/i e sono visti dalle/gli altre/i.

Descritto l'ambiente culturale relativo all'orientamento sessuale nel mondo della danza, nonché al suo inevitabile intersecarsi con la società più ampia, andiamo ora a sviscerare la diceria secondo cui «tutti i ballerini sono gay». Innanzi tutto, occorre dire che non esistono dati demografici o statistici a riguardo, navighiamo perciò nelle acque delle narrazioni e delle credenze sociali, del senso comune e delle storie che (e con cui) esso (si) tramanda. Ci sono danzatori, del passato e del presente, ritenuti omosessuali senza che tuttavia, a

XX secolo, di Serge Diaghilev, dei suoi amanti e dei corpi maschili che egli aveva riportato al ruolo di star fece il resto per costruire l'equivalenza della danza, da un lato, con effeminatezza e omosessualità dall'altro [Adams 2005, 72-73].

⁶⁰ In questo caso le osservazioni provenienti dal mio lavoro sul campo sono consistenti con quelle di Wulff [1998a, 113].

tutt'oggi, esistano notizie certe circa il loro orientamento sessuale. Inoltre, la bisessualità non è mai stata presa in considerazione dalla cultura di senso comune, mentre ci sono alcune evidenze che l'orientamento sessuale diffuso-più-della-norma tra danzatori e danzatrici sia, non tanto l'omosessualità, quanto piuttosto la bisessualità o quello che Wulff [1998a, 110-11] ha definito «genere mobile» – una formulazione meno complessa di quelle portate avanti dalla teoria *queer* [de Lauretis, 1991; Halperin, 1995; Jagose, 1996], ma indicativa, limitatamente al campo del balletto, di fenomeni simili.

Non bisogna dimenticare, inoltre, due effetti di distorsione che portano a sovrastimare il numero di danzatori omosessuali. Il primo è dovuto al pregiudizio di cui si è discusso, a causa del quale accade spesso che, se uno fa il ballerino e magari ha la voce acuta, o ama vestire di colori sgargianti (non propri della borghesia), o cammina mettendo un piede davanti all'altro piuttosto che come il protagonista di un film *western*, viene automaticamente ritenuto omosessuale, seppur in assenza di una sua dichiarazione a riguardo e, talvolta, anche in presenza di un suo diniego. In questo senso, non è vero che lo studio e la pratica della danza – la socializzazione ad essa – conducono, nell'individuo maschio, all'omosessualità, ma è pur vero che fanno sì che egli incorpori un *habitus* – un modo di muoversi, camminare, gesticolare, relazionarsi con l'altro sesso, ecc. – che viene socialmente letto come segno di omosessualità. È per questo che alcuni uomini, pur interessati alla danza, ben si guardano dall'intraprenderla.

Il secondo effetto distorsivo è costituito dalla minor pressione eteronormativa cui accennato sopra, che, mi pare lecito assumere, fa sì che, a parità di omosessuali, nel campo della danza sia maggiore il numero di coloro che si dichiarano tali. In questo senso, la sala da danza non costituisce solo un ambiente meno discriminatorio che facilita il *coming out* [Day e Schoenrade 1997]⁶¹, ma si configurerebbe anche come “porto sicuro” per gli omosessuali: Garafola [1999, 246-47] scrive che, con Serge Diaghilev e i *Ballet Russes*, «il balletto, nell'Europa occidentale non meno che in America, divenne un'arena privilegiata per danzatori, coreografi e spettatori omosessuali» e afferma che, per i gay, fu una vera rivoluzione. Seguendo questo filo di ragionamento si potrebbe anche arrivare a dire che, talvolta, la sala da danza si configura come “gay bar”, come luogo dove cercare un compagno. Il fatto che, tendenzialmente, gli uomini cominciano danza in età più avanzata rispetto alle donne sembrerebbe avvalorare l'idea della sala da danza (anche) come porto sicuro/gay bar.

Per quanto riguarda quella che è stata la mia esperienza sul campo, ho incontrato un numero di danzatori che si dichiaravano omosessuali pari a un quinto del totale⁶², circa un terzo rispetto a coloro che si sono dichiarati eterosessuali, mentre i restanti non si sono mai pronunciati a riguardo. La percentuale di omosessuali parrebbe in effetti più alta di quella che riscontro, ad esempio, tra i miei colleghi di dottorato. Inoltre, le danzatrici incontrate sul campo hanno tutte confermato l'elevata presenza di omosessuali tra i colleghi.⁶³ In ultima analisi, in assenza di dati certi a riguardo, la mia impressione è che il

61 Si veda anche: Gusmano 2009.

62 Considero qui i soli ballerini con cui ho avuto modo di parlare a lungo e/o in diverse occasioni.

63 Secondo Federico [1974, 252], tuttavia, anche questo fatto sarebbe riconducibile alla «minimizzazione occupazionale dell'attrazione sessuale» di cui ho detto.

numero degli omosessuali (e bisessuali o *queer*) sia sovrastimato a causa di una maggior visibilità degli stessi e sia, se lo è, solo di poco superiore alla media.

Azzardo una spiegazione per questo piccolo scarto. Abbiamo detto che la pratica della danza non produce un determinato orientamento sessuale, ma un *habitus* corporeo che viene socialmente interpretato come effeminato e, per estensione, omosessuale. La professione di danzatore, similmente, non produce omosessualità, ma l'apprendimento e l'utilizzo di alcune tecniche del corpo considerate femminili, quali truccarsi o depilarsi, che, necessità di scena per un danzatore, sono ancora una volta lette come segno di omosessualità. Infine, la frequentazione di una scuola di danza – dove, come sottolineato, il numero delle allieve supera nettamente quello degli allievi – non produce un orientamento sessuale gay, ma un modo di relazionarsi al (corpo del) l'altro sesso⁶⁴. Seguendo il ragionamento di Charles Cooley [1902] già si potrebbe comprendere una ragione di quel (supposto) piccolo scarto.

Tuttavia, è anche possibile che esso nasconda l'esistenza di un fattore – democraticamente presente per ambo i sessi e per tutti gli stili di danza – che, pur non producendo certo omosessualità, può nondimeno creare condizioni favorevoli al suo manifestarsi. Il concetto di identità sessuale su cui mi baso è quello, della già citata teoria *queer*, che la individua come un processo, qualcosa in continuo divenire [de Lauretis 1991; Halperin 1995; Jagose 1996]. Ora, uno dei tratti della socializzazione alla danza e del suo apprendimento è costituito, come vedremo meglio (parr. 6.5.2 e 7.2), dall'aspirazione a, e dalla comparazione con, un modello di corporeità (caratteristiche del “corpo statico” e del “corpo dinamico”) ideale, che si declina poi in modelli materiali – l'insegnante, il/la coreografa, le/i colleghe/i e compagne/i più brave/i – con cui l'aspirante ballerino/a, si confronta quotidianamente nello specchio, che impara a guardare lungamente e meticolosamente, che ammira e a cui aspira. Questo/i corpo/i che si osservano, si ammirano e di cui si vorrebbe emulare la *bellezza* (in senso ampio, non di mera apparenza fisica) sono, in quanto appunto modelli, dello stesso sesso dell'aspirante. Avendo provato questa sensazione sulla mia pelle, posso affermare che quello per il corpo danzante di un modello tangibile può essere definito come una sorta di *innamoramento*, seppur privo di implicazioni sessuali immediate. È possibile che, in certi casi, questa situazione possa favorire l'apertura di una porta che diversamente avrebbe anche potuto rimanere chiusa.

In un momento di pausa durante l'evento *Danza in fiera 2008*, fumando una sigaretta tra un padiglione e l'altro con Daniela Borghini e Natascia Albonetti, la conversazione è finita sul tema dell'alto numero, nel campo della danza, di omosessuali e, in particolare, di «checche», come viene talvolta definito quel “tipo” di gay effeminato – colui, cioè, che esibisce una corporeità (ritenuta) propria della femminilità (enfaticizzata [Connel 1987]). Quando ho esposto la teoria sopra riportata, Natascia ha esclamato:

«È vero! Infatti nell'*hip hop* ci sono tantissime lesbiche. Torna!» [08-02-23_DanzainFiera2008]

Ciò che parrebbe non tornare, invece, è il fatto che non ci siano «tantissime

64 Si veda anche: Wulff 1998a, 112.

lesbiche» nel balletto classico, né molti gay nella danza *hip hop*. Tuttavia, il mistero è presto svelato se si considera il fatto che, come illustrato, l'eterosessualità non viene messa in discussione per queste persone, tra cui dunque, per quanto ne sappiamo, potrebbero esserci altrettante/i omosessuali.

Come nota di chiusura, si osservi che nel cosiddetto «ballo di sala» (o «danza sportiva») la rappresentazione di genere prodotta e ricavata/ricavabile dalla performance è quanto di più eteronormativo possa esistere in campo di danza (quantomeno in occidente): nel discorso di senso comune (tanto della società più ampia, quanto della comunità del ballo di sala) la maschilità, virilità ed eterosessualità dei ballerini non sono mai messe in discussione – evidentemente ha avuto qui più successo che altrove l'attività di *reframing* della danza come sport – ma parrebbe che, invece, gli omosessuali siano moltissimi [Marion 2008].

Conclusioni

In questo capitolo ho inteso tratteggiare le figure della danzatrice e del danzatore, nei diversi aspetti della loro vita quotidiana, esplorandone i percorsi biografici così come il vissuto esperienziale. Nel far questo, ho tentato di sfatare alcuni stereotipi – come quelli relativi all'orientamento sessuale, ad esempio – riguardanti il mondo della danza e, più in particolare, la professione di ballerino/a, guardandone invece altri – poiché sotto ogni leggenda giace un fondo di verità – a partire da una diversa prospettiva.

Abbiamo visto, innanzi tutto, il percorso formativo della danzatrice, il suo ingresso – quasi sempre “accidentale”, determinato da un insieme di fattori circostanziali – nel campo professionale-artistico e le traiettorie in esso intraprese: dalla prima lezione alla prima borsa di studio, dall'imbarazzo⁶⁵ al desiderio di esibirsi e fare della danza la propria professione, dalla scelta (più o meno intenzionale) di uno stile tersicoreo all'acquisizione di uno (o più) stile(i) coreografico(i), dalla dimostrazione di “eroismo”, forza di volontà e spirito di sacrificio nelle diverse esperienze formative e lavorative all'arrivo dell'occasione tanto attesa, o, talvolta, ad una più o meno tragica interruzione della carriera.

Ho poi rivolto attenzione all'organizzazione delle attività e ai ritmi di vita e di lavoro quotidiani del/la ballerino/a, che, avvolto/a in un clima di generale incertezza e precarietà, si barcamena come può tra prove, rappresentazioni, corsi d'insegnamento, audizioni, *tournées*, lezioni, concorsi, stage, registrazioni (o dirette) televisive e “lavoretti” di vario genere, il cui scopo principale è solitamente il guadagno economico. Ho inoltre tentato di mostrare come la suddetta situazione occupazionale vada ad influire su pressoché ogni altro aspetto della vita del/la professionista (domestico e mondano, sessuale e sentimentale, familiare e parentale), fino a penetrare profondamente i suoi progetti di vita – e non solo quelli lavorativi o artistici, poiché, come abbiamo visto, il tempo-libero-dalla-danza è davvero ridotto, quando non inesistente.

Una dimensione della professione che si è rivelata pervasiva – non solo per quanto riguarda le molteplici e variegiate esperienze quotidiane della danzatrice, ma anche la costruzione della sua identità – è quella che concerne la relazione

65 Si veda anche par. 7.2.1.

della ballerina col proprio corpo danzante. Data l'importanza di tale dimensione – cui è altresì espressamente dedicata la prossima Parte del presente scritto (cap. 6 e, in particolare, cap. 7) – ho tentato una mappatura delle tecniche del corpo riflessive (*RBTs*) messe quotidianamente in atto (o meno) da ballerini e ballerine. Ho così individuato dieci categorie di (*ensembles* di) tecniche, ciascuna con uno o più scopi specifici – raggruppati nelle categorie più generali di mantenimento, modifica e tutela del corpo – e ne ho contemporaneamente mappato la diffusione tra i/le professionisti/e, arrivando così a distinguere *a*) una zona centrale, comune a pressoché tutti/e e relativa al (ri)modellamento/mantenimento del corpo danzante attraverso esercizio e «studio» (in particolare, di quelli che ho definito *topoi* cin(est)etici della danza), *b*) una zona intermedia, di cui solo alcune/i ballerine/i fanno parte ed in cui fanno il loro ingresso in scena tecniche di tutela e salvaguardia del corpo, e *c*) una zona marginale, abitata da pochi/e danzatori/trici poiché relativa, per lo più, a tecniche particolarmente intrusive e/o, per così dire, “estreme” (come la chirurgia, o quello che ho chiamato iper-salutismo). Anche la variabilità diacronica delle *RBTs*, sia a livello individuale che, soprattutto, collettivo, è stata presa in considerazione ed è andata a rafforzare la tripartizione di cui sopra.

Un particolare *ensemble* di tecniche del corpo riflessive è quello relativo all'abbigliamento (soprattutto quello «da sala»): incastonato nella doppia dicotomia (idealtipica, trattandosi in realtà, in entrambi i casi, di un *continuum*) dello stile e del genere, esso viene sfruttato da danzatrici e danzatori nella costruzione e presentazione della propria identità artistico-professionale. Unitamente ad altre tecniche del corpo, inoltre, l'abbigliamento viene utilizzato, tanto dagli/le appartenenti alla comunità occupazionale, quanto dai membri della società più ampia, al fine di esibire/interpretare identità di genere – tipi di maschilità/femminilità – e (conseguentemente) orientamenti sessuali.

Appendice

5.a. Immagini tratte dal film «Il ritmo del successo» (USA, 1999)



Una lezione di danza classica (per sole donne) all'*American Ballet Academy*.



Una lezione al *Broadway Dance Studio* (è il turno delle donne, ma la lezione è mista).



Una lezione di danza classica (per soli uomini) all'*American Ballet Academy*.



Una lezione al *Broadway Dance Studio* (è il turno degli uomini, ma la lezione è mista).

Parte III

Il corpo

Socializzazione e identità



Capitolo 6

Trasmissione del sapere e apprendimento

Insegnare-a-performare e la socializzazione del corpo danzante

*Lo sport è, assieme alla danza, uno dei terreni dove
si pone con la massima acutezza il problema dei
rapporti tra la teoria e la pratica, e anche tra il
linguaggio e il corpo.*

P. Bourdieu, «Programme pour une sociologie du
sport», 1987, p. 214

*Quanto allo specchio, esso è lo strumento di una
magia universale che trasforma le cose in spettacoli
e gli spettacoli in cose, me stesso nell'altro e l'altro
in me stesso.*

M. Merleau-Ponty, «L'occhio e lo spirito», 1989
(1964), p. 27

Il presente capitolo intende costituire un'analisi della conoscenza-in-azione [Watson 2006, 209] peculiare al mondo della danza, del modo in cui il saper(far)e tersicoreo viene trasmesso e appreso. Esso si occupa, dunque, del processo, quotidiano e collettivo, di socializzazione all'arte della danza e, soprattutto, alla sua pratica.

Ormai un certo numero di lavori è stato dedicato all'insegnamento e all'apprendimento della danza, così come di altre arti performative, sport, arti marziali e così via. La maggior parte di tali studi, tuttavia, non ha fornito descrizioni ed analisi approfondite di questi processi di socializzazione pratica. I dettagli quotidiani e situati, le minuzie materiali e corporee, che in-formano ciò che effettivamente accade ogni giorno durante prove e lezioni, sono quasi sempre andati a cadere in una sorta di scatola nera: rimasti nel diario di campo, o mai nemmeno raccolti e presi in considerazione, i dati che li riguardano sono difficilmente stati messi a disposizione del/la lettore/trice. L'obiettivo del presente capitolo è quello di aprire tale scatola e mostrarne il contenuto. Il compito è arduo – infatti, «insegnare la pratica è a sua volta una pratica e quindi è difficile da descrivere esaustivamente» [Gherardi e Nicolini 2001, 250] – ed il rischio di pedanteria consistente, ma è necessario, a mio avviso, fare almeno un tentativo, o si continueranno a produrre riassunti – piuttosto che analisi – delle pratiche d'insegnamento e apprendimento di un saper(far)e per lo più tacito e corporeo.

Wacquant [2000, trad. it. 69] afferma che occorrerebbe citare *in extenso* le note di campo, per dare l'idea della ridondanza dell'esercizio fisico cui si sottopone il pugile. Potrei dire lo stesso del caso della danza. Tuttavia, se è vero che non è possibile citare l'intero diario di campo, e nemmeno avrebbe senso farlo, ciò non significa che non si possano inserire ampi – e significativi – estratti, che non si debba cioè cercare, coi dati di cui si dispone, di documentare quello che effettivamente succede ogni giorno, in una sala da danza, tra i corpi che la abitano. La ripetitività, inoltre, pur essendo certo un tratto distintivo del processo di apprendimento tersicoreo, di cui si può e si deve render conto attraverso le note di campo, non è l'unica caratteristica rilevante: variazioni e differenze sono altrettanto importanti e meritano parimenti di venir messe in luce, facendo ricorso a molteplici e svariati casi concreti. È per questa ragione che il presente capitolo fa ampio uso di estratti, anche piuttosto estesi, dal diario di campo, così come dalle interviste e dalle trascrizioni (esclusivamente testuali o corredate di immagini) delle videoregistrazioni.

Dopo una descrizione del campo fenomenico della sala da danza e della struttura istituzionale della lezione e delle prove, mi concentro sul contesto situato e sul modo in cui esso e, soprattutto, le attività che si svolgono al suo interno vengono incorniciati a livello locale, sfruttando molteplici media (verbali, prossemici, posturali, ecc.) quali marcatori di *ciò che sta per accadere*, deputati ad informare i/le partecipanti su quanto ci si aspetta da loro nell'immediato futuro. Rivolgo poi attenzione a quell'attività – multimodale – che definisco insegnare-a-performare, individuandone alcune dimensioni fondamentali e analizzando approfonditamente il caso, tratto dalle videoregistrazioni, di un'insegnante impegnata in una «dimostrazione» a fini correttivi. Ragiono, inoltre, sull'attività di *spacchettamento (unzipping)* e traduzione della propria conoscenza pratica incorporata che insegnanti e coreografe/i devono affrontare al fine di trasmettere questo loro saper(far)e cin(est)etico.

Una seconda parte del capitolo affronta invece il processo quotidiano di apprendimento – che si presenta quale ricorsivo ma anche progressivo, nonché eminentemente pratico – e la socializzazione – pratica e corporea, teorica e discorsiva, interazionale e comportamentale – che conduce all'incorporamento dell'*habitus* tersicoreo. Una particolare attenzione è rivolta alle correzioni dell'insegnante/coreografa: quali aspetti del(la sequenza di) movimento concernono, quando vengono effettuate, attraverso quali modalità comunicative, a chi si rivolgono.

L'ultima parte, infine, analizza una peculiare (costellazione di) competenza(e) – che chiamo riflessività-in-azione – che viene appresa attraverso la socializzazione alla pratica della danza e che conduce la/il ballerina/o all'incorporamento dello sguardo spettatoriale, cioè di un particolare modo di vedere, osservare, percepire, «sentire» e valutare il proprio corpo danzante. Se prima, dunque, l'attenzione era rivolta alle etero-correzioni, essa si concentra qui invece sulle auto-correzioni e, più in particolare, sulle tecniche (del corpo) e sull'*habitus* che le rendono possibili ed efficaci.

6.1. Il campo fenomenico della sala da danza e la struttura della lezione

Nonostante le sale da danza possano essere molto diverse tra loro, per dimensioni, sofisticatezza, avanguardia tecnologica, collocazione, ecc., vi sono alcuni elementi ineliminabili che le caratterizzano come tali e che, infatti, tutte possiedono – comprese quelle allestite in spazi normalmente inappropriati, quali le palestre, come accade spesso durante gli stage, i festival e le fiere, o i teatri, nel caso dell'irrinunciabile lezione quotidiana di una compagnia stabile in *tournee*. Si noti, nelle seguenti immagini (Foto 6.1-6.4), la variabilità delle sale e la contemporanea permanenza di elementi quali specchi, sbarre, pavimentazione elastica di qualche genere e riproduttore musicale.¹



Foto 6.1. Sala grande della scuola Club La Fourmie (Trento): una lezione

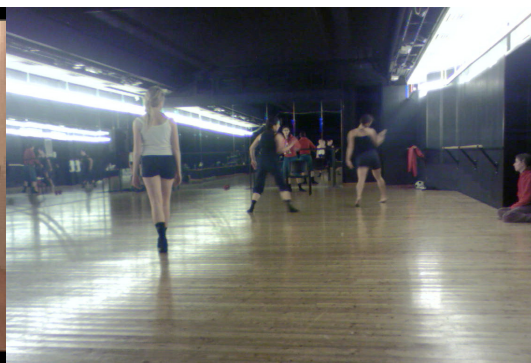


Foto 6.2. Sala principale della scuola L'officina delle Arti (Mantova): prove di Corpocorrente

¹ Si vedano anche, in app. 6.a, la mappa della sala de *L'Officina delle Arti* (Mantova), sede dell'omonima scuola e della compagnia *Corpocorrente*.



Foto 6.3. *Ridotto del Teatro Regio (Parma): un evento di Parma Danza 2008*



Foto 6.4. *Palestra adibita a sala (Tesero), uno stage di Trentino Danza Estate 2007.*

Sono innumerevoli le funzioni che lo specchio svolge – e le attività che esso permette – all'interno del campo fenomenico [Garfinkel 2002; Merleau-Ponty 1942] della sala da danza. Tali funzioni, inoltre, sono tra loro strettamente interconnesse, così come tutte a loro volta legate ai vincoli materiali ed alle logiche di organizzazione endogene del contesto in esame [Fele 2004]. Lo specchio è, innanzitutto, il portatore del punto di vista dell'*audience*, di quello che definisco sguardo spettatoriale, di cui la danzatrice deve costantemente tener conto e che, come vedremo (par. 6.5), deve altresì incorporare.

In secondo luogo, lo specchio costituisce uno strumento d'interazione e comunicazione tra danzatori e danzatrici, così come tra questi e l'insegnante/coreografa. Poiché all'interno del suddetto contesto la conversazione è pressoché inesistente², l'interazione verbale limitata, piuttosto normativa, culturalmente e contestualmente definita, la condotta corporea, infine, per lo più prescritta, lo specchio acquista una rilevanza fondamentale, incrementando il potenziale comunicativo di ogni più piccolo gesto, sguardo o espressione facciale. Se, da un lato, questi acquisiscono maggior rilevanza per la minimizzazione di altri strumenti comunicativi, dall'altro lato è l'ampliamento del campo della visibilità, che lo specchio permette, ad aumentarne la portata. Infatti, nella sala da danza, tutti vedono tutti, compresi se stessi; tutte, contemporaneamente, sono consapevoli di essere soggette allo sguardo altrui; tutti sanno se, quando e chi li sta osservando o, in un certo qual modo, si sta ad essi rivolgendo.

La consapevolezza dello sguardo altrui – di cui è inutile sottolineare qui la rilevanza sociologica, si vedano ad esempio: Brighenti [2008], Goffman [1959, 1963a, 1963b], Mead [1934], Merleau-Ponty [1989], Simmel [1998] – dilata, da un lato, l'opportunità dell'insorgere dell'imbarazzo, del senso del ridicolo (si veda anche par 7.2.1), mentre, dall'altro, consente la creazione di un *focus* attento

² Si veda anche, a questo proposito, il seguente estratto: «Oggi mi sono sentita meno 'esclusa'. La cosa però era probabilmente più percepita che reale. Credo la differenza risieda semplicemente nel fatto che fino ad oggi non ho avuto la possibilità, per ovvie ragioni contestuali, di esprimermi verbalmente e, dunque, come credo essere il mio meglio. Finora avevo solo potuto esprimermi e comunicare col corpo, lavoro nel quale tutte le altre sono decisamente migliori di me. [...] ognuno ha le sue competenze, ma fino a questo momento non avevo avuto nessuna possibilità di mostrare le mie, quindi agivo in un mondo in cui tutte le persone altre-da-me vedevano solo la mia incompetenza in un campo. Da qui la sensazione di esclusione» [08-01-09 OP Bertoni].

comune (a due o più persone, così come all'intero gruppo) nonostante, e all'interno di, un contesto in cui nessuno dei partecipanti è rivolto verso qualcun altro. Parte di queste interazioni sono «inter-testi» all'interno del *frame* più generale ed istituzionalizzato della lezione o delle prove, mentre la restante parte, come vedremo ora più dettagliatamente, ha esattamente funzione di organizzazione di tale *frame*, coordinamento tra i partecipanti³ e supporto ad un apprendimento che non cessa mai di essere collettivo e collettivamente fondato.

Lo specchio, infatti, permette all'insegnante/coreografa di vedere, con un unico sguardo, tutte le allieve/ballerine, di sorvegliarle [Foucault 1975] e controllare il loro agire. Contemporaneamente, esso consente a danzatrici e danzatori di vedere la «dimostrazione» dell'insegnante o del coreografo, potendo così *a*) comprendere, con uno sguardo, cosa sta accadendo/per accadere e *b*) «copiarne», imitarne, l'agire – sia dal punto di vista del contenuto, del “cosa” eseguire, che da quello del modo, del “come” eseguire. Si veda il seguente estratto dalle note di campo, relativo alla lezione di una compagnia:

Donatella: «Volete che ve li ripassi? Li ripasso. Un due [...]? », dice e “dimostra” rapidamente la sequenza di *plié* alla sbarra. Le ragazze accennano i movimenti, imitandola. Poi eseguono la sequenza con musica. Anche la coreografa esegue, ma a circa mezza sequenza (quando bisogna mettersi di fianco – sinistro – rispetto allo specchio, perché si esegue in quarta destra) si sposta alla sbarra sul lato corto della sala, perché la vedano tutte. Quando poi si passa alla quarta sinistra, torna alla sbarra lunga, ma si mette davanti a tutte, cioè verso il fondo della sala. [07-04-16 OC]

Quando – ed accade molto raramente – lo specchio non è disponibile, occorre mettere in atto particolari strategie:

[...] senza specchi è veramente difficile, per un'insegnante, perché con lo specchio comunque controlli tutti, puoi fare e controllare... Lo fai verso... cioè, se non hai lo specchio, ti devi girare... cioè è proprio più facile anche la gestione logistica della lezione con lo specchio. [Daniela - Mantova, 03/06/08]

Antonella, dopo aver improvvisato la sequenza davanti a noi ma dandoci le spalle, la “dimostra” e marca alcune volte con noi eseguendo a specchio, cioè guardandoci in faccia. Mancando nella palestra lo specchio, questo, da un lato, ci permette di vedere meglio cosa fa/dobbiamo fare; dall'altro lato, le permette di osservarci, valutarci e, se necessario, correggere i nostri errori. [08-01-09 OP_Bertoni]

Imitazione, emulazione, mimesi sono dunque nodi centrali dell'apprendimento. Poter *de facto* vedere ed osservare l'insegnante è fondamentale⁴ e, come risulta chiaro dai seguenti estratti, spesso più importante che ascoltarne le indicazioni verbali.

Roberta mi avvisa che il riscaldamento è diverso da quello di Moderno 2 e aggiunge che è anche piuttosto veloce, «quindi:: cerca di copiare il più possibile». «Farò quello che riesco», rispondo. «Ecco! (0.3) Magari mettiti al centro, che vedo meglio

3 La rilevanza dello sguardo reciproco a fini coordinativi all'interno di particolari contesti professionali è stata rilevata anche da altri studiosi: si vedano, ad esempio, Goodwin 1994, 1999; Goodwin e Goodwin 1996; Kendon 1990.

4 Si veda anche l'estratto dalle trascrizioni delle videoregistrazioni riportato nel par. 7.2.1, linee 030-35.

e ti do le indicazioni». Eseguiamo [...] Roberta esegue con noi e “dice” la sequenza. [N.P. Poteva andare peggio, tuttavia devo dire che le indicazioni verbali sono state le meno utili: mi serviva di più guardare (infatti le parti non fronte specchio riuscivo a seguirle a malapena)] [07-11-05 OP]

Segue una sequenza di riscaldamento a terra, che eseguiamo con Antonella, imitandola e seguendo le sue indicazioni verbali [N.P. che tuttavia mi suonano a volte criptiche, a volte troppo indefinite, cosicché devo guardarla direttamente (o guardare una compagna), il ché a volte implica – a seconda di postura e posizione – l’abbandonare momentaneamente l’esercizio per potermi girare a guardare.] [07-11-14 OP_Bertoni]

Parimenti importante, soprattutto quando l’insegnante/coreografa si limita ad osservare, è poter vedere e così «copiare» le compagne, generalmente quelle più brave. Si sollevano, qui, tuttavia, importanti questioni di comparazione e, dunque, la possibilità dell’insorgere dell’imbarazzo (par. 7.2):

Antonella vuole poi ripetere un’altra sequenza di braccia che abbiamo già eseguito, quella che la scorsa volta ci aveva chiesto di ripassare a casa. Chiede se abbiamo fatto i compiti: in sala un silenzio piuttosto imbarazzato. C. mi chiede, quando annuisco alla domanda di Antonella, di andare davanti dato che conosco la sequenza mentre lei no (non c’era la scorsa volta), ma rifiuto categoricamente: anche se vede la sequenza per la prima volta è molto molto più brava di me. [...] È il momento della coreografia. Come accennato da Antonella, riprendiamo quella della scorsa volta. L’insegnante ripete tutto con noi una volta, senza musica; poi corregge, “ridimostrando” alcune parti, e ci osserva ripetere la sequenza un’altra volta senza musica. C. a questo punto esige che io mi metta davanti: non posso più rifiutare ma mi trovo in estremo imbarazzo. [08-02-27 OP_Bertoni]

Lo specchio costituisce anche, in questo senso, una componente rilevante di quello che definisco il processo di *esternalizzazione* del proprio corpo e delle sue parti (par. 7.1) – processo fondamentale per l’acquisizione dell’*habitus* tercicoreo – poiché consente di comparare questo stesso corpo agli altri corpi con/tra cui si muove, ponendolo quindi, insieme ad essi, su un piano di alterità.

Si tratta, infine, di un dispositivo, che permette di osservare il proprio corpo in movimento, consentendo di autovalutarne, ed eventualmente correggerne, la performance – di «autosorvegliarsi» direbbe Foucault [1975] – e favorendo altresì, come vedremo meglio in seguito (par. 6.5), lo sviluppo di una delle più importanti competenze del/la ballerino/a: un particolare genere di (auto-)riflessività che definisco riflessività-in-azione. Mimesi, comparazione ed autovalutazione – dimensioni fondamentali della socializzazione del corpo danzante – tanto quanto (una certa) interazione e comunicazione mimico-gestuale, risulterebbero dunque pressoché inapplicabili in assenza dello specchio.

Un secondo elemento della sala da danza è la sbarra: simbolo stesso, insieme alle «punte», della danza di teatro occidentale, feticcio dell’immaginario tercicoreo da oltre due secoli (si pensi, tanto per fare un esempio, ai quadri di Edgar Degas⁵), consacrata ormai ad icona anche da media, cinema e pubblicità (tav. 6.1), riveste, per la ballerina, il doppio ruolo di strumento di tortura e rifugio, preannuncio di fatica, sudore e dolore, ma anche porto sicuro al quale tornare,

5 Si veda anche app. 3.f.

ancora della relazione col *corpo proprio* e, dunque, con il proprio *essere-al-mondo* [Merleau-Ponty 1945].



Catalogo "dimensione DANZA" 2007-2008 pp. 10-11



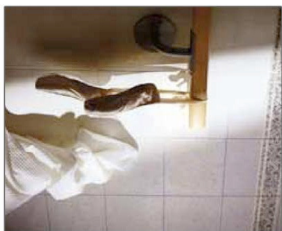
Catalogo "dimensione DANZA" 2007-2008 pp. 12-13



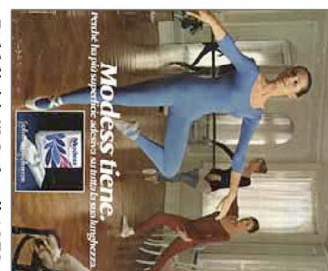
Pubblicità "OMO" 1959



Pubblicità "Loewe" 1992



Pubblicità "Iris" 1990



Pubblicità "Modess" 1978



Pubblicità "Champion" 1991



Pubblicità "Barbie" 1975 (ritaglio)

Tav. 6.1. Esempi di pubblicità a stampa riguardanti la danza in cui ricorre l'elemento iconico della «sbarra»

Sebbene l'uso della sbarra nasca, per ovvie ragioni storiche, in ambito classico, essa viene oggi ugualmente utilizzata, seppur con minore intensità, nella danza moderna e contemporanea. Ogni danzatrice ne ha esperienza, e per ciascuna – forse soprattutto per coloro che non indossano quotidianamente «le punte» – essa rappresenta, ricorda, simboleggia tanto la Tecnica e il controllo del proprio corpo, quanto la Danza stessa.



Foto 6.5. *Alcune ballerine di Corpocorrente controllano e sistemano il tappeto da danza prima di una prova generale*

Meno appariscente, ma altrettanto fondamentale, la presenza della pavimentazione elastica, il cui scopo è favorire il/la danzatore/trice nell'esecuzione di determinati passi e movimenti (in particolare, i salti) e, soprattutto, prevenire il sovraccarico delle articolazioni (schiena e caviglie in primis) e, quindi, il verificarsi di lesioni e infortuni. Potremmo dunque dire che il suo fine principale è quello di preservare e proteggere, tutelare e salvaguardare, il corpo danzante. Come per la sbarra, esistono vari tipi di pavimentazione: una prima distinzione intercorre tra quella «per posa permanente», solitamente in legno, dall'aspetto simile al comune parquet, utilizzata nelle scuole e nelle sale prove, e quella invece «per posa libera», o «tappeto da danza», in PVC o altri materiali plastici, di colore solitamente nero o grigio, dall'odore decisamente pungente che con gli anni va a mescolarsi a quello del sudore che vi cade sopra. Il tappeto da danza viene per lo più utilizzato a rivestimento dei palchi, durante gli spettacoli. La posa non è per nulla semplice: richiede molta fatica⁶ ed altrettanta attenzione, data anche la necessità di affiancare le strisce senza lasciare interstizi,

⁶ Venduto in rotoli lunghi dai 15 ai 40 m e larghi 1,5-2 m, nonostante il suo spessore sia di soli 2-2,5 mm, arriva a pesare fino a 3,5 Kg/m².

fissandole saldamente (tra loro e alla superficie del palco) con lo scotch (Foto 6.5). Ogni compagnia possiede il proprio tappeto – di cui è particolarmente gelosa, a causa del suo elevatissimo costo e delle particolari attenzioni che richiede – e lo porta con sé per ogni esibizione. Le «condizioni» del tappeto – tanto quanto quelle dell'erba di uno stadio, del terriccio di un campo da tennis, ecc. – sono oggetto di attenzioni, preoccupazioni e discorsi. Si veda ad esempio, nel seguente estratto dalle note di campo, quanto avvenuto durante le prove generali per una *Prima*.

Alcune ballerine spazzano il palco prima di iniziare le prove, mentre altre finiscono di attaccare il tappeto al pavimento con lo scotch nero. Uno dei tecnici dice loro che verranno poi a pulirlo, prima dello spettacolo, ma le ballerine fanno notare che sarebbe peggio: *o lo puliscono ora o niente, poiché poi c'è il rischio che il palco diventi scivoloso proprio prima che entrino in scena.* [08-04-05 OC]

Infine, la pulizia della pavimentazione è importantissima: tutte/i le/i ballerine/i la controllano e vi prestano molta attenzione appena entrano in sala o sul palco; inoltre, in qualunque momento, chiunque noti qualcosa – una forcina caduta, una goccia d'acqua o di sudore – è autorizzato e, anzi caldamente invitato, a interrompere l'attività in corso “dando l'allarme”, affinché il pericolo venga eliminato. Questo genere di comportamento – volto, ancora una volta, alla protezione del corpo danzante, più che a quella della pavimentazione – è parte integrante della socializzazione tersicorea e viene infatti insegnato, sin dalle prime lezioni, tanto in maniera diretta quanto indiretta, attraverso cioè l'agire dell'insegnante sotto gli occhi delle allieve.

G. si è tagliata sotto al piede con qualcosa che era per terra. Paolo le porta un cerotto, prendendolo dall'apposita cassetta del pronto soccorso. Quando Donatella fa ripartire la musica, le ballerine riprendono la prova dello spettacolo [...] Arrivati quasi alla fine della seconda coreografia, è Roberta a chiedere di fare una pausa, perché ha visto del sangue sul pavimento: è preoccupata per la sua provenienza e, soprattutto, per il fatto che si possa scivolare su di esso. Donatella spegne la musica e pulisce il pavimento. [07-06-11 OC]

Spendo poche parole, da ultimo, riguardo al riproduttore musicale: è infatti inutile sottolineare il motivo della sua necessità all'interno di una sala da danza.⁷ La maggior differenza, da questo punto di vista, intercorre tra l'uso di uno stereo – musica registrata – o di un/a musicista col proprio strumento – musica dal vivo. Quest'ultimo caso è più frequente nei contesti attinenti la danza classica e, solitamente, si tratta di un pianista; tuttavia, vi sono anche compagnie e scuole di danza moderna, contemporanea e/o teatro-danza che si avvalgono di musicisti, spesso percussionisti o *performers* di musica elettronica. Si tratta, comunque, di specialisti/e del mondo della danza, che generalmente lavorano da anni nell'ambiente e, dunque, non necessitano di particolari istruzioni: hanno un'idea precisa di cosa sia una lezione di danza e di come comportarsi. Si veda il seguente estratto dalle note di campo, riguardante una lezione del *Corpo di Ballo del Teatro alla Scala* sul palco del Teatro Regio di Parma, il pomeriggio precedente la

7 Per il rapporto tra musica e danza a livello creativo-compositivo, si veda il par. 8.1.1.

rappresentazione della «Cenerentola» nell'ambito del festival *Parma Danza 2007*.

Alle 18.45 entra il Maestro (*maitre de ballet*). Tutti sono alla sbarra. Il Maestro gira tra loro e ‘dice’ la sequenza. Li corregge individualmente, sia verbalmente che toccandoli. A tratti muove il braccio, ad imitare il movimento che i ballerini devono eseguire con le gambe. Dando ordine al pianista che si trova nel buco dell’Orchestra, ferma la musica e “dimostra”, “dicendola”, una sequenza di *tendu*. Dà poi ordine al pianista (tale Marcello) di riprendere a suonare ed i ballerini eseguono. [...] Il Maestro “dimostra”, contando, ma non “dicendo”, una sequenza alla sbarra: *tendu* in quinta. «*Tendu* in quinta, Marcello!», dice al pianista come se menzionasse il titolo di un brano. I ballerini eseguono. [...] Stessa ed identica cosa – dopo due correzioni verbali individuali – per la sequenza successiva: *rond de jambe* («*Rond de jambe*, Marcello!»). [...] Dopo una correzione ad un ballerino, il maestro dice: «Sinistra - grazie, Marcello». Il musicista è aduso alle regole del gioco della comunità della danza: sa bene che “sinistra” significa “ripeti il pezzo che hai appena eseguito”. Il Maestro “dimostra” un’altra sequenza alla sbarra: anche questa volta conta il tempo, ma mi pare esegua un po’ al rallentatore. «Tango!», grida subito dopo al pianista. I ballerini eseguono sulle note del piano. La sequenza successiva, molto veloce, è di *frappé*: il Maestro la “dimostra” una volta alla sbarra ed una volta con gli arti superiori a mimare quelli inferiori. Poi dice: «*Frappé*, Marci». [...] “dimostra” un’altra sequenza: «E un e due, *grand develop*, e un e due, *grand develop* [...] Adagio, Marcello» ...musica... «e già giù, e già su, e già ↑fuori:» [...] «Zum pà pà, Marcello, *grand battement*». [07-05-28 ParmaDanza2007_Scala]

Per quanto concerne, invece, l'uso di musica registrata, rimane da rilevare l'innovazione portata dall'Ipod e, più in generale, dai lettori mp3. Il cambiamento è avvenuto proprio durante gli anni trascorsi sul campo ed ha comportato la quasi totale sparizione dei CD, che, un tempo masterizzati con cura e contenenti selezionatissimi brani musicali in ordine d'uso all'interno della lezione (ad esempio, brano per il riscaldamento, per la sequenza di *plié*, per quella di *tendu*, per gli esercizi addominali, per l'allungamento, per le diagonali e così via), vengono ora utilizzati quasi esclusivamente per le musiche, già «tagliate» e assemblate, della coreografia degli spettacoli, ad uso primario dei tecnici audio. Per prove e lezioni, l'insegnante/coreografo si avvale ora del lettore mp3, sul quale può «caricare» un altissimo numero di canzoni, spesso comunque categorizzate per genere di sequenza e/o segmento della lezione, e scegliere poi sul momento quale utilizzare.

Oltre a questi oggetti ineliminabili, il campo fenomenico della sala da danza è ovviamente popolato da corpi. Corpi tangibili e riflessi nello specchio; corpi osservati comparati e giudicati, ammirati ignorati disdegnati o disprezzati; corpi (s)vestiti in fogge e colori caratteristici, talvolta “comandati”, spesso variabili a seconda del contesto, sempre strettamente legati all'identità che chi possiede quel corpo intende presentare (si veda anche par. 5.3.1); corpi disposti nello spazio secondo specifiche norme, precise necessità materiali e contestuali (par. 6.2) ed abitudini situate.

Il campo fenomenico di una lezione di danza non è costituito, tuttavia, solo da oggetti e corpi, ma anche da spazi e tempi, o, meglio, da spazio-tempi, da quelli che Henri Lefebvre [1992] definirebbe ritmi: spazi temporalizzati o tempi spazializzati. Una lezione di danza, infatti, costituisce un contesto contemporaneamente istituzionale e situato, in cui gestualità e condotta corporea si rivelano estremamente importanti, insieme al parlato, per il modo in cui

partecipanti portano a termine l'attività in questione.

Metodo	Stile	Ideazione e luogo d'insegnamento	Utilizzo	Testo/i di riferimento	Caratteristiche distintive
CECCHETTI	Danza classica	Enrico Cecchetti (1850-1928). <i>Scuola Imperiale di Balletto</i> a Sanpietroburgo, poi <i>Ballets Russes</i> a Mosca, poi <i>Checchetti Dance School</i> a Londra (v. anche <i>Cecchetti Society</i> , poi <i>Imperial Society of Teachers of Dancing</i>), infine <i>Accademia del Teatro alla Scala</i>	Pressoché ignorato in Italia, il metodo è diffuso nei paesi anglosassoni. Tuttavia, è oggi sempre meno utilizzato	E. Cecchetti (1920), <i>A Manual of the Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing</i> . Si veda anche: C. Blais (1820), <i>Traité Elementaire, Technique et Practise de l'Art de la Danse</i>	Programma ben preciso con «tabelle di marcia» quotidiane. Famosi gli adagi (con un approfondito uso dell'equilibrio) e gli allegri. Introduzione delle cinque (anziché tre) posizioni della braccia
VAGANOVA	Danza classica	Agrippina Jakovlevna Vaganova (1879-1951). <i>Vaganova Ballet Academy</i> (così rinominata nel 1957, ex <i>Scuola Imperiale di Balletto</i> , o <i>Chortechnikum</i>), accademia del <i>Mariinsky Ballet</i> (ex <i>Kirov Ballet</i> , ex <i>Balletto Imperiale</i>) a Sanpietroburgo	Il metodo è il più usato in Russia, ma molto diffuso anche in Europa e Nord America	A. J. Vaganova (1934), <i>I principi fondamentali della danza classica</i> (in app. 6.b, un estratto)	Movimenti precisi; linee pulite, ma morbide. Indicazioni specifiche e dettagliate sulla progressione del processo d'apprendimento
R.A.D.	Danza classica	<i>Royal Academy of Dance</i> (dal 1999, ex <i>Association of Operatic Dancing in Great Britain</i> , poi <i>Royal Academy of Dancing</i> nel 1935), fondata nel 1920 da: A. Genée (Danimarca; presidente fino al 1954), T. P. Karsavina (Russia), L. Cormani (Italia), P. Bedells (Gran Bretagna) ed E. Espinosa (Francia. Fusasi, nel 1997, con <i>The Benesh Institute</i> (fondato nel 1962)	Uno dei metodi più insegnati al mondo: oltre 15.000 membri in 82 Paesi, circa 200.000 studenti iscritti ogni anno, oltre 6.500 insegnanti certificati in 82 Paesi	R.A.D. Syllabus	Unisce e mescola le caratteristiche del metodo italiano, francese, russo e inglese. Numerosi corsi specifici: da quelli per bambini/e di 2 anni e mezzo, fino a quelli per adulti e per insegnanti
BALANCHINE	Danza classica e moderna	George Balanchine (1904-1983). <i>Ballet Russes</i> a Mosca e poi a Montecarlo; <i>Royal Danish Ballet</i> a Copenaghen; <i>School of America Ballet</i>	Il Metodo è insegnato alla <i>School of American Ballet</i> e in alcune scuole parificate in Inghilterra Francia Russia Danimarca	/	Estrema velocità, profondi <i>plié</i> , uso non convenzionale di braccia e mani, enfasi sulle linee. Ballerini flessibili; in genere alti e molto snelli

GRAHAM	Danza moderna	Martha Graham (1894-1991) <i>Martha Graham School of Contemporary Dance</i>	Metodo diffuso pressoché in tutto il mondo	/	Opposizione contrazione-rilascio (// inspirazione-espiazione). Gestualità forte. Piedi interamente poggiati al suolo. Rimodellamento del corpo e sua più consapevole percezione. Controllo della postura. Ricerca della creatività individuale e di gruppo
LABAN	Danza moderna	Rudolf von Laban (1879-1958). <i>Choreographisches Institut</i> (Berlino), <i>Art of Movement Studio</i> (Manchester, spostatosi a Londra nel 1975 e rinominato <i>Laban Centre for Movement and Dance</i>)	Metodo insegnato al <i>Laban Centre for Movement and Dance</i> e in numerosissime "Laban School" sparse in tutto il mondo (Europa, nord America, Asia)	R. von Laban (1928), <i>Schriftanz, Script dancing, la danse écrite</i> ; (1950), <i>The mastery of movement</i> ; (1966), <i>Choreutics</i>	Analisi e sviluppo del movimento umano nello spazio: corpo, sforzo, forma, spazio. Idea della danza come strumento educativo e formativo
HUMPHREY-LIMÓN	Danza moderna	Doris Humphrey (1895-1958). <i>The Bennington School of Dance</i> ; <i>Julliard School</i> (New York)	Metodo diffuso soprattutto nel nord America, ma anche in Europa. Spesso mescolato al metodo Graham nelle scuole private di danza	D. Humphrey (1958), <i>The Art of Making Dancing</i>	Esplorazione delle dinamiche di reazione del corpo alla forza di gravità, secondo opposte forze di caduta e recupero, equilibrio e squilibrio, oscillazione
HORTON	Danza moderna	Lester Horton (1906-1953)	Metodo insegnato, tra gli altri, alla <i>Alvin Ailey School</i> (New York), <i>National School of the Arts</i> (Sud Africa) e in numerosi stage nel mondo	/	Flessibilità, forza, coordinazione e consapevolezza del corpo. Libertà totale di movimento. Elementi delle danze jazz e pellirossa
CUNNINGHAM	Danza contemp.	Merce Cunningham (1919-2009) <i>Merce Cunningham Studio</i> (che include: <i>Merce Cunningham Dance Company</i> , <i>Cunningham Repertory Group</i> , <i>Studio Performance Program for Young Artists</i> , <i>Educational Outreach</i> e <i>Merce Cunningham Archives</i>)	Metodo insegnato al <i>Merce Cunningham Studio</i>	F. Starr (1968, a cura di), <i>Changes: Notes on Choreography</i> P. Belfond (1980), <i>Le danseur et la danse/entretiens avec Jacqueline Lesschaeve</i> . Si veda anche: www.merce.org/about_biblio.html	Movimento nello spazio e nel tempo. Scissione di danza e musica. Sostituzione della nozione di «laboratorio» e «performance» a quella di «spettacolo»

Tab. 6.1. *Principali metodi d'insegnamento di danza classica, moderna e contemporanea*

Al di là di alcune differenze tra diversi stili di danza (tab. 6.1; si veda anche app. 6.b), una lezione, che può durare da una a due ore a seconda dello stile, dell'età delle allieve e del livello di avanzamento, è generalmente composta dai seguenti segmenti.

- a. Una sequenza di *riscaldamento*, eseguita ogni volta sullo stesso brano musicale, così come accade per la coreografia. Usualmente spiegata e «dimostrata» pezzo per pezzo dall'insegnante durante le prime lezioni dell'anno accademico, viene pian piano imparata dalle allieve, che divengono così in grado di eseguirla “da sole”, senza il supporto dimostrativo dell'insegnante, che è quindi libera di osservare più attentamente e correggere, segnare le presenze, prepararsi per il prosieguo della lezione e/o prendere fiato dalla precedente⁸.
- b. Due o più “*sequenze studio*” di passi accademici, come *plié* e/o *tendu*, ecc., eseguite, «al centro» e/o «alla sbarra», su un brano musicale il cui unico requisito è avere un ritmo adeguato. Generalmente, tali sequenze vengono mantenute per un certo periodo e poi cambiate con una diversa sequenza dello stesso passo. Questo segmento della lezione occupa uno spazio considerevolmente più ampio nel caso della danza classica – in cui viene eseguita una “sequenza studio” pressoché per ogni passo accademico esistente – ma resta sempre presente anche nel caso della danza moderna o contemporanea:

[L'insegnante] spiega perché è importante fare “la sbarra”, anche se si tratta di un corso di moderno. Questa serve, dice: *a*) per fare esercizio; *b*) per raggiungere la “pulizia” dei movimenti e il controllo del corpo; *c*) per «acquisire il portamento e la grazia della ballerina, l’atteggiamento» della ballerina. [08-01-22 OP]

- c. Esercizi *addominali*, solitamente eseguiti con un brano musicale di sottofondo piuttosto «carico», energizzante per così dire, «copiando» direttamente l'insegnante e seguendo le sue indicazioni verbali. Questo segmento non è presente, in genere, nelle lezioni di danza classica, mentre può venire inserito nella sequenza di riscaldamento in quelle di danza moderna o contemporanea.
- d. Esercizi di *allungamento*, per lo più svolti «a terra», con un brano musicale rilassante come sottofondo. Possono venire eseguiti imitando l'insegnante e/o seguendo le sue istruzioni verbali, oppure dalle allieve ciascuna per proprio conto; talvolta vengono eseguiti a coppie, per sfruttare, in alternanza, il peso del corpo della compagna sul corpo di colei che sta allungando i propri muscoli.
- e. Una o più *diagonali*, cioè sequenze costituite da uno o più passi accademici che necessitano di esser svolte sfruttando l'intera lunghezza della sala – dunque non «al centro» o «alla sbarra», ma «in fondo». Così come le “sequenze studio”, le diagonali vengono eseguite su un brano musicale il cui unico requisito è quello di avere un ritmo adatto alla dinamica della sequenza.
- f. Eventuali altri *esercizi* di vario genere, vere e proprie tecniche del corpo

⁸ Quasi sempre, infatti, le lezioni si susseguono senza sosta, dal pomeriggio (nelle scuole private, soprattutto) alla tarda sera.

[Mauss, 1936], come ad esempio: esercizi dedicati allo sviluppo dell'equilibrio; esercizi cosiddetti di «isolamento» o «isolazione», aventi lo scopo di migliorare la percezione delle diverse parti del corpo; esercizi inerenti l'uso dello sguardo e, più in generale, l'espressività; esercizi di contact improvisation, volti a favorire l'abitudine al contatto fisico e la fiducia nel/i partner/s; esercizi – nel senso pienamente foucaultiano [1975] del termine – volti al rimodellamento («lavorare», in gergo) di determinate parti del corpo e all'incorporamento di determinati modi di muoverle (cioè dei *topoi* cin(est)etici del corpo danzante), come quelli per lo sviluppo del collo del piede e della sua mobilità; esercizi cosiddetti «di propedeutica» allo svolgimento di particolari movimenti, come ad esempio le *pirouettes*. Possono venire eseguiti subito dopo le sequenze studio, così come, più frequentemente, prima, dopo o in sostituzione della diagonale.

- g. *Coreografia*: solitamente mantenuta per un certo tempo e poi sostituita con una differente, viene ovviamente eseguita su un brano musicale specifico. Nel caso della lezione di una compagnia, tuttavia, questo segmento è costituito dalle prove e dalla cosiddetta «costruzione» delle coreografie dello/degli spettacoli.⁹

Quanto precede è ovviamente solo una rappresentazione schematica, che intende raffigurare la struttura di massima di una lezione di danza. Sono molti, tuttavia, i modi in cui è possibile distanziarsi da essa. Le differenze, infatti, non dipendono solo dai diversi stili, ma anche:

- dal periodo dell'anno: ad esempio, più ci si avvicina al saggio di fine anno (circa dalla metà di aprile alla metà di giugno), più il tempo dedicato alle “sequenze studio” e alle diagonali viene ridotto, mentre aumenta quello dedicato alla coreografia, che rimane sempre la stessa, quella che le allieve porteranno in scena al saggio;
- dal livello di avanzamento: per esempio, escludendo la danza classica, nelle lezioni delle compagnie e dei corsi professionali, o comunque più avanzati, la “sequenza studio” è spesso una sola, piuttosto lunga, decisamente complessa, comprendente molti e svariati passi accademici (al posto di due o tre sequenze semplici relative, ciascuna, ad un solo passo);
- dalla periodicità della lezione stessa: se si tratta, ad esempio, di uno *stage*, che dura solitamente dai 3 ai 6 giorni, le sequenze – di riscaldamento, di studio, ecc. – non vengono modificate, ma vengono insegnate progressivamente lungo il corso dello stage (il primo giorno, si impara un primo pezzo di ogni sequenza, il secondo giorno si aggiunge un pezzetto e così via);
- dall'età delle allieve, che porta alla suddivisione dei corsi in categorie – approssimativamente, propedeutica (meno di 4 anni), baby (dai 4 ai 9 anni), junior (dai 10 ai 14/15) e adulti (dai 16 anni in su)¹⁰ – indipendenti dal

9 Ci sono compagnie che tengono lezioni – solitamente mattutine – e prove – pomeridiane e/o serali – ben separate, mentre altre che le uniscono in un unico incontro, di durata generalmente maggiore: in questo caso, viene dedicata circa un'ora o un'ora e mezza a riscaldamento, studio e allungamento, mentre altre tre/quattro ore vengono usate per «montare» e provare la coreografia dello spettacolo.

10 Le età sono indicative, poiché leggermente variabili da scuola a scuola, da accademia ad accademia.

livello di avanzamento¹¹: anche in una lezione di danza moderna di livello non particolarmente avanzato, se le allieve sono molto giovani, il lavoro sulla «tecnica» aumenta, vengono eseguite molte “sequenze studio” ed il tempo passato «alla sbarra» è maggiore.

Nei prossimi paragrafi (6.1.1-6.1.3) presento alcuni esempi di lezioni – di differenti stili e diversi livelli di avanzamento – e prove, così da mettere in luce, attraverso casi concreti, tanto il ricorrere della struttura istituzionale sopra descritta, quanto la sua variabilità situata. Si tratta di estratti integrali, pagine tratte dal diario di campo e riportate qui *in extenso*. Auspico anche che, in questo modo, il lettore e la lettrice possano farsi un'idea dei dati “grezzi” sui quali è stata portata avanti l'analisi, quantomeno per ciò che concerne le note di campo.

6.1.1. Due lezioni di danza moderna

Mercoledì, 14 novembre 2007
Scuola di danza *Club La Fourmie* – Trento

Moderno 2

Ore 17.30-18.30, Sala piccola – 16 allieve + Roberta

Dopo l'appello e qualche minuto di conversazione in sala, iniziamo col riscaldamento: eseguiamo la sequenza ‘da sole’, direttamente sulla musica. Noto che le altre mi guardano per “copiare”, aspettandosi che sia io, come spesso accade a “guidare”. Questa volta, tuttavia, ho anch'io dei problemi con la sequenza, a tratti mi perdo e Roberta è costretta a suggerire il da farsi due volte.

Passiamo poi alla sequenza studio di plié: dapprima ripassiamo senza musica, ripetendo varie volte, la parte in I e II posizione; poi eseguiamo la stessa parte sulla musica, ‘da sole’, una volta. [N.P. Questa sequenza l'ho “presa” bene ormai.]

Andiamo “a terra” per gli addominali. Oggi ne facciamo molti, ma Roberta svolge con noi solo le ultime serie.

Come di consueto, rimaniamo “a terra” per lo stretching. Facciamo alcuni esercizi imitando l'insegnante e seguendo le sue sporadiche indicazioni (che si presentano per lo più quando è necessario cambiare posizione corporea). Roberta ci chiede poi di metterci a coppie e, restando seduta di fronte a noi con le :
allo specchio, ci istruisce sul da farsi: svolgiamo tre diversi esercizi di allungamento, ripetendo ciascuno tre volte a testa e dandoci poi il cambio con la compagna. Le tre posture dei tre diversi esercizi (gambe distese, gambe in *demi plié* gambe in *grand plié*) sono le stesse di altri esercizi di *stretching*, ma più dolorose e faticose in quanto la compagna spinge verso terra, con mani e ginocchia, la schiena di colei che sta eseguendo l'esercizio al momento (fig. 1).



Figura 1

Roberta decide poi di fare un ripasso del giro di braccia del triplex, facendoci stare ferme con le gambe e davanti allo specchio “al centro” (invece che in diagonale). Il giro di braccia consiste nel primo *port de bras* (fig. 2) eseguito però alternando un braccio all'altro (mentre il giro accademico prevede il muoversi contemporaneo di entrambe le braccia). Roberta ci spiega dapprima il primo *port de bras*, che proviamo tutte insieme varie volte, poi ci mostra il giro alternato del *triplex*:

¹¹ Per aver un'idea dei diversi corsi offerti da una scuola di danza si veda, in app. 6.c, lo schema orario della scuola *Club La Fourmie* per l'anno 2006-2007.

ripetiamo anche questo molte volte. L'insegnante ci informa che venerdì lo eseguiremo invece in diagonale, unendolo ai movimenti delle gambe. [N.T. **Segmentazione.** Questo ne è il caso base: separazione dei movimenti delle braccia – o, più in generale, della parte alta del corpo – da quelli delle gambe – o della parte inferiore.]

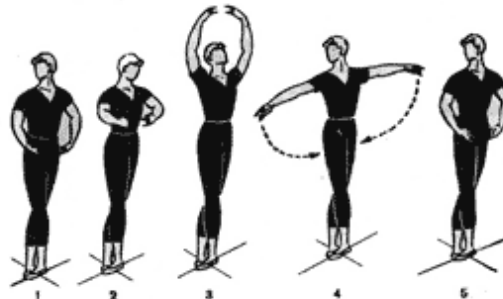


Figura 2

Si chiude, com'è usuale, con la coreografia. L'insegnante spiega e “dimostra” due ottave senza musica: ripetiamo molte volte questa nuova parte e molte sono anche le correzioni di Roberta. Ci dividiamo poi in due gruppi ed eseguiamo le due ottave, due volte (una con l'insegnante e una ‘da sole’) ciascun gruppo senza musica e due volte ogni gruppo sulla musica. L'insegnante interrompe spesso per correzioni sia collettive che individuali e per “ri-dimostrare” alcuni passaggi. Infine, ogni gruppo ripete due volte, sulla musica, l'intera coreografia, mentre Roberta osserva attentamente.

Martedì, 11 marzo 2008
Scuola di danza *Club La Fourmie* – Trento

Junior 6

Ore 18.30-19.30, Sala piccola – 9 allieve + Roberta

Iniziamo in ritardo, anche perché N. finisce più tardi la propria lezione, occupandoci dunque la sala. Dopo un po' di chiacchiericcio, che Roberta tenta di sedare, ed il solito affacciarsi alla porta di P. per controllare le assenti, iniziamo con la sequenza di riscaldamento: ‘da sole’, direttamente sulla musica. [N.P. Oggi va un po' meglio, qualche pezzetto lo ricordo, ma, data la posizione che ho in sala, faccio fatica a “copiare” i pezzi che invece non conosco ancora, perché riesco a vedere solo due allieve che non sono certo le più impegnate, né le più brave.] → [N.T. È un problema pratico che nasce da condizioni materiali spaziali. Rilevante è anche la dimensione di gruppo: il collettivo influenza anche in questo modo, molto pratico, il lavoro del singolo.]

Come ci chiede l'insegnante, andiamo poi “**alla sbarra**”. Iniziamo come previsto dalla sequenza di plié. Roberta, postasi al centro, inizia a “dimostrare” per la gamba destra, mentre noi la seguiamo ed imitiamo accennando i movimenti. L'insegnante poi va allo stereo, sceglie la musica e, prima di farla partire riassume verbalmente la ratio della sequenza studio. Eseguiamo dunque sulla musica con la gamba destra (fianco sinistro alla sbarra) e, dopo alcune correzioni e rispecificazioni riguardanti i movimenti delle braccia da parte di Roberta, con la gamba sinistra.

Nel mentre Daniela si affaccia alla porta e scambia due parole con Roberta. Credo si parli delle prove di stasera, ma sento pochissimo.

Come previsto dalla tecnica Vaganova, proseguiamo, sempre ovviamente alla sbarra, con la sequenza studio di tendu. Ancora una volta l'insegnante “dimostra” con la destra e noi proviamo con lei. Riassume la sequenza verbalmente e accennando i movimenti delle gambe da ferma; poi eseguiamo “in dinamica” ‘da sole’. Sono l'unica che ricorda ed esegue correttamente tutta la sequenza (due *tendu* per direzione: una “croce” completa ed una senza ultimo quarto che viene sostituito da un *plié*, partendo da davanti; idem, partendo però da dietro), quindi Roberta, un po' spazientita, la ripete verbalmente e ci chiede di ripeterla corporalmente, sempre

senza musica, mentre lei esce a fare una telefonata (immagino relativa alla questione precedente di Donatella). Eseguiamo infine la sequenza con la sinistra, ma di nuovo sulla musica.

Dopo un po' d'indecisione, Roberta opta infine per farci fare anche la sequenza di jeté. La “dimostra” per la destra e ne ripete attentamente la logica, così riassumendola, verbalmente. Sono due *jeté* per ogni direzione: una “croce” completa in 4 tempi “in battere”; poi la stessa sequenza del *tendu* ma eseguendo i *jeté* “in levare” in 2 tempi e senza il “ritorno”-partendo-da-dietro (in realtà era presente anche quest'ultimo ma Roberta, nello spiegare la sequenza, ha contemporaneamente deciso di toglierlo). Eseguiamo una volta senza musica con la destra, sul conteggio dell'insegnante; poi sulla musica sempre con la destra, ma i risultati sono scarsi e Roberta ci fa ripetere senza musica, contando il tempo. Eseguiamo infine con la sinistra: sempre senza musica perché, dice l'insegnante, è meglio, vah.

Come previsto, passiamo al rond de jambe. Roberta ci assicura che la sequenza è facile e la “dimostra” al centro. La ripete verbalmente, poi ci osserva eseguire sulla musica, prima con la destra poi con la sinistra. Collettivamente parlando, questo esercizio va meglio dei precedenti. Una delle allieve, scherzando a voce alta con la vicina di sbarra, lo afferma esplicitamente.

Chiudiamo “la sbarra” con una sequenza di grand battement. Ancora una volta l'insegnante la “dimostra” al centro, poi ci osserva eseguire “in dinamica”, prima con la destra poi con la sinistra, correggendoci tra una gamba e l'altra.

L'insegnante ci chiede a questo punto di allungarci un po' “a terra”, mentre lei esce un attimo a sistemare una cosa. Mette una musica rilassante ed esce. Noi facciamo qualche esercizio di allungamento a gruppetti. [N.P. Io resto 'isolata', perché ho male alla schiena e alle anche e voglio perciò allungarmi bene, restando concentrata.]

Quando Roberta rientra mi si avvicina, si accovaccia davanti a me, e si sfoga spiegandomi la questione: [...]

Torniamo “al centro” per proseguire nell'esercizio di propedeutica per le pirouettes. Roberta pensa qualche secondo, poi “dimostra” cosa dobbiamo fare, spiegandolo anche verbalmente: dalla posizione di partenza del *pas de bourrée* destro, faccio *retiré* in *relevé* (equilibrio) e ritorno; poi *retiré*, *relevé* e giro completo; atterro in posizione di partenza del *pas de bourrée* sinistra e riparto con l'altra gamba; e così via a ripetizione. Eseguiamo sulla musica una volta tutte insieme con Roberta; poi ci dividiamo in due gruppi e ripetiamo l'esercizio due volte ciascuno, alternandoci.

Infine, coreografia: ripasso senza musica con Roberta dall'inizio, ripetendo più volte la seconda parte (riprendiamo da ½ dopo ogni correzione dell'insegnante). Eseguiamo poi una volta sulla musica con Roberta. L'insegnante spegne poi lo stereo, fa alcune correzioni e aggiunge ½ ottava. Infine, proviamo sulla musica tre volte tutte insieme (la prima con Roberta, le altre da 'sole').

6.1.2. Una lezione di teatro-danza

Mercoledì, 14 maggio 2008
Palestra del Liceo Rosmini, Via Malfatti, 2 - Trento

Corso di TeatroDanza con Antonella Bertoni

Ore 20.00 – 12 allieve + Antonella

Partiamo come sempre con lo **zazen**, che termina con l'usale camminata “10 SPAZI”. Questa volta tuttavia, manteniamo la forma per 15 minuti ed Antonella fa

due giri (ciascuno andata e ritorno) – anziché uno, come al solito – camminando dietro di noi e correggendo, ad una ad una, la “forma” di ciascuno/a, spostando parti del nostro corpo in silenzio, attraverso un’interazione esclusivamente corporea, il più breve possibile e il più possibile lieve e delicata.

--- --- ---

Antonella accende a questo punto la musica: un brano di musica classica, piuttosto lento; lo lascia ad un volume abbastanza basso. Iniziamo la **fase di riscaldamento**, per tutta la durata della quale Antonella eseguirà direttamente con noi e, contemporaneamente, ci indicherà verbalmente il da farsi.

Ci disponiamo quindi “al centro” nella postura dei “dieci spazi”, toccandoli uno dopo l’altro. I dieci spazi sono:

- i tre grandi: spazio tra le gambe, tra ogni braccio e il busto, tra mento e petto (cioè davanti al collo);
- i tre piccoli: tra l’occhio e l’arcata sopraccigliare, tra le labbra, tra le dita delle mani (incastro le mani tra loro);
- le tre punte: punta della lingua, punta del naso e ombelico, punta delle dita delle mani (ogni pollice si chiude a toccare le altre dita unite della stessa mano);
- la relazione tra questi spazi, quindi la relazione tra le diverse parti del corpo, che devono mantenersi in un ‘assetto’ tale da non modificare, pur nel muoversi, le caratteristiche di questi spazi e la relazione reciproca tra essi.

Segue un rapido automassaggio su tutto il corpo: si tratta più che altro di ‘schiaffetti’, su tutte le parti del corpo, dal volto ai piedi.



Figura 1

Passiamo poi ad alcuni esercizi per sciogliere le articolazioni e scaldare un po' i muscoli. Dapprima muoviamo disordinatamente le diverse articolazioni una dopo l'altra: i polsi, poi anche i gomiti, poi anche le spalle, la testa e così via. Poi facciamo invece vari esercizi di isolamento: facciamo ruotare la testa tenendo fermo tutto il resto, poi invece il busto, il bacino, il petto, ecc.

Antonella ci chiede poi di andare a terra. Eseguiamo quindi insieme a lei degli esercizi per gli addominali – i soliti (fig. 1), che ripetiamo più volte e, alla fine, una diversa versione (fig. 2) – inframezzati da svariati esercizi di sbarra a terra, diversi esercizi di allungamento e la solita sequenza a terra con esercizi per le gambe (piego-stendo ecc) e flessioni. (Era un po' di tempo che non la eseguivamo.) Antonella esegue con noi e ‘dice la sequenza’.



Figura 2

--- --- ---

Tornati in piedi, Antonella spegne la musica e torna “al centro” di fronte a noi per cominciare la fase delle sequenze studio.

Inizia col “dimostrare” una sequenza di demiplié, relevé, plié su relevé e relevé su plié. La “dimostra” una volta per la parte destra in tutte le posizioni – I, II, III, IV, V – poi ci osserva eseguire la sequenza su una musica che ha appena scelto: la facciamo tutta per la destra e poi, direttamente, tutta per la sinistra. L’insegnante ci correggere verbalmente durante l’esecuzione, più che altro a livello individuale.

Antonella ci volta le spalle ed inizia a provare una sequenza di plié. La sta riportando alla memoria e perfezionando. Noi la “copiamo”. Poi, stabilita la sequenza, l’insegnante si volta e la “dimostra” per noi a specchio, ‘dicendola’: “dimostra” per tutte le posizioni con la destra, mentre noi eseguiamo con lei. Molte sono le interruzioni correttive, durante le quali l’insegnante prescrive il modo di eseguire determinati movimenti e configurazioni corporee e lo ri-“dimostra” , e

molte sono dunque anche le ripetizioni. Antonella, a questo punto, sceglie un brano musicale e, fattolo suonare, esegue con noi sulla musica per la destra: ripetiamo due volte poiché l'insegnante fatica ad adattare la sequenza al brano musicale. Infine, ci osserva eseguire l'intera sequenza per la destra e poi, senza soluzione di continuità, per la sinistra.

Antonella torna poi a darci le spalle per provare una sequenza di gambe e braccia contenente difficoltà a livello di equilibri e coordinazione. Si volta verso di noi e "dimostra" sia per la destra che per la sinistra: la sequenza base infatti è piuttosto breve e viene ripetuta varie volte di fila, alternando destra e sinistra. L'insegnante si avvicina allo stereo e fa ripartire il brano musicale utilizzato per la sequenza di *plié*, quindi ci osserva eseguire la sequenza sulla musica, varie volte. Poi ci interrompe per alcune correzioni e "ri-dimostrazioni", fa anche specifiche richieste a specifiche allieve. Infine, torniamo ad eseguire sulla musica 'da sole/i', sotto lo sguardo attento dell'insegnante.

Quest'ultima ferma la musica ed inizia a "dimostrare" a specchio, pezzo per pezzo, una sequenza di swing. Numerose sono le interruzioni correttive e le riprese. Eseguiamo varie volte senza musica con Antonella, mentre lei, inizialmente, 'dice' anche la sequenza; poi, canticchia il tempo di esecuzione dandoci così gli "attacchi". L'insegnante in seguito ci osserva eseguire altrettante volte 'da sole/i', sempre senza musica, correggendo verbalmente gli errori. Antonella cerca poi un brano musicale adeguato, sceglie lo stesso delle precedenti sequenze ed esegue con noi sulla musica, ma l'esercizio risulta molto difficile e veloce: «Troppo veloce?», chiede; «Sì», rispondo decisa. L'insegnante cerca dunque un brano più lento e, trovatolo, prova di nuovo ad eseguire con noi una volta per la destra e una per la sinistra. Infine ci osserva eseguire su quel brano varie volte di fila, alternando destra e sinistra; ci interrompe per alcune correzioni sia collettive che individuali; ci chiede di ripetere di nuovo la sequenza varie volte di fila.

È il momento della **coreografia**.

Antonella inizia a "costruirla" mentre noi cerchiamo, come sempre di "copiare". Credo che la stia in parte inventando sul momento, ma che avesse già qualcosa di pronto, anche se forse proveniente da altre lezioni, stage, ecc. La "dimostra" comunque pezzo per pezzo, esegue varie volte con noi, poi ci osserva eseguire altrettante volte; ci chiede sempre, quando intende farlo, se siamo pronti a passare al pezzo successivo o vogliamo ripetere un'altra volta il segmento precedente; sono molte anche le correzioni e c'è qualche richiesta di chiarimento da parte delle allieve. Mano a mano leghiamo le diverse parti ripetendo così la coreografia – un segmento di essa, oppure dall'inizio al punto cui siamo arrivate a "montare" – molte volte.

Poi ripetiamo l'intera sequenza coreografica, sempre senza musica: alcune volte con Antonella, poi 'da sole/i', mentre l'insegnante osserva, suggerisce e corregge verbalmente

Antonella sceglie a questo punto una musica e, fattala partire, esegue con noi in dinamica due volte.

Dopo altre correzioni e "ri-dimostrazioni", ripetiamo da 'sole/i' sulla musica varie volte di fila, fino alla fine del brano. L'insegnante ci osserva seduta a terra; poi si alza e fa alcune correzioni collettive: si sofferma su alcune configurazioni di movimento, specificandone verbalmente e corporalmente il corretto modo di esecuzione. Risponde anche ad alcune domande di Roberta, Claudia e Barbara. Ricominciamo poi ad eseguire 'da sole/i' sulla musica per tutta la durata del brano. Al termine, Antonella rimane seduta, commenta positivamente la nostra esecuzione e fa giusto due correzioni verbali. Infine, ripetiamo altre volte di fila su tutto il

brano. Al termine, l'insegnante si complimenta sentitamente con noi.

--- --- ---

22.20 - Concludiamo, con un po' di **rilassamento** e respirazione nella postura dei "10 spazi". Ci raggiungono anche le allieve che si sono fermate a metà della fase coreografica.

6.1.3. *Lezione e prove di una compagnia*

Sabato, 12 luglio 2008
Officina delle Arti - via Oberdan 11, Mantova

Compagnia di danza Corpocorrente

Ore 11.00 – Ci ritroviamo in Officina. Le ballerine sono tutte presenti: chi è appena arrivata, chi si sta cambiando, chi sta già riscaldandosi e allungandosi un po'. C'è anche Elena, ex ballerina della compagnia, [...] Oggi, mi dice Daniela, faranno lezione, poi le due filate, come allo spettacolo.

Ore 11.20 - «Vai! (0.3). Forza e courage», dice la coreografa, avvicinandosi allo stereo, per far partire la musica. Tutte e sette le ballerine iniziano ad eseguire la sequenza di riscaldamento.

Daniela poi va allo stereo e fa partire il brano musicale della sequenza studio: nel frattempo le altre si allungano un po', poi, quando lei torna "al centro", tutte insieme eseguono la sequenza studio di plié, tendu, etc.

La sequenza, seguendo le indicazioni verbali di Daniela, termina con alcuni plié-stendo in seconda e terza posizione, cui seguono alcuni esercizi di equilibrio in relevé, esercizi di "tavola" e, infine vari esercizi di allungamento a terra (sequenza fatta prima a destra, poi a sinistra). La musica, lasciata scorrere dalla sequenza studio, fa semplicemente da sottofondo. Rade sono le indicazioni verbali di Daniela: si tratta soprattutto di "copiare".

Ore 11.45 – Daniela va a spegnere la musica e dice: «Adajòn? (1.5). Te l'adagino l'avevi fatto, E.?», chiede poi. «Solo una volta», risponde lei. «Anna, glielo fai vedere, per favore?», chiede allora la coreografa. Annalisa inizia dunque a spiegarlo, mentre Daniela commenta l'utilità di un determinato esercizio e alla fine decidono di farlo, mentre Annalisa "dimostra" l'adagio ad E. Dopo pochi minuti Daniela fa partire la musica e tutte insieme eseguono l'adagio.

Al termine (ore 11.53), lasciando scorrere la musica, le ballerine si mettono a terra e si allungano un po', ciascuna per proprio conto. Marcella va alla sbarra (essendo anche insegnante di classico, è abituata a riscaldarsi, esercitarsi ed anche ad allungarsi alla sbarra), mentre Manuela segue il consiglio datole da Daniela giovedì e si mette allo specchio; le altre sono a terra.

Marcella ad un certo punto si sente bella calda, pronta e scattante e freme per cominciare. Vorrebbe anche far subito la filata e saltare gli esercizi per i giri, ma sa che Daniela ci tiene. Alla fine si decide e chiede a Daniela di iniziare, così alle 12.05 la coreografa spegne la musica e Marcella inizia a "dimostrare" la diagonale propedeutica alle pirouettes, mentre le altre "copiano" e la ascoltano 'dire' la sequenza. Poi Marcella cerca la musica, dicendo: «Aspettate che devo trovare un bel valzer, qui...», quindi, una volta partito il brano, tutte insieme "marcano" la diagonale. Fatto ripartire da capo il valzer, le ballerine eseguono a coppie, con musica, la diagonale: lo fanno varie volte per la destra, poi altrettante per la sinistra. «Bene», commenta ad un certo punto, rivolgendosi a Daniela e Natascia

Ore 12.15 - «Facciamo un *grand* [...] e poi basta?», chiede Marcella, spegnendo la musica. Daniela annuisce, ma, quando stanno per iniziare, arriva una ragazza, che nei mesi scorsi avevo visto incinta, e che ora ha con sé la bambina/o da poco partorita/o. La accompagnano il marito e la figlia primogenita. Dopo circa cinque minuti Daniela chiede: «Facciamo i grandi giri?», ma Marcella risponde che forse è meglio iniziare le prove e fare l'esercizio domani. Daniela annuisce. Passano dunque alcuni minuti durante i quali le ballerine chiacchierano ancora un po' con gli ospiti, vanno in bagno, mettono i "piedini" e si preparano alla filata.

Dispongono poi le sedie per delimitare quello che sarà lo spazio del palco, ma l'amica toscana (che anche oggi è presente) suggerisce di stringere un po', perché, secondo lei, il palco è più piccolo. Daniela le dà retta, poi fa partire la musica.

Ore 12.30 – Inizia la prova filata con musica di «Donne di Isengard». Spettatori sono, oltre a me, E., direttrice della Scuola di Follonica, e la famigliola di cui sopra.

Ore 13.08 – Fine della prova. Le ballerine riprendono fiato, ad eccezione di Daniela che fa ripetere a Paola un pezzetto in cui quest'ultima aveva fatto un errore; un minuto dopo anche loro siedono a riposare e a bere. Elena commenta la prova, confrontandola con quella di ieri e rilevando gli errori commessi. La difficoltà maggiore è stata comunque quella di restringere lo spazio e mutare direzione (fronte muro) per la prima volta e nella stessa prova.

«Allora, bimbe, dieci minuti, come da copione, poi si fa la filata», dice Daniela, dopo qualche minuto. Segue quindi una breve pausa.

Ore 13.22 – Inizia la prova filata, con musica e fronte muro, di «Shakini». Daniela osserva, come tutti noi spettatori, seduta a terra, con le spalle alla porta. Durante la prova Annalisa si fa male a un piede.

Ore 13.48 – Daniela è soddisfatta, soprattutto dell'ultimo brano, ma: «Allora, vi dico subito due cose, ché se no me le dimentico:», dice ed inizia a fare alcune correzioni individuali, poi chiede a Natascia, Manuela e Marcella di ripetere una diagonale che non hanno eseguito in perfetta sincronia: Daniela conta per loro e a tratti le interrompe per appunti e correzioni. Le altre nel frattempo riprendono fiato e si asciugano il sudore con gli asciugamani.

Ore 13.51 - «Allora io direi per oggi di fare basta, perché abbiamo fatto due belle filatone e sono venute anche abbastanza bene. Domani voglio fare, voglio sempre fare Bruno e poi il mio, però ricordatevi, quello veloce, voglio fare un attimo pulizia e dell'ultimo, due o tre cose voglio sistemare:», conclude Daniela Poi ci si accorda per domani alle ore 10.30, *tanto non c'è da fare tanta pulizia, quindi una e mezza, un quarto alle due abbiamo finito comunque (0.5); oggi si è iniziato quasi alle 11.30...* «Siete pulitissime, eh, guardate, siete pulitissime», si complimenta Daniela; Manuela chiede: «Davvero?», mentre Natascia scherza: «Scrivi, Chiara, scrivi!». Seguono altri complimenti, poi c'è il congedo definitivo e le ballerine vanno a farsi la doccia (sono le ore 14.00 ca.).

6.2. Mettere in chiave il contesto situato: isolamento e riconoscibilità

All'interno e attraverso il contesto istituzionale e, per così dire, procedurale sopra descritto, i segmenti della lezione vengono creati ed identificati collaborativamente grazie all'interazione situata, asimmetrica e culturalmente specifica, che ha luogo nella sala da danza tra allieve/i e insegnante. Quest'ultima/o, infatti, definisce di momento in momento il *frame* locale temporaneo e «mette in chiave» il contesto situato [Goffman 1974] stabilendo e

suggerendo *ciò che sta per accadere*, dunque ciò che è richiesto fare nell'immediato futuro ad allieve e allievi.

Tale obiettivo viene in primo luogo raggiunto attraverso un'azione verbale, semplicemente menzionando il nome del passo accademico, o della sequenza, oggetto del successivo esercizio e/o la posizione che sta per essere presa all'interno della sala. Nel contesto della lezione, infatti, il posizionamento spaziale è un indicatore – o marcatore – culturale di *ciò che sta per accadere*: alcuni segmenti hanno sempre luogo nella stessa area della sala – ad esempio, gli addominali vengono sempre eseguiti «a terra», mentre «alla sbarra» vengono usualmente svolte le «sequenze studio» e «in fondo» le diagonali. Tali marcatori spaziali, insieme a quelli temporali esposti nel paragrafo precedente – la cui conoscenza è ovviamente disponibile, per quanto spesso a livello implicito, per tutti i partecipanti e va a formarne le aspettative – costituiscono quello che potremmo definire un *sistema locale di significati* pressoché inequivocabile.



Foto 6.6. *L'insegnante (freccia) «dimostra» corporalmente mentre illustra verbalmente ciò che le allieve devono eseguire: al centro, davanti e in mezzo a loro, di fronte allo specchio.*

Un secondo marcatore, anch'esso relativo allo spazio ma determinato dalla condotta corporea (non-verbale), consiste nel posizionamento dell'insegnante stessa nello spazio costituito dalla sala e dai corpi che la abitano: si tratta, dunque, di una posizione relativa, di un marcatore prossemico. Quando sta per «dimostrare» una nuova sequenza di passi, movimenti e configurazioni cin(est)etico-corporee, o sta per ripassarne una nota, l'insegnante/coreografa si posiziona al centro della sala, in mezzo e un passo avanti alle allieve, dando loro la schiena e volgendo invece la fronte allo specchio (Foto 6.6).

Al contrario, quando sta per osservare – in modo più esplicitamente valutativo – una loro esecuzione, si appoggia al muro o alla sbarra, lungo uno dei lati della sala, guardando i corpi delle danzatrici riflessi nello specchio ed avvalendosi dei molteplici punti di vista che questo offre (Foto 6.7). Più raramente, quando lo specchio non restituisce il punto di vista adeguato (generalmente quello del pubblico, si veda par. 6.5) a causa di specifiche

condizioni materiali, o quando è necessario concentrarsi su un dettaglio relativo ad una singola ballerina, l'insegnante osserva le danzatrici direttamente, senza la mediazione dello specchio (Foto 6.8).



Foto 6.7. *La coreografa (freccia) osserva le danzatrici eseguire «fronte specchio»: accovacciata dietro di loro, guarda alternativamente e/o contemporaneamente i corpi delle ballerine e l'immagine di questi riflessa nello specchio.*

La posizione dell'insegnante/coreografa costituisce dunque un ulteriore marcatore culturale di *ciò che sta per accadere*, conferendo ai partecipanti un'informazione aggiuntiva: non più quale segmento della lezione sta per iniziare, quanto le caratteristiche di svolgimento di tale segmento. La domanda cui il corpo dell'insegnante risponde posizionandosi nella sala rispetto ai corpi e agli oggetti – in primis lo specchio – che la popolano è la seguente: stiamo per imparare qualcosa di nuovo che ci verrà illustrato e «dimostrato» (spiegazione) o stiamo per

essere valutate per qualcosa che avremmo già dovuto imparare (verifica)?



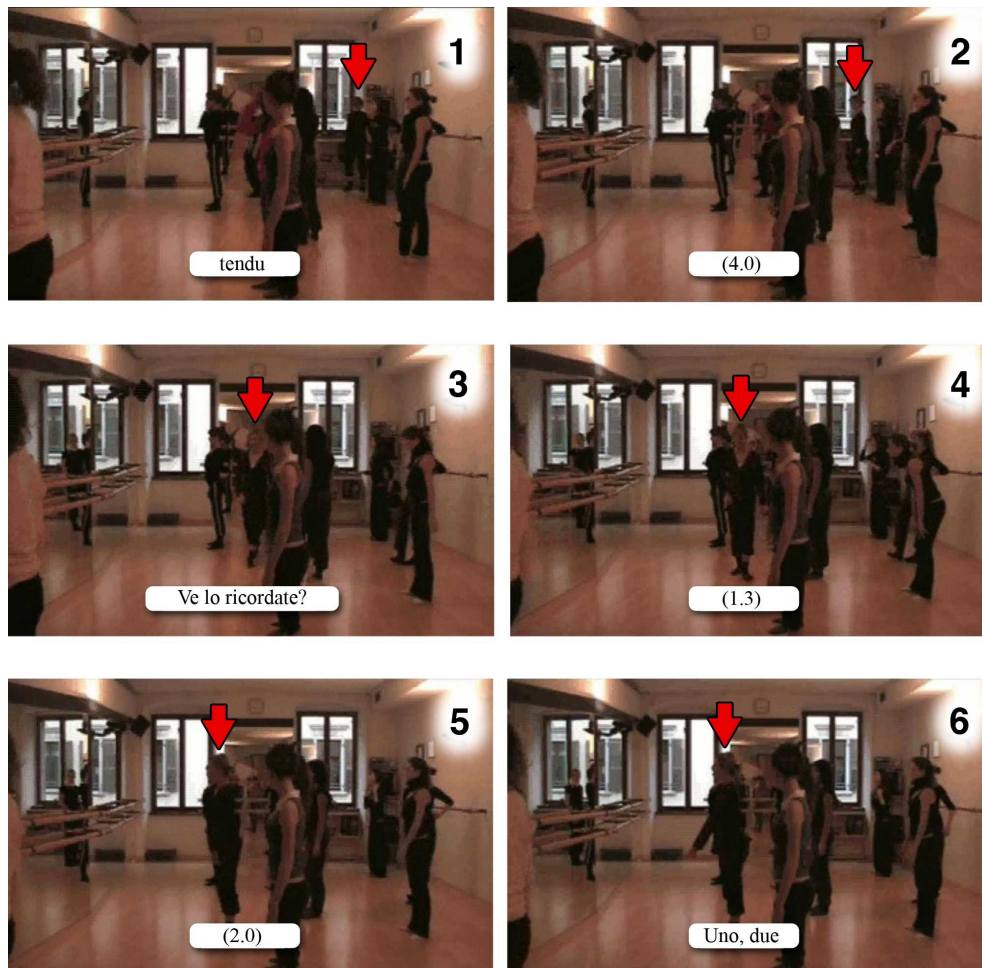
Foto 6.8 *La coreografa (freccia) osserva le danzatrici eseguire «fronte muro»: non restituendo lo specchio il punto di vista del pubblico, è in piedi su una sedia, per poter avere un più ampio angolo visuale. Si noti anche l'uso della telecamera.*

Un altro marcatore culturale situato, ugualmente costituito dalla condotta corporea dell'insegnante, consta nella *postura* da questo/a assunta. Infatti, quando l'insegnante o la coreografa sta per «dimostrare» qualcosa, adotta una postura corporea tipica, che ha la funzione di richiamare l'attenzione dei partecipanti ed incorniciare quanto viene immediatamente dopo come un *passo/movimento che sta per mostrare in maniera esemplare e che gli allievi devono riconoscere, osservare e imparare ad eseguire*. Tale postura consiste nel restare ferma, con schiena dritta, gambe tese e braccia lungo i fianchi, per alcuni decimi di secondo. Talvolta, inoltre, è presente anche una breve espirazione, per rilassare il corpo prima dell'esecuzione. Questo marcatore posturale, utilizzato per mettere in chiave [Goffman 1974] il contesto situato, costituisce il nucleo centrale di ciò che definisco *isolamento* e ha il preciso scopo di interrompere il flusso d'azione (movimento, gesti, parlato), determinando e segnalando quali sono, invece, i movimenti che le allieve devono riconoscere, osservare e imparare ad eseguire. Si veda il seguente esempio tratto dalle videoregistrazioni (storyboard 6.1).

1. Innanzi tutto, l'insegnante (freccia rossa) spegne la musica che stava ancora scorrendo dal precedente esercizio, una «sequenza studio» di *plié*. Mentre lo fa, dà le spalle alle allieve e dice «*tendu*», menzionando quindi il successivo segmento di lezione, *ciò che sta per accadere*.
2. Poi si volta verso le danzatrici e inizia a camminare verso il centro della sala.
3. A metà strada, continuando a camminare verso il centro, chiede,

retoricamente: «Ve lo ricordate?», riferendosi alla sequenza di *tendu*. Questa azione verbale costituisce un'anticipazione di ciò che è in procinto di succedere: l'insegnante, infatti, sta per ripassare la suddetta sequenza.

4. L'insegnante continua poi a camminare finché non raggiunge il centro della sala e prende la sua tipica posizione dimostrativa: in mezzo e un passo avanti le allieve, dando loro le spalle e volgendo invece la fronte allo specchio.
5. Raggiunta tale posizione, prende poi la sua tipica postura dimostrativa, così da isolare quanto viene immediatamente dopo come qualcosa che sta per dimostrare esemplarmente e che le danzatrici dovranno imparare. Si mantiene dunque ferma ed eretta, gambe tese e braccia lungo i fianchi, per due secondi.
6. Infine, l'insegnante inizia la «dimostrazione» della sequenza di *tendu*.



Storyboard 6.1. *Un esempio di isolamento*

La struttura istituzionale di una lezione di danza viene quindi influenzata e, in un certo senso, ulteriormente determinata a livello situato dall'attività di framing

messa in atto dall'insegnante. Questa, infatti, (di)mostrando i movimenti di danza, siano essi passi accademici o coreografici, deve fare in modo di separarli dai gesti e movimenti di sottofondo – che appartengono cioè alla situazione quotidiana della lezione e della vita in generale – in modo tale da renderli riconoscibili, individuabili, all'interno del flusso d'azione e da permettere così alle allieve di osservarli con attenzione e (cercare di) impararli. *L'isolamento*, in altre parole, è una condotta prossemica – posizionamento nello spazio della sala in relazione ai corpi ed agli oggetti culturalmente rilevanti ivi presenti – e, soprattutto, corporea – postura in stasi momentanea – che l'insegnante, o la coreografa, mette in atto per rendere accountable [Garfinkel 1967] il proprio agire e, in particolare, per marcare quanto essa stessa sta per fare come «dimostrazione» esemplare di un passo, movimento o configurazione cin(est)etico-corporea (sub)culturalmente specifico/a, cioè non ordinario/a (normale, quotidiano/a) ma relativo all'arte della danza.

Un ultimo marcatore di *ciò che sta per accadere*, infine, è la musica: quasi sempre presente – sia che l'insegnante esegua con le allieve fungendo da suggeritrice o si limiti ad osservarle in qualità di valutatrice – come sottofondo (ad esempio, per l'allungamento), o come preciso ritmo sul quale esercitarsi (come accade per le «sequenze studio») o danzare (come per la coreografia), essa viene tuttavia spenta quando nuove sequenze e/o configurazioni vengono presentate e «dimostrate», così come quando si presenta la necessità di una «ri-dimostrazione» correttiva (si veda par. 6.4). Esistono, ovviamente, anche le «dimostrazioni» cosiddette «in dinamica», che hanno lo scopo di esibire esemplarmente il modo in cui la sequenza di passi e movimenti va eseguita sul tempo musicale. Tuttavia, queste seguono sempre le «dimostrazioni» senza musica e sono quindi chiaramente individuabili come «dimostrazioni» *della «dinamica»*.¹²

Andiamo poi “in fondo” per una diagonale di *developpé*: passo avanti andando in *plié* su entrambe le gambe → *developpé* con la gamba opposta a quella che ha fatto il passo, stendendo entrambe le gambe. Roberta la “dimostra” e spiega senza musica, ‘al ralenty’, e noi proviamo con lei due volte. Si sofferma particolarmente sulla differenza tra *battemant* e *developpé* e sull'importanza, nel *developpé*, di *continuare a salire con la gamba: il movimento – continua – è costantemente verso l'alto, non importa alzare molto la gamba, importa che salga e non scenda rispetto alla posizione del ginocchio quando ancora la gamba è piegata, quindi è meglio non alzare troppo il ginocchio fin dall'inizio*. Accesa la musica, “dimostra” invece la diagonale “in dinamica” e noi la eseguiamo poi con lei una volta. Infine, la eseguiamo sulla musica: a coppie, quattro volte a testa. [07-04-11 OP]

6.3. Comunicare il corpo: «dimostrazione» e trasmissione del sapere cin(est)etico

Nell'analizzare alcuni *keys* fondamentali utilizzati nella nostra società, Goffman [1974], identifica la categoria delle «prove tecniche» ed elenca tra le sottocategorie «pratiche» (repliche, esercitazioni, prove) e «dimostrazioni», «o

¹² Parimenti, si da anche il caso in cui le danzatrici – con l'insegnante/coreografa o da questa osservate – eseguono senza musica: si tratta, come vedremo (par. 6.4), della prima fase della prove pratiche.

“esibizioni”, cioè l'esecuzione di un'attività tipo compito fuori dal suo abituale contesto funzionale, così da permettere a qualcuno che non sia l'esecutore di ottenere un'immagine fedele dello svolgimento dell'attività» [Goffman 1974, trad. it. 102]. Quando l'attività in corso viene messa in chiave (*keyed*) come «dimostrazione» o «pratica», (almeno) due fenomeni rilevanti hanno luogo. Innanzitutto, i partecipanti guardano a tale attività in modo diverso, con un diverso fine in mente, essendo stata trasformata, tradotta, la sua struttura primaria: banalmente, le allieve (o le danzatrici professioniste) non osservano l'insegnante (o la coreografa) come se questa fosse su un palco ed esse sedute in platea, poiché il fatto che quell'esecuzione sia (anche) una «dimostrazione» porta con sé aspettative differenti riguardo il futuro comportamento ad esse richiesto – nel nostro caso, non valutarla e chiacchierarne nel *foyer* a fine spettacolo, ma riprodurla correttamente poco dopo.

In secondo luogo, l'agire comunicativo diviene ampiamente e significativamente multimodale: azioni verbali, gestuali e performative s'intrecciano le une alle altre per adattarsi a specifici vincoli materiali e corporei. Compito dell'insegnante, infatti, è (di)mostrare, sottolineare, render visibili e riconoscibili le proprietà del movimento, così che possano essere riprodotte. Così come notato da Charles Goodwin [1994] riguardo gli/le archeologi/he e da Marjorie Goodwin [1995] riguardo le giocatrici di «mondo», quando un(°)insegnante di danza presenta alle allieve nuove configurazioni di movimenti, diverse risorse semiotiche, o sistemi di segni, entrano in gioco: mentre parlato e gestualità vengono utilizzati al fine di descrivere e prescrivere le proprietà del/i movimento/i, l'esibizione corporeo-performativa esemplifica, rendendole visibili e comprensibili, quelle stesse proprietà.

A partire, in particolare, dall'analisi delle videoregistrazioni, mi concentrerò, in questo paragrafo, sul modo in cui un'insegnante di danza incornicia la presentazione e «dimostrazione» di un nuovo passo, o di una nuova configurazione cin(est)etico-corporea, attraverso il parlato e i gesti, descrivendone e prescrivendone le caratteristiche ed incorporando così modi di guardare ad esso, modi di *vederlo*. Tratterò, inoltre, di alcune dimensioni tipiche dell'esibizione esemplare, o «dimostrazione», di un passo di danza, guardando poi ad esse alla luce di quella particolare attività che definisco insegnare-a-performare. Le dimensioni che ho identificato sono le seguenti: *ripetizione*, dell'intera configurazione cinetico corporea (o, più in generale, dell'attività che viene «dimostrata») e dei suoi segmenti; *enfasi*, o accentuazione di determinati movimenti (o segmenti) e delle loro proprietà; *segmentazione*, dei movimenti appartenenti ad una stessa configurazione (o attività) in un/a insieme/serie di ben definiti e distinti movimenti (o *micro-azioni*); *rallentamento*, o riduzione della velocità di esecuzione dei movimenti (o segmenti). Infine, discuterò dell'attività che definisco di *spacchettamento* (*unzipping*) e traduzione che un'insegnante o un coreografo si trovano ad affrontare nel processo di trasmissione, per lo più tacita e pratica, di un sapere, primariamente corporeo e cin(est)etico.

6.3.1. *Un agire comunicativo multimodale*

Iniziamo, dunque, con l'analizzare nel dettaglio un esempio tratto dalle

videoregistrazioni. Si tratta del momento di una lezione immediatamente seguente all'esecuzione, da parte delle allieve, di una configurazione cin(est)etico-corporea – appartenente ad una coreografia – che l'insegnante aveva poc'anzi presentato loro per la prima volta: questa, appena spenta la musica, torna «al centro» e, dopo la fase di *isolamento*, cerca di insegnare alle allieve come eseguire una particolare configurazione. Si tratta di una sequenza correttiva e dimostrativa (Soryboard 6.2) piuttosto complessa e, a mio giudizio, particolarmente interessante.

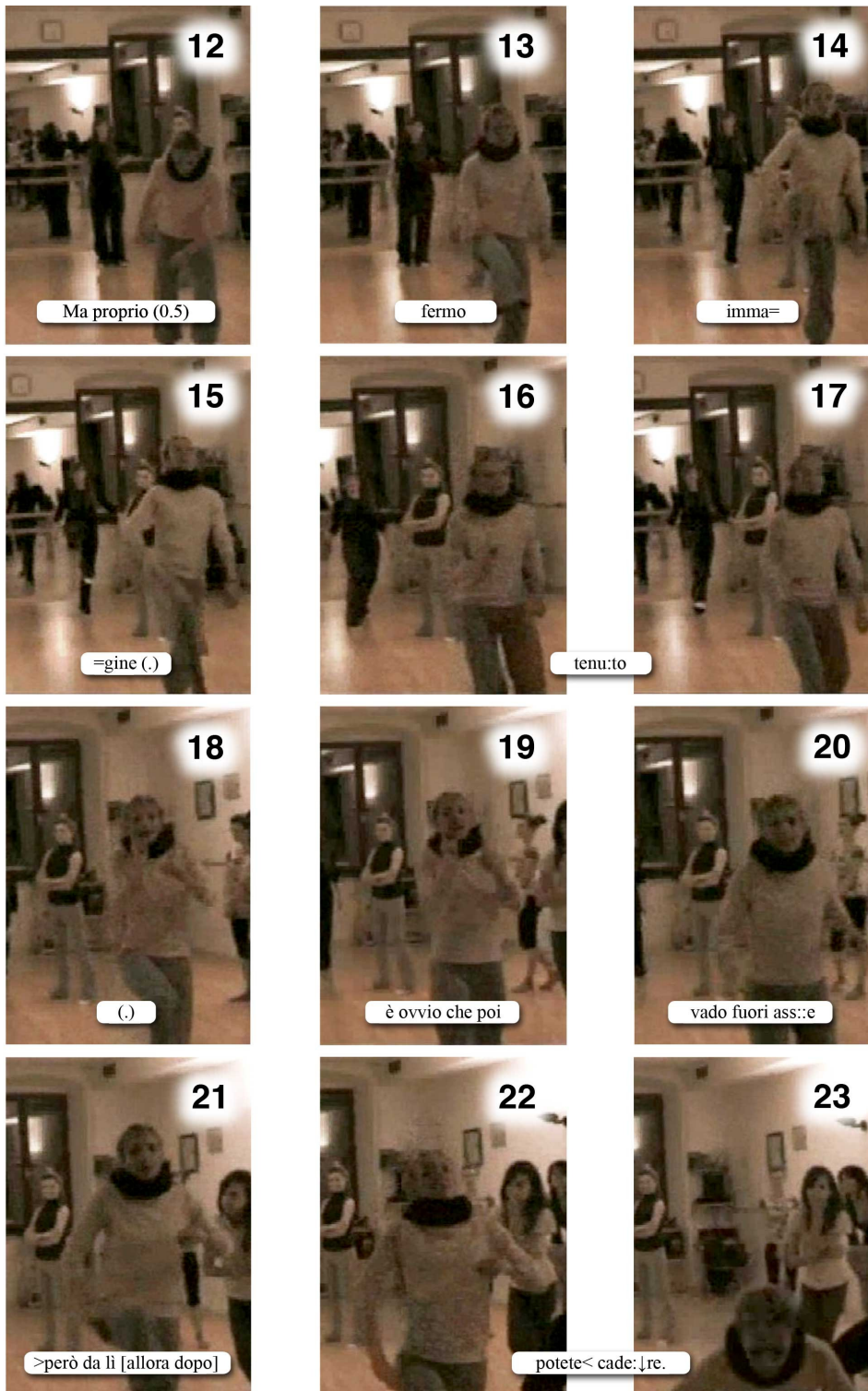
Innanzitutto, l'insegnante sottolinea cosa si deve vedere, *cosa dev'esser visibile*, osservando l'esecuzione della configurazione (quadranti 1-4). Quella della visibilità, infatti, come vedremo anche nei paragrafi seguenti, è una dimensione fondamentale nel campo della danza: così come le danzatrici devono (dovranno) rendere visibili certe proprietà del movimento al proprio pubblico di spettatori, allo stesso modo l'insegnante/coreografa deve renderle visibili al proprio pubblico di allieve. L'insegnante sottolinea qui una caratteristica di uno dei movimenti della configurazione che sta presentando. Lo fa attraverso il parlato e i gesti, mentre muove verso il centro della sala. «Si deve veramente vedere», comincia, poi fa una breve pausa (1.1), aspettando di raggiungere il centro, e, continuando a camminare, prosegue: «qu↑esto:i», dice mentre alza la mano sinistra, palmo rivolto al suolo, tenendola sospesa in aria per qualche attimo. L'insegnante anticipa così, gestualmente, la proprietà del movimento che vuole sottolineare, cioè la sospensione, la stasi, o, appunto, «fotografia», la parola che pronuncia subito dopo, quando ha finalmente raggiunto il centro della sala. Così dicendo, solleva anche la mano destra, tenendola sospesa in aria come la sinistra, ma un po' più in alto, ed anticipando così un'altra proprietà del movimento cui è attualmente interessata: questo gesto, infatti, indica che il movimento dev'esser caratterizzato non solo da una sospensione, ma anche da una tensione verso l'alto. Dunque, stasi, dal punto di vista temporale, e tensione verso l'alto, da quello spaziale.

Come accennato, questa è solo un'anticipazione. L'insegnante procede poi alla «dimostrazione» *a)* di quella che potremmo definire la *versione scorretta* del movimento, ciò che esso non è (quadranti 6-11) e, poi, *b)* della *versione corretta*, ciò che il movimento è e, dunque, ciò che le allieve devono (ri)produrre (quadranti 12-23). Come vedremo (par. 6.4.2), questo è un modo di procedere alla correzione ricorrente e, soprattutto, tipico della trasmissione (e dell'apprendimento) del sapere corporeo – che è anche sempre un saper fare, un sapere performativo. Prima di questa doppia «dimostrazione» (versione scorretta e corretta), tuttavia, abbiamo un altro esempio di *isolamento* (quadrante 5): l'insegnante marca gli ultimi due passi sul posto e rimane immobile per un breve periodo di tempo, per render chiaro alle allieve che quanto seguirà sarà una «dimostrazione» esemplare. Qui abbiamo anche una pausa nel parlato.

In seguito, l'insegnante prepara verbalmente ciò che sta per seguire, cioè la «dimostrazione» della *versione scorretta* del movimento: «Non è un passaggio diretto::». È il parlato, in questo caso, che mette in luce, per negazione, le proprietà del movimento. Le allieve, per parte loro, sanno che l'insegnante sta per eseguire poiché – dopo un gesto che accompagna la parola «passaggio» e ne rappresenta il concetto – ella si mette nella postura iniziale della configurazione che sta per «dimostrare» (quadrante 8). Si fa chiara, qui la differenza tra i gesti ed i movimenti che accompagnano la comunicazione verbale (o sono da essa accompagnati) e quelli che, invece, pertengono alla coreografia e non sono

direttamente connessi al parlato.





Storyboard 6.2. *Una fase correttiva di «dimostrazione»*

Dopo questa fase preparatoria, l'insegnante inizia, infine, ad eseguire la configurazione cin(est)etico-corporea nella sua *versione scorretta*, dicendo contemporaneamente «vum vum» (quadranti 9-10). Si tratta di un'azione verbale che ha la funzione di mimare il ritmo, scorretto, di esecuzione: un ritmo continuo, inadatto ad una configurazione che include una sospensione. Subito dopo, l'insegnante torna nella sua precisa posizione dimostrativa al centro della sala, mettendosi nuovamente nella postura iniziale della configurazione. Questa fase di transizione (quadranti 11-12) va a combinarsi col finire della precedente sequenza di parlato («Oke:y?») e con l'inizio della successiva («Ma proprio»). Segue una breve pausa (0.5), volta ad isolare l'imminente esecuzione esemplare della configurazione nella sua *versione corretta*.

La «dimostrazione» seguente costituisce un interessante esempio delle dimensioni che ho definito *segmentazione, enfasi, ripetizione e rallentamento*. Quest'ultimo raggiunge, nel caso in esame, la completa immobilità (*freeze*): la configurazione che l'insegnante deve (di)mostrare, infatti, include una sospensione che, per essere resa riconoscibile alle allieve, deve venire chiaramente separata dagli altri movimenti che appartengono alla configurazione e deve essere eseguita ancor più lentamente, prolungando dunque la stasi. Eseguire “al rallentatore” (fino al “fermo immagine”), inoltre, permette di far (maggiore) spazio per il parlato e la gestualità – in particolare, per quanto riguarda quest'ultima, quando la configurazione, o la sequenza, non prevede movimenti degli arti superiori. Come vedremo più dettagliatamente tra breve, l'insegnante utilizza dunque:

- a. la comunicazione verbale, al fine, da un lato, di de/prescrivere le proprietà del/i movimento/i (significato) e riprodurre il ritmo, il fluire, la «dinamica» (significante), e, dall'altro lato, di incorniciare la presentazione della configurazione cin(est)etico-corporea;
- b. la gestualità, allo scopo di sottolineare ed enfatizzare le proprietà del/i movimento/i, soprattutto se, al momento, non sono de/prescritte attraverso il parlato e/o esibite performativamente;
- c. il proprio corpo, per eseguire una configurazione cin(est)etica segmentata, rallentata ed enfatizzata.

Come accennato, infatti, date le proprietà cui è interessata – la stasi e la tensione verso l'alto nella sospensione che appartiene alla configurazione che sta correggendo e «ri-dimostrando» – l'insegnante deve separare tale sospensione dagli altri movimenti appartenenti alla configurazione e renderne maggiormente riconoscibili le caratteristiche. In particolare, deve:

- a. segmentare la configurazione cin(est)etico-corporea (*segmentazione*);
- b. rendere tali segmenti maggiormente riconoscibili eseguendoli più lentamente (*rallentamento*);
- c. rimarcare alcune proprietà del/i segmento/i cui è interessata al momento (*enfasi*).

Si noti anche che, date *a*) la necessità di rallentare l'esecuzione di un movimento che è già di per sé una sospensione e *b*) le costrizioni materiali corporee, l'insegnante “cade”, per ben tre volte. Nonostante ciò, tuttavia, continua a «dimostrare» col busto, mentre, con le gambe, torna tre volte nella corretta postura iniziale per poi procedere nell'esecuzione dell'intera configurazione: incontriamo, qui, l'ultima dimensione dimostrativa individuata, la ripetizione. Parallelamente, l'insegnante non smette mai di gesticolare e parlare. Più in

particolare, sfrutta il significato linguistico per descrivere le proprietà del movimento riguardanti l'asse temporale (stasi) ed utilizza, invece, il significante per sottolineare questa stessa proprietà attraverso il ritmo.

Vediamo ora nel dettaglio quest'ultima fase dimostrativa (*versione corretta*):

- L'insegnante dice, durante la prima sospensione che esegue: «fermo immagine:: (.)» (quadranti 13-15).
- Poi, mentre sta “cadendo”, ripete e ribadisce: «tene:te (.)» (quadranti 16-18). Nel frattempo sfrutta la gestualità per sottolineare la proprietà di tensione verso l'alto – gli indici, infatti, puntano verso l'alto – e quella di stasi – gli indici rimangono fermi in quella posizione anche quando l'insegnante “cade” per la seconda volta.
- Mentre ha luogo questa seconda “caduta” (quadranti 19-20), inoltre, continua a parlare, illustrando un'altra caratteristica del movimento – quella relativa all'«andare fuori asse» – e la conseguente prosecuzione della configurazione: dice, infatti, mantenendo il gesto sopradescritto, «Ovviamente poi vado fuori ass::e».
- L'insegnante tocca poi il pavimento per la seconda volta, abbandona il suddetto gesto e – al fine di mostrare meglio quell'«andare fuori asse» e la prosecuzione della configurazione – torna per la terza volta nella postura iniziale, eseguendo nuovamente la sospensione (quadrante 21) e continuando, nel mentre, a spiegare verbalmente: «>però da lì [allora dopo] potete<cade:↓re.».
- Quest'ultimo «cade:↓re» viene pronunciato mentre l'insegnante esegue il movimento di caduta fuori asse prescritto dalla configurazione (quadranti 22-23). Così come le allieve, anche l'osservatore/trice può distinguere questa caduta esemplare, che appartiene alla configurazione e deve venir imparata e riprodotta, dalle altre due “cadute” dell'insegnante, che sono invece dovute alla necessità di eseguire al *ralenty* e mantenere il corpo immobile in equilibrio. Il riconoscimento di tale differenza è reso possibile, precisamente, dalla comunicazione verbale e gestuale che prosegue, durante le prime due “cadute”, come se nulla fosse, come se queste non stessero avvenendo: poiché al momento ancora interessata al movimento di sospensione, piuttosto che alla successiva caduta fuori asse, l'insegnante mette qui in atto un comportamento volto alla «invisibilizzazione» di alcuni movimenti, mentre altri, al contrario, vengono enfatizzati e resi estremamente riconoscibili.

Riassumendo, l'insegnante fa uso della comunicazione verbale, di quella gestuale e di quella corporeo-performativa (posizione, postura, esecuzione esemplare): si tratta, dunque, di un comportamento comunicativo multimodale. Il parlato viene utilizzato a diversi scopi. Innanzitutto, esso serve a descrivere e prescrivere, sia in termini negativi (ad es. «Non è...»), che positivi (ad es. «Ma proprio...»), le caratteristiche della configurazione cin(est)etico-corporea – che questa venga presentata per la prima volta o che si tratti di una correzione. Inoltre, il significato viene generalmente usato per descrivere le proprietà del movimento, mentre, contemporaneamente, il significante veicola una descrizione, mimetica, di quelle del ritmo, della cosiddetta «dinamica». Similmente, i gesti – con e tra il parlato e/o l'esecuzione – vengono utilizzati per de/prescrivere le caratteristiche del movimento (ad esempio, gli indici puntati verso l'alto).

Una seconda funzione della comunicazione verbale è invece quella di incorniciare la presentazione della configurazione cin(est)etico-corporea – influenzando, quindi, il modo in cui le allieve guardano ad essa, la *vedono* e, come vedremo meglio, la sentono. Due, e spesso intersecantesi, sono le questioni qui rilevanti. Da un lato, la descrizione dell'insegnante modifica il modo stesso in cui le allieve percepiscono la sua «dimostrazione» (esibizione performativa esemplare) e, con essa, la configurazione stessa. Dall'altro lato, tale attività di *framing* veicola quella parte di conoscenza teorica che pure è presente nel campo della danza, andando così a completare la socializzazione corporea (saper fare) con quella, appunto, teorica (sapere): terminologia, convenzioni accademiche, storia della danza, differenze tra diversi stili e così via. Si vedano, a questo proposito, i seguenti estratti dalle note di campo:

Roberta insiste ancora sulla necessità di fissare un punto fisso, per aiutarsi nei giri: «Ora sono i vostri occhi allo specchio», dice, «ma potrebbe essere un punto nel muro, se ad esempio ci giriamo dall'altra parte, o un punto immaginario: l'importante è che comunque nei giri teniate sempre gli occhi fissi allo "spot", si chiama così». [07-01-17 OP]

«Ci mettiamo subito in diagonale e vi faccio fare il controtempo, che ci servirà poi per la coreografia». Ci spiega anche che il controtempo era molto usato negli anni ottanta, soprattutto insieme al calcio, e continua: «Ecco, se guardate "Amici", noterete che Garrison lo mette ancora. Ogni tanto... tac! Ti trovi ancora questo calcio-controtempo.» [06-11-29 OP]

Le braccia in II sono aperte, gomito leggermente piegato, appena sotto l'altezza delle spalle, dita unite e polso rigido. Le braccia in III - *o quinta, a seconda delle scuole di classico*, dice Roberta - sono alte sopra la testa, ma le spalle sono basse; il gomito è piegato a circa 150°, le dita della mano unite ma non rigide (*deve passarci l'aria*, spiega l'insegnante), il pollice nascosto. Roberta ci avverte anche che questo non è il movimento di braccia accademicamente prescritto per il *grand plié* in I, ma il movimento che ci sta facendo fare ora ci aiuta maggiormente a mantenere l'equilibrio. [06-11-27 OP]

Ovviamente, la trasmissione di tale conoscenza teorico-nozionistica va sempre più scemando nel corso del tempo, col procedere della socializzazione: se, infatti, il corpo danzante non smette mai di imparare, la conoscenza teorica raggiunge invece, solitamente, un livello ritenuto, per così dire, sufficiente, oltre il quale si entra nel campo dell'interesse individuale.

In terzo luogo il parlato viene usato per *tenere il tempo* e *dire la sequenza*, a scopo di suggerimento e, potremmo dire, correzione preventiva¹³: questo accade in contemporanea all'esecuzione – consista essa nella «dimostrazione» della sola insegnante/coreografa, nella/e prima/e prova/e assieme a quest'ultima, o in quella/e successiva/e delle sole allieve/ballerine. Utilizzo la locuzione *tenere il tempo* per indicare sia il vero e proprio conteggio delle battute da uno a otto (o a

13 Ovviamente, nella scelta della tempistica, così come del contenuto, dei suggerimenti e, soprattutto, nella selezione degli errori da prevenire, è particolarmente rilevante l'esperienza dell'insegnante e la sua conoscenza pregressa delle allieve: infatti, non è possibile suggerire/prevenire sempre tutto e la scelta si basa su una previsione che è a sua volta fondata sulla conoscenza delle difficoltà e degli errori ricorrenti – una conoscenza, dunque, derivante dall'esperienza nella danza e nel suo insegnamento, così come dalla consapevolezza delle caratteristiche del particolare gruppo di allieve che si ha di fronte.

sei quando si tratta di sestine e non di ottave), sia il pronunciare canticchiato di sillabe prive di significato linguistico che assumono tuttavia un preciso significato ritmico.¹⁴ Ogni coreografa/o si serve, in genere, di un certo numero di sillabe, mai più di una dozzina, che alterna e compone a seconda del ritmo desiderato (ad esempio, «ia: pa: stra pa (0.1) e ta (.) e ta (.) e tim e ba»). Anche il conteggio, d'altra parte, viene solitamente canticchiato: i numeri non vengono pronunciati come in un elenco, ma abbreviati e, talvolta, inframmezzati da un «e» così da (panto)mimare più adeguatamente il ritmo (ad esempio, «un du- ↑e tre ↑e quattro (.) cinq- sei ↑e sette ↑e otto»). Infine, come già rilevato, i vocaboli stessi – appartengano essi alle stringhe di parlato che definisco *dire la sequenza* o a quelle de/prescrittive che accompagnano la «dimostrazione» corporea – possono essere utilizzati, nel loro significante, per ottenere determinati effetti ritmici, o di tempo, ad esempio tramite l'allungamento di un suono.

Con *dire la sequenza* intendo invece indicare quel particolare tipo di comunicazione verbale la cui funzione non è tanto descrittiva, quanto piuttosto nominale, identificativa, definitoria e “indicale”: essa, infatti, consiste nel pronunciare il nome accademico, se esiste, che designa un passo/movimento, e/o, in caso contrario, il “nome” (una o più parole) situazionalmente indicativo del(la configurazione di) movimento. In questo caso, il nome di un'azione sta per il suo risultato [Ullman 1972, 220]. Si veda il seguente esempio, tratto dalla trascrizione delle videoregistrazioni:

Demi (.) e: (.) demi te:ngo >quindi *grand plié*, si< sette-otto, verso destra: du:e-tre-quattro >carico il pe:so< .hh ro:nde (.) quarta (0.3) demi (.) demi (.) port de bra::s-ta-ta a sinistra due-tre-quattro, ↑*tendu*. (1.0) Prima! (1.0) Demi (.) demi- Scusa, quinta. (0.7) Gran *plié*-ta-ta-ta e:: *relevé*, scusa: (0.5) due-tre-quattro, scendo, *tendu* sinistro dietro: (0.3) ro:nde, quarta sinistra (1.2) in quarta andiamo a destra >per fare *tendu* sinistro ↓poi chiudo< quin↑ta: .hh ci rimettia:mo i:n- facciamo *tendu* (0.3) rond (.) prima. (0.9) .hh Ci rilassiamo un secondo: e facciamo una serie di (0.2) rond. (1.3) Bracci↑a: (0.5) massaggio verame:nte il pie:de. Rond ↑uno: (.) dietro (0.2) e (.) rond (0.2) dietro (.) quattro cinque (.) ↑e sei (.) ↑e sette (.) ↓otto. >En l'air, a quarantacinque< e tre (.) e (0.2) ↑*coupé*: (.) e qui: (.) metto gi:ù. Sini:stra:-avanti, un (.) e rond, avanti incrociato: >quindi non qua< incrociato:, tengo l'en dehors, finisco bene dietro incrociato: dita-collo: passo dalla ↑pri:ma. Massaggio le dita, massaggio le dita: (0.8) rond (0.5) quattro:: [T.V. 07-02-07 MODERNO4/5]

Come si può notare, l'agire verbale che ho definito *tenere il tempo* e quello che ho invece chiamato *dire la sequenza* si presentano per lo più mescolati tra loro, così come, talvolta, con correzioni verbali (si veda il par. 6.4.2). Inoltre, essi s'intrecciano spesso ad azioni corporee di vario genere, consistano queste in una piena «dimostrazione» o, come nel seguente esempio, in saltuari (accenni di) movimenti:

Il coreografo dispone poi le danzatrici in fila su una diagonale (così come dovranno eseguire sul palco la sequenza appena appresa sparse nella sala davanti allo specchio) e le osserva eseguire la sequenza senza musica. A tratti suggerisce: lo fa verbalmente, “dicendo” il passo/movimento e/o pronunciando sillabe (ad esempio, *scia*) per dare il tempo, e corporalmente, eseguendo - ed enfatizzando - alcune parti della sequenza (ad esempio, se il braccio delle danzatrici deve scendere e cadere

14 Feld *et al.* [2004] si riferiscono a questi effetti vocali col termine *vocables*.

sulla coscia, lui sbatte il proprio braccio sulla coscia facendo sì che questo produca anche rumore). [08-02-29 OC]

L'ultimo *medium* sfruttato dall'insegnante/coreografa, dunque, è il *corpo proprio*, utilizzato principalmente per esibire il modo, corretto e/o scorretto, di eseguire una determinata configurazione e per rendere visibile, riconoscibile, alle allieve ciò che deve/dovrà esser visibile al pubblico. Ho già sottolineato la rilevanza della dimensione visiva per quanto riguarda mimesi e comparazione, mentre affronterò più avanti il ruolo che essa riveste nell'auto-valutazione e nell'incorporamento dello sguardo spettatoriale (par. 6.5). Per ora, tuttavia, mi interessa sottolineare che, come rilevato anche da Jen Tarr [2008] nella ricerca riguardante l'insegnamento/apprendimento della «Tecnica Alexander», le parole vengono sì usate, ma esse si riferiscono al corpo. Quando si ha a che fare con una conoscenza primariamente corporea, e incorporata, questa viene per lo più trasmessa «da un corpo all'altro» [Bourdieu 1987, 214], in una comunicazione precipuamente pratica o, potremmo dire, *via corpore*. Parallelamente, l'apprendere e comprendere delle danzatrici, come vedremo meglio (par. 6.4), pur essendo anche intellettuale e teorico, è primariamente corporeo e pratico, poiché altrimenti esse otterrebbero «una comprensione intellettuale del gesto da fare o non fare, senza essere in grado di fare effettivamente ciò che si è compreso, per non esser riusciti a raggiungere un'autentica comprensione *attraverso* il corpo» [Bourdieu 1997, trad. it. 152, corsivo mio].¹⁵ Infine, la coreografa può utilizzare la comunicazione corporea e/o gestuale per suggerire il “cosa” eseguire, ad esempio mimando con gli arti superiori quanto le danzatrici devono eseguire con quelli inferiori.

6.3.2. *Insegnare-a-performare e le dimensioni della «dimostrazione»*

Insegnare-a-performare, dunque, è un'attività pedagogica particolare, poiché non è volta “semplicemente” alla trasmissione di un sapere, ma anche – e soprattutto – di un *saper fare*. È questo il motivo per cui, tra le dimensioni che ho identificato, solo due sono comuni a pressoché qualunque processo pedagogico, *ripetizione* ed *enfasi*, nonostante quest'ultima assuma particolari caratteristiche quando tale processo è performativo. Al contrario, *rallentamento* e *segmentazione* sono dimensioni specifiche a quelle attività didattiche volte alla trasmissione di un sapere pratico.

Porre enfasi su qualcosa significa accentuarla, rimarcare e metterne in rilievo proprietà e caratteristiche, cosicché questa/e sia/no maggiormente riconoscibili ad altri. Per enfatizzare un concetto, ad esempio, è possibile, conformemente al contesto, alzare il tono della voce, o modificare la sua intonazione, mentre si pronuncia una determinata (parte di) frase (per esempio: «Fu in questa cornice storica che...»); oppure, è possibile gesticolare per rafforzare un'asserzione, per indicare qualcosa o qualcuno di co-presente al parlante e rilevante per il concetto che sta venendo enunciato, ecc.; senza contare le

¹⁵ Si tratta di qualcosa che ho esperito sulla mia pelle quando, sul campo, ricopro il ruolo di «osservatrice partecipante» piuttosto che quello di «partecipante osservante» [Fromm 1964; si veda anche: Wacquant 2000].

possibilità offerte dalla mimica facciale e dalla prossemica. Tuttavia, quando ci si trova nella situazione di insegnare-a-performare qualcosa a qualcuno, seppure tutte queste risorse comunicative restino a disposizione dell'insegnante, lo sono però, per così dire, più debolmente.

Si tratta, infatti, di attività didattiche che, volte a fornire (anche) un saper fare, coinvolgono ampiamente il corpo dei partecipanti, influenzando così le loro – incorporate – possibilità comunicative. Si pensi, per esempio, ad una lezione di lingua inglese: quando l'insegnante cerca di illustrare come pronunciare correttamente il fonema «th», non gli è possibile fornire una «dimostrazione» nello stesso momento in cui descrive verbalmente dove occorre posizionare la lingua. Allo stesso modo, uno *chef* nell'atto di «dimostrare» come si impasta non può, ad esempio, chiudere il proprio pugno allo scopo di enfatizzare la forza necessaria per svolgere l'attività che sta esibendo esemplarmente, nonostante gli sia possibile accentuare l'azione di rilascio del peso del busto sulle braccia e sulle mani al fine di ottenere più forza. In una lezione di danza, come abbiamo visto, il corpo è pressoché interamente occupato nella performance, cosicché l'enfasi viene messa in atto attraverso il parlato e, quando non sono previsti movimenti degli arti superiori, attraverso la gestualità. Un ulteriore espediente, tuttavia, è far sì che il movimento che si desidera sottolineare produca rumore:

Il coreografo “dimostra” più volte di fila non solo i diversi pezzetti in cui segmenta la sequenza, ma anche certi movimenti che, per una ragione o per l'altra, sono più difficili e complessi. Ci si sofferma in modo particolare, con ripetizioni ulteriori ed enfatizzando il movimento. L'enfasi, spesso, è ottenuta anche attraverso il far sì che il movimento produca rumore, più del normale: ad esempio, nel lanciare la gamba tesa, afferrando la caviglia con la mano, fa in modo che quest'ultima, afferrando la caviglia, faccia rumore. [08-03-05 OC]

Così come l'*enfasi*, *rallentamento* e *segmentazione* hanno, come obiettivo primario, la riconoscibilità. Tuttavia, la *segmentazione* ha lo scopo principale di permettere agli allievi di identificare le diverse componenti dell'attività che sta venendo loro insegnata, e, solo conseguentemente, quello di rimarcarne e sottolinearne le proprietà. Nel caso che ho presentato, la *segmentazione* viene utilizzata per rendere identificabili e isolabili i movimenti appartenenti ad una stessa configurazione e/o sequenza, distinguendo, ad esempio, tra «sospensione» e «caduta». *Segmentare* un'attività, dunque, significa mostrare ciò di cui questa è composta, presentandola come un/a insieme/serie di quelle che potremmo definire *micro-azioni* tra loro chiaramente distinte, nessuna delle quali è, per così dire, lasciata al caso. Per quanto riguarda invece il *rallentamento*, esso, da un lato, accresce l'efficacia della *segmentazione*, mentre, dall'altro lato, consente, durante la «dimostrazione», di enfatizzare corporalmente le proprietà del movimento, così come di de/prescriverle attraverso la comunicazione verbale e gestuale (tab. 6.2).

	<i>Segmentazione</i>	<i>Rallentamento</i>	<i>Enfasi</i>	<i>Ripetizione</i>
Condotta corporeo-performativa	√	√	√	√
Comunicazione verbale e gestuale	/	/	√	√

Tab. 6.2. *Dimensioni dell'insegnare-a-performare e loro possibili modalità comunicative*

Insegnare-a-performare, dunque, significa esattamente descrivere e prescrivere ciò che si sta facendo *mentre* lo si sta facendo: ripetendo (parti di) questa attività, così come alcune de/prescrizioni verbali e gestuali; segmentando tale attività in un/a insieme/serie di *micro-azioni* specifiche; enfatizzando le proprietà di queste ultime; rallentandone, infine, l'esecuzione, così da rendere i segmenti, e le loro caratteristiche, riconoscibili ed identificabili, quindi riproducibili. Questo vale ad ogni livello di avanzamento ed accade durante le lezioni così come durante l'allestimento e le prove di uno spettacolo: si veda, ad esempio, il seguente estratto dalle note di campo, riguardante non più una lezione per principianti tenuta in una scuola privata, ma uno stage, per ballerine/i di livello «intermedio», tenuto da un professionista di fama internazionale durante un'importante rassegna di danza estiva.

Piccola interruzione per una correzione del *passé a terra*. L'insegnante va a terra e lo “dimostra”, spiegando e sottolineando verbalmente ciò che le diverse parti del suo corpo stanno facendo; poi chiede a tutte noi di andare a terra ed eseguirlo. Mentre lo facciamo gira tra le allieve e le corregge individualmente, anche spostando materialmente parti del loro corpo con le proprie mani. [07-08-28 OP_TDE, sottolineatura aggiunta]

6.3.3. Spacchettamento e traduzione di un sapere corporeo e incorporato

Vorrei ora soffermarmi brevemente su ciò che la trasmissione del sapere tersicoreo implica per un(')insegnante/coreografo(a). Il corpo danzante costituisce il luogo di accumulazione, il mezzo di dispiegamento e lo strumento di trasmissione di quel sapere per lo più tacito, corporeo e cine(ste)tico che è fondamento dell'intera cultura della comunità professionale tersicorea. Insegnare un'attività pratico-corporea, una tecnica del corpo, «un modo elaborato culturalmente di esser presenti al e col proprio corpo» [Csordas 2002], richiede innanzi tutto, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la messa in atto di particolari strategie di traslazione, traduzione e comunicazione. Quella che deve venir trasmessa, inoltre, è una conoscenza incorporata, slittata al di qua dell'intelletto e del discorso, trasformatasi ormai in un *habitus*.¹⁶ Essa necessita dunque di venir spacchettata (*unzip*) e riportata alla coscienza riflessiva, prima di poter essere comunicata ed insegnata. Come è possibile notare dal seguente estratto, Annalisa è piuttosto esplicita a questo riguardo.

[I]o adesso con le mie bambine mi comporto... Cioè, adesso sono passati tanti anni e a volte mi trovo in situazioni in cui non mi ricordo più come si fa a spiegare certe cose, perché le ho assimilate, so come si fanno ma star lì a spiegare... [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

Una prima implicazione consta, quindi, nella necessità di tradurre qualcosa di interamente non-verbale in qualcosa di almeno parzialmente verbale, passando da una forma di conoscenza pratica, corporea e incorporata, da un «saper fare» [Ryle 1949], ad una, invece, discorsiva; da un sapere «antipredicativo» o «senza sapere»

16 Si veda anche Inoue 2006.

[Merleau-Ponty 1945] ad uno proposizionale e linguisticamente formulato. Il compito non è facile: come sottolinea Bourdieu [1987, 215], «c'è un particolare modo di comprendere [...] che consiste nel comprendere col proprio corpo. Ci sono moltissime cose che comprendiamo solo coi nostri corpi, a un livello inconscio, senza avere le parole per dirle». Similmente, Nick Crossley [2001a, 122], riprendendo il famoso lavoro di Sudnow [1978, 1979], rileva come non sia solo che *non ho bisogno* di pensare a dove sono i tasti, quanto che *non posso fornire una descrizione riflessiva, discorsiva*, della disposizione di questi sulla tastiera. È forse Polanyi [1966] ad esprimere più monoliticamente il concetto, affermando la necessità di «riconsiderare la conoscenza umana a partire dal fatto che *possiamo conoscere più di quello che possiamo dire*» [1966, 4]. Lo studioso, inoltre, sottolinea correttamente come conoscenza intellettuale e conoscenza pratica abbiano una struttura simile e come nessuna si presenti mai senza l'altra [1966, 7]. È la capacità di mettere esplicitamente in relazione l'una all'altra ad esser richiesta all'insegnante/coreografa.

«Dev'essere molto più diviso [...], molto più netto il movimento; è troppo sfumato, sembra tutto:: legato, invece:: (0.5) Ecco! Pizzicato, dev'essere», spiega Daniela, prima di far ripartire la musica. [08-02-07 OC, sottolineatura aggiunta]

Daniela ripete ciò a cui le danzatrici devono “pensare” mentre eseguono: «Cade il braccio (.) su (.) cade il braccio (.) su (.) cade il braccio (.) su» (ritmo di caduta). Ripetono e riescono. «Oh, ho trovato la chiave per aprirvi la porticina. (0.3). Ancora.», dice la coreografa. Ripetono altre due volte senza musica tutte insieme. [08-01-22 OC, sottolineatura aggiunta]

Quello della descrizione verbale è un problema che io stessa ho dovuto affrontare per tutta la durata della ricerca, nella quotidiana stesura delle note di campo e nelle prime «restituzioni», così come nella presente tesi. Ho già discusso le strategie che ho adottato per aggirare questo ostacolo (par. 2.4); intendo ora spendere qualche parola sugli stratagemmi adottati, invece, dai professionisti della danza. Per “trovare le parole”, l'insegnante mette innanzi tutto in atto, come ho precedentemente illustrato, un agire comunicativo multimodale, dove parola, gesto e «dimostrazione» corporea s'intersecano continuamente. Inoltre, come vedremo anche in seguito (par. 6.5.3), il/la coreografo/a comunica corpo e movimento attraverso il richiamo all'immaginazione, l'uso della metafora, della *personificazione*, della logica del «come se...» e, più in generale, di quello che definisco *parlato evocativo*. Si tratta di una vera e propria traduzione dal non-verbale al verbale, dal corporeo al discorsivo, che sfrutta le umane capacità proiettive ed immaginative facendo largo uso di immagini, personificazioni e figure retoriche.

Dall'altro lato, come accennato, l'insegnante deve ritornare ad una conoscenza intellegibile precedentemente “accantonata”, deve riportare nel «mondo degli oggetti» [Merleau-Ponty 1945] ciò che è ormai una sorta di *monade cin(est)etico-corporea* – qualcosa che appartiene all'*habitus* ed è divenuto un automatismo (come per la maggior parte delle persone lo sono camminare, guidare, andare in bicicletta, mangiare, ecc.) – scomponendola in segmenti di movimento e *micro-azioni* delle diverse parti del corpo (a livello sia diacronico che sincronico: serie/insieme di *micro-azioni*) e riportandone alla coscienza

riflessiva le proprietà, così da poterle poi descrivere e prescrivere. Si tratta, potremmo dire, di una traslazione dal *personale sintetico* al *socia(bi)le analitico*. Di un ritorno, direbbe Husserl [1913-28, vol. I, parr. II8-9; si vedano anche: Schutz 1951, trad. it. 107; Weeks 2002], dal «monotetico» al «politetico» Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti dal diario di campo.

Un'altra allieva pone una domanda, ma Roberta stavolta è indecisa, non sa rispondere ed esclama: «Oh, porca miseria! >devo farlo!<». Esegue il movimento oggetto della domanda e risponde con certezza, spiegando all'allieva cosa deve fare. [07-02-12 OS]

La coreografa chiede poi a Manuela e Annalisa di provare la presa. In seguito Manuela prova la presa con Natascia (che fa la stessa presa, nel ruolo di Annalisa, con un'altra danzatrice), per capire cosa “manca” nella presa di Annalisa, che non riesce bene. Dopo averlo provato fisicamente, Natascia riesce infine a dire quale, secondo lei, è il “trucco” perché la presa riesca bene, cosa fa lei e cosa dovrebbe fare Annalisa per farla riuscire. [08-01-15 OC, sottolineatura aggiunta]

Per una professionista, dunque, la conoscenza teorico-intellettuale e la sua espressione verbale *derivano* da quella pratico-corporea. È il suo corpo che sa quale movimento fare e come farlo, per cui l'insegnante deve eseguirlo corporalmente per poterlo poi descrivere e spiegare. Osservando e «sentendo» il proprio corpo, giunge alla consapevolezza teorica del movimento, che a quel punto è descrivibile verbalmente nei suoi dettagli.

La necessità dello *spacchettamento*, di converso, trova ulteriore conferma nell'enorme differenza che intercorre, come ho avuto modo di provare sulla mia pelle, tra «copiare» da un'esecuzione – una delle difficoltà di un'audizione, tra le altre cose – e imparare gradualmente da una «dimostrazione» *step by step*, generalmente seguita da diverse prove pratiche e, talvolta, «ri-dimostrazioni».

Eseguiamo la sequenza di riscaldamento. Roberta, sulla sedia, osserva e dà qualche suggerimento ogni tanto. [N.P. Devo ancora imparare questo riscaldamento: l'ho fatto solo una volta e nessuno me lo ha mai spiegato pezzo per pezzo, ho dovuto “copiarlo” direttamente. “Copiare” direttamente dà grossi svantaggi rispetto al metodo utilizzato in situazioni di normalità [...] [che] consiste nell'imparare passo dopo passo: sentir spiegare (‘dire’, identificazione dei passi/movimenti) la sequenza e vederla “dimostrare” (non semplicemente eseguire) pezzo per pezzo, nonché ripeterla più volte pezzo per pezzo, “legando” di volta in volta i pezzi precedenti ormai “presi”, divenuti cioè fluidi, (ap)presi, a quello successivo appena imparato.] [08-02-19 OP]

Dedichiamo gli ultimi minuti alla coreografia. Ripetiamo tutto dall'inizio, senza musica, insieme all'insegnante, che poi, senza soluzione di continuità, aggiunge altre due ottave: la imitiamo mentre “dimostra” pezzetto per pezzetto, ripetiamo varie volte i nuovi pezzi, legandoli man mano tra loro, prima con l'insegnante poi ‘da sole’. Infine eseguiamo tutto due volte sulla musica. [N.P. Mi viene molto più facile eseguire la seconda parte della coreografia, perché l'ho imparata gradualmente e l'ho vista “dimostrata”, dunque non sono costretta a copiare movimenti della cui identità e caratteristiche non sono certa, ma so esattamente quali movimenti dovrei fare e come dovrei farli.] [08-02-27 OP]

Parafrasando Merleau-Ponty [1945], potremmo dire che, quando l'intenzione non è nota, è impossibile esperire armonia tra questa e l'esecuzione e, dunque, la

comprensione è ostacolata quando non inibita. Se è quindi certamente vero che nella trasmissione del saper(far)e tersicoreo la mimesi è fondamentale, è altresì vero che essa, da sola, non è sufficiente, soprattutto nelle prime fasi di socializzazione.

Il processo di *spacchettamento*, scomposizione e consapevole caratterizzazione del movimento, è teoricamente infinito; nella pratica, accade spesso che l'insegnante/coreografa, osservando le proprie allieve/ballerine eseguire – e, dunque, valutandole e verificandone l'apprendimento – si accorga *ex-post* della necessità di un'ulteriore scomposizione e/o de/prescrizione: è a questo punto che si presentano correzioni, ripetizioni e «ri-dimostrazioni». Il paragrafo che segue è dedicato al processo di apprendimento ed al ruolo che prove pratiche ripetute e correzioni svolgono in esso.

6.4. Il processo d'apprendimento quotidiano

Nel processo di apprendimento di una qualunque sequenza (di riscaldamento, di studio, coreografica, ecc.) le molteplici componenti della performance tersicorea vengono aggiunte, sovrapposte e intrecciate le une alle altre passo dopo passo: ad ogni ottava se ne aggiunge un'altra, «legandola», come si usa dire in gergo, alla precedente; al muovere di una parte del corpo si aggiunge poi quello, contemporaneo, di un'altra parte (ad esempio prima i movimenti degli arti inferiori e poi di quelli superiori); all'esecuzione isolata di un passo segue quella «in dinamica» di una serie di essi, prima più lentamente, poi più velocemente; alla prova pratica con l'insegnante/coreografa, il cui corpo funge da suggeritore, segue quella delle sole allieve/danzatrici, che a quel punto possono contare esclusivamente sui corpi delle compagne e, quando ci sono, su suggerimenti verbali (*tenere il tempo e/o dire la sequenza*); all'esecuzione “tecnica” senza musica si aggiunge quella “danzata” sul tempo preciso del relativo brano musicale ed infine, quando si tratta di una coreografia, la cosiddetta interpretazione. Vediamo alcuni esempi tratti dalle note di campo, relativi a corsi di vario livello, così come alle prove di una compagnia:

Infine, torniamo al centro per la coreografia e l'insegnante ci informa che oggi inizieremo ad impararne una nuova. Poi spiega e “dimostra” le prime quattro battute. Le ripetiamo con lei senza musica varie volte, poi 3 volte sulla musica. Spiega e “dimostra” altre 4 battute: le proviamo due o tre volte senza musica, poi le “leghiamo” al resto e proviamo tutto 2 volte senza musica con l'insegnante e poi 2 volte sulla musica ‘da sole’. L'insegnante “dimostra” infine altre 4 battute: le ripetiamo varie volte senza musica, poi le leghiamo alle precedenti 8 battute ed eseguiamo tutto 3 volte senza musica e 3 volte sulla musica, ormai sempre ‘da sole’.
[07-03-05 OP]

Su richiesta di Antonella, andiamo “in fondo” per le diagonali [...] La prima diagonale, che Antonella ci “dimostra” una volta e che poi ripetiamo alcune volte sulla musica, a coppie, consiste semplicemente nel compiere tre passi, poi fermarsi ed eseguire una sospensione in *relevé*, portando lo sguardo davanti (invece che basso a 45°). Dopo aver ripetuto varie volte questa diagonale (Antonella si mette ogni volta dalla parte opposta a quella da cui noi partiamo, così da poterci osservare bene), l'insegnante “dimostra” un pezzo aggiuntivo, che consiste nell'abbandonare la testa all'indietro alla fine della sospensione, poi girarsi su se stesse mandando questa volta verso l'alto la schiena (invece del petto), rigirarsi e fare altri tre passi

(poi idem). Questa aggiunta crea difficoltà a tutte e la ripetiamo molte volte. L'ultima aggiunta ci porta invece alla diagonale seguente: tre passi avanti; sospensione in *relevé*, petto in alto, giro e schiena in alto; giro e tre passi avanti; *battemant* con la gamba destra (o sx) e alzo il braccio corrispondente, poi sospensione in *relevé* piegando la gamba sollevata e alzando e distendendo completamente il braccio; giro su me stessa facendo girare il braccio all'indietro e ricomincio. Eseguiamo la diagonale ora completa alcune volte, sempre a coppie e sulla musica. Torniamo infine al centro per una sequenza [...] Ancora una volta Antonella mostra la sequenza e noi eseguiamo con lei alcune volte senza musica; chiede poi se abbiamo bisogno di chiarimenti o ripetizioni. Ripetiamo molte volte sulla musica, aumentando di mano in mano la velocità. Alla fine la eseguiamo in ½ tempo (cioè col ritmo 'corretto'), divise in due gruppi (ciò permette all'insegnante di osservare meglio il lavoro di ciascuna), due volte ciascuno. [08-01-09 OP_Bertoni]

Provano fronte specchio, senza musica. Poi la coreografa prova il tempo eseguendo sulla musica, dopodiché rispiega e "dimostra" la sequenza in questione, sottolineando soprattutto tempi e caratteristiche dei movimenti. Le ballerine provano poi molte volte senza musica, mentre Daniela canticchia per dare i tempi e/o "dice" la sequenza. Alle 12.15 si prova lo stesso pezzo sulla musica: la prima volta Daniela prova con loro, mentre le due volte successive le danzatrici eseguono 'da sole'. [08-02-05 OC]

La lezione di oggi si svolge dunque per circa un'ora "alla sbarra", eseguendo sequenze di diversi passi accademici così come si fa solitamente nelle lezioni di classica (metodo Vaganova). Per ciascuna sequenza l'insegnante: 1) "dimostra" al centro, mentre le allieve osservano e "copiano" provando la sequenza; 2) ripete verbalmente la sequenza, sintetizzandola in un certo senso, evidenziandone la *ratio* così da favorire, come dice lei stessa, la memorizzazione – nel far questo spesso si aiuta usando le mani, a mimare i movimenti dei piedi; 3) "marca" la sequenza sulla musica (sceglie una musica diversa, con un ritmo adeguato, per ogni sequenza) e noi con lei; 4) ci osserva eseguire e suggerisce e/o corregge quando necessario. [08-01-22 OP]

Non si tratta semplicemente di un processo giustappositivo, poiché i livelli di apprendimento – e, con essi, quelli di correzione (par. 6.4.2) – sono molteplici, sovrappoventisi ma anche intersecantisi, così come le competenze che ognuno di essi chiama in causa: dall'esecuzione dei movimenti (delle diverse parti del corpo prese singolarmente, così come uniti in un'unica configurazione e/o sequenza) in sé e per sé – che comporta capacità cinetiche, di coordinamento, nonché di controllo e consapevolezza del proprio corpo – all'esecuzione di tali movimenti «in dinamica», cioè uno dopo l'altro senza soluzione di continuità, e sempre più velocemente – che richiede competenze differenti quali «memoria»¹⁷, fluidità, resistenza, fiato, controllo dell'energia, ecc. – fino all'esecuzione di questa sequenza sull'esatto conteggio, prima, e alla sua "danza" su un brano musicale, dopo – che esige altri saperi, come la capacità di *tenere il tempo*, la musicalità e tutte le competenze relative alla dimensione del *danzare insieme* (par. 9.2.1).

Si tratta di un processo in cui non solo entrano in gioco svariati saperi pratici, ma durante il quale ogni ulteriore passo modifica profondamente, intersecandosi

¹⁷ La memoria entra in gioco solo nel caso di sequenze studio ed esercizi, che hanno una loro *ratio*, una loro logica: ad esempio, si esegue solitamente prima «per la parte destra» (cioè con la gamba destra e/o andando verso destra), poi sinistra; spesso la sequenza è costruita a «croce» (avanti, lato, dietro, lato); inoltre, esistono dei passaggi "tipici" per passare da una posizione accademica all'altra (come il *tendu* laterale per passare dalla *prima* alla *seconda* posizione).

con esso, quanto realizzato precedentemente, e lo fa a livello del corpo vissuto. Si tratta, in altre parole, della costruzione politetica, passo dopo passo, di un *tutto* monotetico che è diverso dalla somma delle sue parti, di un *unicum* che, nel corso del suo processuale raggiungimento, si trasforma continuamente, dal punto di vista percettivo e senso-motorio della danzatrice, in qualcosa di diverso e, più precisamente, in qualcosa di più complesso e più semplice al tempo stesso. Quando un/a ballerino/a dice «ce l'ho», «l'ho preso» (o, al contrario, «l'ho perso»), si riferisce esattamente a quello che è ormai diventato un *unicum* o, come l'ho definita poc'anzi, una monade cin(est)etico-corporea. Significa, cioè, che non deve più (o deve tornare a) sovrapporre tutti i livelli sopradescritti, concentrandosi per farlo, ma lo sa (fare) senza saperlo, lo conosce monoteticamente, è ormai in grado, grazie al rapporto vissuto col suo stesso corpo fenomenico ed il mondo a questo circostante, di realizzare quanto richiesto in un unico atto di «carattere melodico» [Merleau-Ponty 1945, trad. it. 159]. L'apprendimento, infatti, è, come scrive Crossley [2001a, 128], «incorporamento, un assorbimento nello schema corporeo di nuove competenze e comprensioni che, di converso, trasforma il modo di percepire e agire nel mondo».

Questo processo di incorporamento e abituazione che il danzatore e la danzatrice quotidianamente esperiscono non è che l'altra faccia della medaglia di ciò che l'insegnante deve mettere in atto: laddove la trasmissione del saper(far)e tersicoreo ne richiede lo *spacchettamento*, il suo apprendimento ne esige l'incorporamento. Questo vale sia a breve e medio termine, nell'apprendimento di determinate sequenze, coreografie, spettacoli, sia a lungo termine, nell'acquisizione di disposizioni, atteggiamenti, abitudini e modi di *essere-al-mondo* [Merleau-Ponty 1945]. Per quanto riguarda il primo caso i professionisti parlano di «meccanicità» o di qualcosa che «deve diventare automatico». Una delle regole adottate nel campo della danza, a garanzia del raggiungimento di tale automatismo – ed a riprova dell'importanza che chi abita quel campo conferisce all'incorporamento come mezzo per svolgere (adeguatamente) il suo lavoro – è che le esecuzioni corrette delle (sequenze di) configurazioni di movimento superino quantitativamente quelle scorrette: infatti, laddove questo non avviene, il rischio che il corpo della danzatrice, una volta sul palco, si lasci andare, per così dire, alla versione scorretta è consistente ed è uno di quelli, tra i tanti che si possono presentare durante uno spettacolo, di cui non si può e non si deve farsi carico. Si veda, ad esempio, il seguente estratto dalle note di campo relative alle prove della compagnia *Corpocorrente* a pochi giorni da una *Prima*:

«Rifate tutti dai salti::, anche Anna e Nati», dice la coreografa, che inizia a contare, mentre le ballerine eseguono. Subito le interrompe, per correggere Natascia, poi loro riprendono. Quando arrivano alla fine del pezzetto, commenta: «Già meglio. (2.8). Ma non siete uguali sull'*entrallassé* riprovatelo un attimo». Si torna quindi a provare. La coreografa conta, poi dice: «Oh, ora l'avete fatto giusto. Rifate un attimo.» [08-04-17 OC, sottolineatura aggiunta]

La rilevanza dell'incorporamento, tuttavia, non investe solo i professionisti, né solo le coreografie di uno spettacolo che deve andare in scena. Anche per i principianti, al livello basilare dell'apprendimento di *topoi* cin(est)etici e passi accademici, il processo di abituazione corporea alla loro esecuzione è fondamentale: rileggendo, ad esempio, le note relative ai miei primi mesi sul

campo e, dunque, al mio primo periodo di socializzazione, sono rimasta piuttosto sconcertata dalle descrizioni – dettagliatissime, per come la vedo ora – di configurazioni davvero “basilari” e delle difficoltà che incontravo nell'eseguirle.¹⁸ Un esempio per tutti, il *grand plié* in quarta posizione (nonché la posizione in sé), qualcosa che chiunque pretenda di danzare deve saper fare con la stessa semplicità e banalità che, come direbbe Merleau-Ponty [1945], grattarsi la spalla morsa da una zanzara; qualcosa che ora io stessa eseguo senza problema alcuno e con scarso sforzo, qualcosa che per me ora è semplicemente «la quarta»:

Rimaniamo poi “al centro” e Roberta ci annuncia di volerci spiegare la quarta posizione, che – a suo dire e come scopriremo tutte tra poco – è *la più difficile e la più faticosa, ancor più della quinta che, sì, è più stretta, ma...* L'insegnante inizia dunque a spiegarci, mentre “dimostra”, come si esegue. La posizione consta in quanto segue: partendo dalla terza, bisogna aprire in avanti alla distanza di un piede, quindi i talloni sono incrociati ma distanti circa un piede tra loro. Le gambe sono tese, tutte e due, e ruotate in *en dehors*, per cui occorre contrarre i glutei e sentirli uno attaccato all'altro. Il peso del corpo deve cadere esattamente a metà, in mezzo ai due piedi: le gambe devono sostenere ciascuna lo stesso peso corporeo dell'altra. Inoltre, bisogna spingere indietro il fianco della gamba davanti, poiché i fianchi devono restare entrambi frontali (*en face*), sulla stessa linea. Proviamo tutte la posizione, mentre Roberta, continuando a ripetere come eseguirla, si aggira tra noi per correggerci. [N.P. Evidentemente la mia posizione è corretta – più o meno – perché Roberta non mi fa alcuna correzione, ma, al di là della difficoltà, è davvero faticosa da mantenere. Ancor peggio sarà tra poco eseguire il *grand plié* in IV.] «Allora, il *grand plié* si fa...(3.0) Beh, proviamolo alla sbarra, andate alla sbarra, due mani.», dice l'insegnante. Quando tutte ci siamo posizionate lungo la sbarra, Roberta, dietro di noi “al centro”, spiega e “dimostra” il *grand plié* in IV. Occorre scendere fino al demi, poi staccare entrambi i talloni dal suolo nello stesso istante [N.P. sembrerebbe facile ma, in questa posizione, non lo è per nulla, occorre concentrarsi tantissimo sul movimento e il risultato non è comunque assicurato...] e piegare le gambe fino al *grand plié*: le ginocchia devono essere alla stessa altezza [N.P. ancora una volta cosa molto faticosa e per niente semplice data la posizione dei piedi] e il più possibile aperte, occorre tenere l'*en dehors*. Nel “risalire” bisogna continuare a tenere l'apertura *en dehors* e riappoggiare i talloni al suolo in piena contemporaneità. Dopo averlo provato ciascuna per conto proprio mentre Roberta spiega, lo eseguiamo tutte insieme – mentre lei ci osserva – due volte in IV destra (gamba destra avanti) e due in IV sinistra. Lo ripetiamo poi “al centro” altre due volte per ciascuna gamba (destra avanti o sinistra avanti), mentre Roberta ci osserva e corregge. [N.P. Ribadisco: al di là della difficoltà di esecuzione, è una delle cose più faticose che abbia mai compiuto in rapporto alla durata dello sforzo.] [07-03-21 OP]

Come scrive Thomas Csordas [2002, 245], «c'è ciò che chiamiamo una modalità somatica di presenza (*somatic modes of attention*) associata all'acquisizione di una qualche tecnica del corpo, ma questa modalità di presenza recede sullo sfondo una volta che si ha padronanza della tecnica».

Nel lungo periodo, l'incorporamento – affiancato e strettamente intrecciato al rimodellamento del corpo, a livello sia estetico (ad esempio, il dimagrimento) che performativo (ad esempio, l'allungamento dei muscoli) – non investe solo le

18 Un'ulteriore prova, se ne servissero altre, della necessità di prendere note di campo, dettagliate, a immediato ridosso dell'esperienza, nonché una riprova di quanto l'esperienza personale e, come direbbe Pierre Bourdieu [2005] l'autoanalisi – quando non autoreferenziale - possa divenire informativa e scientificamente rilevante.

capacità della (aspirante) danzatrice, ma anche, come accennato, il suo modo di *esser-al-mondo*, il rapporto quotidiano col *corpo proprio* e il mondo che lo circonda. In altre parole – come rilevato da moltissimi/e studiosi/e riguardo il campo della danza [ad es. Faure 1999, 2000a, 2000b; Turner e Wainwright 2002; Wainwright e Turner 2006; Wainwright *et al.* 2005; Wulff 1998a] ma non solo [Bourdieu 1980, 1987; Crossley 2001a, 2004; Csordas 1990, 2002; Foucault 1975; Goffman 1959, 1971, 1979; Goodwin 1999; Lande 2007; Merleau-Ponty 1945, 1964; Mauss 1936; O'Connor 2005; Sudnow 1979; Simmel 1908; Tarr 2008; Wacquant 1995a, 2000] – l'*habitus* viene via via profondamente modificato, finché il modo di camminare, sedere, scendere le scale, finanche respirare – in una parola, l'atteggiamento – non diventa *quello di una ballerina*. Come sottolineato da Bourdieu [1980], infatti, ciò che si impara con e attraverso il corpo, non è qualcosa che si ha, una conoscenza che può venir brandita, ma qualcosa che si è.

6.4.1. *Prove pratiche ripetute: la spirale dell'apprendimento tersicoreo*

Come si raggiunge tale incorporamento? Principalmente attraverso la pratica e la ripetizione, attraverso, cioè, prove pratiche reiterate. Da un lato, si tratta di un esercizio [Foucault 1975], volto alla costruzione, al rimodellamento e al mantenimento del corpo danzante attraverso atti tradizionalmente ritenuti efficaci [Mauss 1936], attraverso un insieme di tecniche del corpo riflessive – «modi di conoscere sia il corpo che il mondo allo scopo pratico di sfruttarli entrambi per modificare il primo» [Crossley 2004, 51] – attraverso, dunque, «un sapere pratico fatto di schemi immanenti alla pratica» [Wacquant 2000, trad. it. 61]. È questo ciò che nel campo della danza viene chiamato «studio». Dall'altro lato, si tratta invece di mettere all'opera questo corpo rimodellato (o in via di rimodellamento), al fine di performare determinate e sempre diverse sequenze e coreografie, composte, tuttavia, di *cinemi* [Williams 1976a] e *topoi* cin(est)etici che quello stesso corpo deve aver appreso ad eseguire in una determinata – e «automatica» – maniera.

Nella sua riflessione sulle «prove tecniche», Goffman [1974] chiarisce tanto la differenza quanto la possibile interazione tra «pratiche» e «dimostrazioni», fornendoci anche un sintetico quadro del processo di apprendimento di un saper(far)e pratico.

Si osservi che la dimostrazione, a differenza della pratica, generalmente viene svolta da chi può farlo in modo abile, e di solito si fanno solo una o due prove. Naturalmente i due tipi di prove tecniche possono venire impiegati insieme, come quando un insegnante fornisce una dimostrazione e lo studente a sua volta replica con una prova pratica. [Goffman, 1974, trad. it. 102]

Cominciamo con un esempio concreto, tratto dalle note di campo, del processo di apprendimento/insegnamento, il quale si rivela immediatamente come caratterizzato da ripetitività. Si veda dunque il seguente estratto.

«Proviamo dall'inizio una volta?», dice [la coreografa] e inizia a contare mentre le ballerine eseguono la sequenza. Seguono altre correzioni e relative “dimostrazioni” della coreografa, poi un'ulteriore esecuzione delle ballerine. Daniela, non ancora soddisfatta, torna al centro e “ri-dimostra” le ultime ottave della sequenza, prescrivendo, anche verbalmente, le caratteristiche dei movimenti e i modi

attraverso cui performare quel movimento con quelle determinate caratteristiche. Torna poi a osservare e correggere le ballerine che eseguono la sequenza dall'inizio: due volte senza musica, poi una volta sulla musica. «Questo va provato milioni di volte: poi viene (0.5). Dai!», dice Daniela [08-02-07 OC]

L'unico modo che hanno le allieve per (di)mostrare di aver compreso e appreso è eseguire correttamente e farlo, come abbiamo visto, ripetutamente: il numero delle esecuzioni corrette, infatti, deve superare quello delle esecuzioni scorrette non solo per evitare rischi in scena, ma anche per esibire la comprensione e confermare l'apprendimento. La comprensione – intesa come «una generale (incorporata) disposizione verso il comportamento corretto che viene dimostrato in una moltitudine di situazioni» [Crossley 2001a, 49] – si caratterizza dunque, nella sala da danza, come eminentemente pratica e corporea. Questa, inoltre, s'intreccia inestricabilmente con – e, in un certo qual modo, è resa possibile da – la comprensione visiva (e del visibile), che acquisisce un'importanza fondamentale sotto almeno due rispetti: quello, cui ho già accennato, della mimesi e quello, che approfondirò nei prossimi paragrafi (6.4.2 e 6.5.2), di *ciò che si deve vedere* dal punto di vista dello spettatore, incorporato nello sguardo dell'insegnante e da questa trasmesso alle allieve che, a loro volta, devono via via incorporarlo. Inoltre, la dimensione visiva è di estrema rilevanza per l'insegnante stessa: infatti, l'unico modo che questa ha per verificare e valutare comprensione e apprendimento è osservare e vedere, attraverso uno sguardo specifico, la performance delle allieve.

Un aspetto rilevante della didattica della danza, inoltre, è che spiegazione e «dimostrazione», prova pratica ed esecuzione, valutazione e correzione non sono momenti tra loro ben separati, quanto piuttosto ricorrenti e rincorrentesi, interconnessi e reciprocamente incorporantesi, all'interno di quello che si potrebbe definire un andamento spiraliforme. Le allieve/ballerine, infatti, iniziano a provare praticamente, imitando l'insegnante/coreografa e cercando di mettere in pratica le sue istruzioni, già durante la «dimostrazione» di quest'ultima. L'esecuzione delle ballerine è spesso inizialmente accompagnata dalla parallela performance, questa volta a scopo di suggerimento piuttosto che di esibizione esemplare, dell'insegnante (o, più raramente, della coreografa). Valutazione – dell'insegnante/coreografa – e auto-valutazione – delle danzatrici su se stesse (si vedano anche parr. 6.5.2 e 7.2) – sono inscindibili dalla performance stessa.¹⁹ Le correzioni – che, come vedremo fra breve, possono inserirsi nella performance, così come interromperla o accodarvisi – sono spesso seguite e/o accompagnate da «(ri)dimostrazioni», che a loro volta possono comprendere l'esecuzione parallela delle allieve/danzatrici e che certamente sono seguite da (almeno) una ripetizione pratica, con la valutazione intrinseca che questa contiene e con la possibilità di ulteriori correzioni e ripetizioni che porta con sé.

Una caratteristica sostanziale ed imprescindibile del processo di apprendimento è quindi la ripetizione: dimensione fondamentale della trasmissione del saper(far)e tersicoreo, essa è ancor più rilevante per l'apprendimento. Wacquant [2000, trad. it. 69], riferendosi al pugilato, parla di «esercizio fisico ripetuto *ad nauseam* [...] continua sperimentazione carnale [...]

¹⁹ Come rilevato da Wacquant [2000, trad. it. 60] per quanto riguarda la pratica del pugilato, «l'azione e la sua valutazione si confondono».

ripetizione all'infinito degli stessi movimenti». Si veda il seguente estratto:

Marcano dunque con musica il terzo brano. Subito Daniela interrompe, per fare una correzione, cui segue la ripetizione senza musica dell'entrata a passetti piccoli sulle mezze punte. Continuano ad eseguire senza musica il pezzo, con continue interruzioni da parte di Daniela (per la correzione di dettagli) e conseguenti ripetizioni da parte delle ballerine. La coreografa si sofferma anche a spiegare ad Annalisa dove vuole che lasci il busto e quale parte del busto deve rilasciare, rilassare, in determinati passaggi. La fa ripetere moltissime volte: Annalisa: è affannatissima (si tratta di un pezzo con molti salti). A dire il vero comunque Daniela corregge svariati dettagli della sua esecuzione. Alla fine ottiene quello che vuole e dice: «Però, visto:: se ci pensi bene. Dai, rifammi tutto». Annalisa ripete per l'ennesima volta. Poi Daniela dice: «Vediamo una volta tutto». Si avvicina allo stereo ed aggiunge: «Questo te lo farò provare 500 volte, Anna, mettiti l'animo in pace:: (0.7). Però già meglio». Ripetono ancora una volta con musica il terzo brano. Daniela fa poi ripetere la presa tra Annalisa e Paola. Il problema questa volta è di Paola: Daniela la corregge e la fa ripetere molte volte. Si confrontano anche sui tempi della presa. Daniela chiede poi a tutte di avere, appena prima della presa, gli scatti più incisivi. [...]. Riprovano dunque, tutte insieme e senza musica, iniziando dalla presa, seguita dagli scattini [...]. Ripetono varie volte. [08-01-24 OC]

Come accennato, tuttavia, il processo sopradescritto non è semplicemente ripetitivo, ma anche spiraliforme. Le danzatrici, ad esempio, vengono sempre più “abbandonate a se stesse”: se inizialmente l'insegnante/coreografa *a*) esegue con loro per «dimostrare» e/o permettere loro di imitare, «copiare», il “cosa” (che movimento occorre eseguire dopo il precedente), il “come” (quali sono le proprietà del movimento) e il “quando” (su che punto preciso del conteggio o della musica occorre eseguire quel determinato movimento) e *b*) suggerisce verbalmente *tenendo il tempo e/o dicendo la sequenza*, in un secondo momento ella accantona, almeno momentaneamente, la condotta corporea, limitandosi a quella verbale e, infine, abdica anche a questa (ferma restando la possibilità di tornare indietro per una «ri-dimostrazione»).

Mi preme infine sottolineare come, all'interno di questo processo il ruolo delle correzioni sia fondamentale. Infatti, è così che l'insegnante/coreografa comunica la propria valutazione alle allieve/danzatrici, dando origine alla ripetizione stessa. In genere, quando l'esecuzione è corretta, non viene valutata esplicitamente, o, al massimo, viene seguita, quando costituisce l'esito di una precedente correzione, da una concisa, telegrafica, conferma, come «voilà!», «ecco!» o, «esatto!». Di seguito, un esempio tratto dalle trascrizioni delle videoregistrazioni.

Succede questo .hh rimba:lzo rimba:lzo. (1.0) Le braccia proprio lasciate (0.3) tac (.) tac tac. Senza fare questo eh, sempre paralleli >spingi bene in fuori le ginocchia<. Fuori (.) e (.) fuori .hh <quando rimbalzo> faccio scendere il busto: e:: ↑giù e ri↑torno. >Vediamo, vai!< [le allieve iniziano ad eseguire] E:: giù (.) e: rito:rno. Voilà! (0.2) >Scendono le braccia e riparto a sinistra< [le allieve iniziano nuovamente ad eseguire]. Fuori: (.) e sotto e (.) .hh giro, [...] e: quando arriva il piede <mi ↑siedo> .hh >sono sulla mezza punta, rimango sulla mezza punta dietro, tiro bene i-< giù il ginocchio ava:nti! [Nome allieva] appoggia il ginocchio. [l'allieva appoggia il ginocchio] Voilà! O::key hh. [T.V. 07-01-31 MODERNO1]

Quando invece l'esecuzione di una o più allieve si rivela scorretta, si presenta

immancabilmente una correzione, sia essa individuale o collettiva, esclusivamente verbale o anche corporeo-dimostrativa, messa in atto durante l'esecuzione delle allieve/danzatrici – interrompendola o meno – o al termine di tale esecuzione.

6.4.2. *Correzione e interruzione: tra verbale e corporeo, individuale e collettivo*

Entriamo ora nello specifico delle correzioni: si veda, in tab. 6.3, uno schema sintetico delle casistiche, che tiene conto sia delle lezioni per aspiranti danzatrici che delle le prove/lezioni in campo professionistico. Nel prosieguo del paragrafo mi addenterò maggiormente nel dettaglio e, per farlo, mi servirò di svariati ed ampi esempi tratti dalle note di campo, così come dalle trascrizioni delle videoregistrazioni. Tuttavia, occorre innanzitutto rilevare che la correzione è comunque un'attività, di per sé, *ex-post*, poiché segue sempre un errore commesso durante l'esecuzione, per quanto da vicino e quand'anche questa sia tuttora in corso; diversamente, si tratta di suggerimenti o, al più, di quelle che potremmo chiamare correzioni preventive, che hanno comunque lo scopo di suggerire il da farsi, piuttosto che quello di notificare un errore ed eventualmente illustrare come evitarlo.

	LEZIONE (scuola)	LEZIONE/PROVE (compagnia)
CHI (fa)	Insegnante	Coreografo/a
COSA	Correzioni riguardanti: - il “cosa” (quale passo/movimento) - il “quando” (tempo, ritmica) - il “come” (proprietà del passo/movimento e modalità <i>per</i> performarle)	Correzioni riguardanti: - il “cosa” (quale passo/movimento) - il “quando” (tempo, ritmica) - il “come” (proprietà del passo/movimento e modalità <i>per</i> performarle) - il <i>danzare insieme</i> (posizioni reciproche, sincronia e uniformità nel movimento)
A CHI	- Gruppo: correzioni collettive [<i>preponderanti</i>] - Singolo/a: correzioni individuali	- Gruppo: correzioni collettive - Singolo/a: correzioni individuali [<i>preponderanti</i>]
QUANDO	- Durante l'esecuzione - Dopo l'esecuzione	- Durante l'esecuzione [soprattutto in fase di «costruzione» coreografica] - Dopo l'esecuzione [soprattutto nelle fasi finali: prove «filate» e «generali»]
COME	- Correzione verbale - Correzione corporea: a. “aggiustamento” materiale dei corpi (con le mani) b. «ri-dimostrazione» della versione corretta e, spesso, di quella scorretta (segue richiesta di ripetizione)	- Correzione verbale - Correzione corporea: a. “aggiustamento” materiale dei corpi (con le mani) [<i>raro: quasi solo per le prese</i>] b. «ri-dimostrazione» della versione corretta e, spesso, di quella scorretta (segue richiesta di ripetizione)

Tab. 6.3. *Le etero-correzioni nelle lezioni e nelle prove di classi e compagnie di danza*

Per costituirsi – ed esser valutato – come tale, l'errore necessita *a)* di un sistema di regole, dunque di una cultura specifica, all'interno del(la) quale inserirsi – infatti, «un errore è una contravvenzione a ciò che è *stabilito* come corretto» [Winch 1958, ed. 1990, 32] – e *b)* di essere notato, di essere, nel nostro caso, *visto*. L'occhio dell'insegnante o quello del/la coreografo/a, dunque, non devono solo essere addestrati, in quanto appartenenti a ballerine/i professioniste/i, ad auto-valutazione ed (auto-)riflessività (par. 6.5) – al controllo del proprio corpo – ma anche al controllo di (una collettività di) corpi *altri*. Così come il/la direttore/trice d'orchestra deve *udire* il suono dei diversi strumenti che compongono l'*ensemble*, il/la coreografo/a deve *vedere* i diversi corpi danzanti che compongono la compagnia, che questi stiano tutti performando la stessa sequenza/configurazione con la stessa «dinamica» (sullo stesso tempo/ritmo musicale), o meno²⁰.

Lo specchio si rivela fondamentale nel permettere tale attività, ampliando le possibilità di visione e riconsegnando il punto di vista dello spettatore. Come accennavo, la compagnia *Corpocorrente* si avvale di due coreografi, Daniela Borghini, che ne è anche la Direttrice artistica, e Bruno Collinet, il quale tuttavia, dati i numerosi impegni internazionali, è presente solo poche settimane all'anno. La produzione annuale della compagnia contiene uno spettacolo coreografato dalla prima ed uno dal secondo, riguardo al quale Daniela assume il duplice ruolo di danzatrice e *répétiteur* (cioè insegna e fa provare le ballerine in assenza del coreografo). È dunque impegnata, contemporaneamente, in un'attività auto-correttiva ed in una etero-correttiva. È capitato spesso che, in una delle nostre pause-sigaretta lontane delle orecchie della compagnia, Daniela si sfogasse con me riguardo la difficoltà del compito, sottolineando, in particolare, la derivante impossibilità di guardare sé stessa e controllare i propri errori nello stesso modo in cui lo farebbe se rivestisse il solo ruolo di danzatrice.²¹ Si veda anche il seguente estratto dalle note di campo.

Daniela sta più che altro marcando, perché deve soprattutto guardare le altre ballerine e valutare la loro esecuzione, per poi eventualmente correggerla. [08-02-19 OC]

Al di là delle difficoltà, comunque, il compito le sarebbe semplicemente impossibile in assenza dello specchio: si troverebbe costretta a decidere se danzare essa stessa o limitarsi ad osservare (con le problematiche che conseguono, per la altre ballerine, dal provare senza la presenza fisica di una delle componenti).

Torniamo ora alle etero-correzioni (d'ora in poi, correzioni): come si può notare dallo schema (tab. 6.3), è possibile, a partire innanzitutto dal loro contenuto, individuarne diversi tipi: esse, infatti, possono riguardare il “cosa”, il “quando”, il “come” e/o le proprietà del movimento relative a ciò che ho definito *danzare insieme*. Quando relativa alle coreografie di uno spettacolo che dovrà andare in scena, inoltre, la fase correttiva viene chiamata «pulizia»: è considerata

20 Possono infatti eseguire diversi movimenti sullo stesso ritmo, oppure su ritmi differenti (come quando, ad esempio, qualcuno danza sulla melodia e qualcun'altra sull'armonia), o, ancora, la stessa sequenza ma con diverse «dinamiche» (come accade nel «canone», ad esempio).

21 Weeks [1996b] analizza un caso simile in campo musicale, guardando alla correzione «come lavoro endogeno auto-iniziato» [Fele 2002, 190]. In un altro articolo [Weeks 1996a] si occupa invece, sempre in caso musicale, di etero-correzione.

un'attività faticosa e noiosa, poiché lunga, ripetitiva e «tecnica», distante da ciò che i professionisti intendono per «danzare», cioè lasciarsi trasportare dal proprio corpo in movimento sulla musica²² (il che ovviamente, tuttavia, avviene solo dopo che si è incorporata la sequenza coreografica). Come vedremo (par. 9.2), la fase di «pulizia» presenta un andamento oscillatorio ma progressivo, come un pendolo che, tuttavia, raggiunge, dopo ogni ritorno, un punto più distante nella direzione contraria. Altrettanto differente rispetto al «danzare» è il cosiddetto «marcare»: si tratta di un altro termine appartenente al linguaggio specifico della comunità epistemica che indica una performance nella quale i movimenti vengono solo accennati, piuttosto che eseguiti al massimo dell'energia e nella completezza delle loro proprietà. In altre parole, si tratta di un'esecuzione che si concentra sul “cosa” e sul “quando” eseguire ed il cui scopo è, per utilizzare le parole di un'insegnante, «mandare a mente una sequenza, imparare una dinamica» [T.V. 07-02-28 MODERNO1].

Le correzioni relative al “cosa” riguardano quali passi/movimenti occorre eseguire: esse sono solitamente verbali e si presentano con maggior frequenza quando, come già accennato, le danzatrici si trovano ad eseguire una sequenza che hanno dovuto «copiare», piuttosto che imparare passo dopo passo. Le correzioni concernenti, invece, il tempo e la ritmica possono riguardare, ad esempio, su quale battuta occorra eseguire il tal movimento («il *plié* è sul sette, eh»), con quale velocità sia necessario svolgere una determinata configurazione cinetica e così via. Come si può cogliere dal seguente estratto, le modalità correttive sono in questo secondo caso (“quando”) sia verbali che corporee:

Alla fine del primo brano però la coreografa si alza e, dirigendosi allo stereo, dice: «Ok, scusate lo rifacciamo perché Annalisa è andata fuori tempo all'inizio: lo rifacciamo.». Fa poi ascoltare un pezzo del primo brano musicale, «perché ora state rallentando troppo» spiega. Poi, mentre sottolinea verbalmente il tempo musicale, esegue il pezzo di coreografia corrispondente insieme alle ballerine, per (di)mostrare loro i tempi corretti di esecuzione. Poi chiede loro di ripetere il pezzetto ‘da sole’. Dopo l'esecuzione reitera la dimostrazione, questa volta senza musica, canticchiando ella stessa il tempo e chiede infine alle danzatrici di riprovare nuovamente, sulla musica. «Okey. Va bene?» chiede infine. [08-02-14 OC]

La stragrande maggioranza delle correzioni, tuttavia, riguarda il “come” eseguire e chiama dunque in causa le proprietà di passi, movimenti e configurazioni cin(est)etico-corporee, che vengono rispecificate verbalmente (descrizione e prescrizione) e «ri-dimostrate». Di particolare rilevanza, qui, la dimensione del visivo e, soprattutto, del visibile: le proprietà che la coreografa cerca di rendere riconoscibili alle ballerine sono le stesse che queste ultime devono render visibili, nella propria performance, allo spettatore. Abbiamo già visto un esempio nel precedente paragrafo (6.3.1) ed affronteremo più dettagliatamente (par. 6.5) l'incorporamento dello sguardo spettatoriale che consegue alla socializzazione del corpo danzante; si vedano per ora due esempi relativi, rispettivamente, ad una lezione per assolute principianti e alle prove di una compagnia professionistica:

²² Riprendendo Csikszentmihalyi [1990], Helena Wulff [2008, 525] parla, a questo riguardo, di uno stato di flusso, «un punto culminante laddove azione e consapevolezza si fondono».

L'insegnante corregge poi "le braccia" di alcune allieve nel primo accento finale e spiega che devono esser lunghe e tese, non piegate sui gomiti. «C'è differenza tra questo [dimostra errore] e questo [dimostra movimento corretto]! Lo vedete?», conclude. [...] Al termine dell'esecuzione, ci chiede di far vedere maggiormente la differenza tra l'accento e lo scivolare verso l'accento successivo, di mostrare la differenza tra l'energia dell'accento e invece i movimenti, "più ovattati", tra un accento e l'altro: «se no si vede tutto un movimento generale, invece no, voglio che si vedano... delle macchie! Tante macchie. Pum pum pum.» [07-06-06 OP]

Alla fine, dopo aver spento lo stereo, il coreografo spiega a Natascia cosa deve correggere nello sguardo e le chiede anche di essere meno regolare, di prendere qualche istante di pausa. Vuole infatti ottenere un *effetto il più naturale possibile, che non sembri ballato*, ma fatto sul momento, che non dia insomma l'impressione di una coreografia provata e riprovata più volte. [08-02-28 OC]

Questo tipo di correzioni riguarda, talvolta, anche il modo in cui l'effetto visivo desiderato può essere ottenuto, cioè cosa occorre fare per eseguire correttamente (o così come desidera la/il coreografa/o): dove – in quale parte del corpo – mettere la forza, quale parte del corpo invece «lasciare», quando e come contrarre il tal muscolo, cosa pensare/immaginare mentre si esegue la configurazione (per esempio: «pensa proprio alla gamba che esce, lascia il resto e metti la forza qui [tocca l'osso sinistro del bacino]» [08-03-04 OC]), ecc. Questo genere di correzioni – dove l'intrecciarsi della comprensione corporea e di quella visiva è estremamente evidente – è uno dei più rilevanti e può condurre, come nel seguente esempio, a vere e proprie illuminazioni:

F. pone a Roberta una domanda sul quel movimento di braccia, lei lo rispiega eseguendolo e chiarisce nuovamente che le braccia sono morbide, anche le dita delle mani, ma il movimento è ampio, deve andare lontano e... i palmi devono essere visibili. Per me è un'epifania: finalmente ho capito perché non mi piacevano le mie braccia (viste allo specchio) nell'esecuzione di quel movimento, finalmente ho capito perché non producevano lo stesso effetto visivo di quelle di Roberta. Il segreto sta nel palmo della mano, che deve esser *visibile*. [...] non sembra più che alzi svogliatamente la mano a scuola, ma che lanci il braccio in alto a partire dalla spalla. Nella pratica, io slanciavo il braccio in alto facendo partire l'energia del movimento dalla spalla anche prima, tuttavia, sbagliando la postura del polso, questo mio movimento non era visibile da terzi come tale. Tenendo invece il polso reclinato, la fatica che metto nello slancio è visibile e ripagata. Anzi, probabilmente ne basta meno di quella che mettevo nel futile tentativo di far apparire le mie braccia in movimento uguali (o simili) a quelle dell'insegnante. [07-06-04 OP]

La modalità correttiva è, in questo caso, multimodale – verbale, gestuale, performativa... – e, talvolta, porta con sé non solo una «ri-dimostrazione», ma anche un posizionamento fisico, un "aggiustamento" materiale, una vera e propria manipolazione del corpo della danzatrice da parte della coreografa²³. Jen Tarr [2008, 495] parla di conoscenza «trasmessa primariamente attraverso le mani [...] dell'insegnante». Anche Margaret Mead e Gregory Bateson [1942, 84-87] riportano tale pratica d'insegnamento (della danza, ma non solo) nella società

23 In un recente articolo sulle differenze di genere nelle prove tercoree (in particolare in quelle dei passi a due), Dafne Muntanyola Saura [2009] individua tre modalità comunicative delle interazioni, che definisce «direttive», tra coreografa/o e ballerine/i: «parole e gesti», «toccare» (*Touch*), riferibile a quanto ho definito come "aggiustamento" e manipolazione, e «incorporare» (*Embodied*), che, nella definizione data da Saura [2009, 40], costituisce un caso, tipico dei passi a due, di «(ri-)dimostrazione».

balinese.

Infine, le correzioni relative al “come”, possono anche riguardare, soprattutto quando si tratta di una coreografia che andrà in scena, il livello espressivo-interpretativo, che viene tuttavia comunicato solo verbalmente e che, come vedremo meglio (par. 6.5.3), chiama prepotentemente in causa l'uso della metafora, della similitudine e, più in generale, di ciò che ho definito *parlato evocativo*. Si veda il seguente estratto:

«Un'espressione più sognante, *come se* vi stesse scorrendo qualcosa davanti agli occhi, non ci dev'essere un fuoco nel punto, è [---] Mentre il primo:: dev'essere molto intimo, *come se* tu ti guardassi internamente, capito come? [---] Dovete sentire qualcosa. [---] *Come se* tu te lo fai per te. [---] Il secondo sognante:, il terzo invece un'esplosione!» [08-02-14 OC]

L'ultimo tipo di correzioni è quello relativo alla dimensione del “danzare insieme” e, come vedremo meglio (par. 9.2.1), concerne, in particolare, posizioni reciproche e direzioni, uniformità e sincronia tra le danzatrici. Quella sopra esposta resta comunque una tipologia il cui fine è unicamente analitico; nella pratica, come si può notare dai seguenti esempi, correzioni di diverso genere si mescolano tra loro, intersecandosi a quelle attività di suggerimento che ho definito *tenere il tempo e dire la sequenza*, così come a valutazioni e commenti più generali e discorsivi:

Ore 12.10 – Fine della “filata”. Daniela spegne lo stereo e inizia a fare le sue correzioni: Natascia deve cambiare espressione in un determinato punto: deve essere un pochino più intensa, invece «tu hai la stessa espressione, dall'inizio alla fine»; Marcella è in ritardo in un punto ed è la seconda volta, quindi Daniela vuole che lo ripetano. Annalisa deve fare passi più piccolini in un altro punto, per restare più vicina alle altre. [...] Provano dunque tutte insieme, senza musica e sul conteggio di Daniela, il punto in cui Marcella era in ritardo. Daniela interrompe la prova, per correggere Manuela, che fa una contrazione del busto più piccola delle altre e si vede. Manuela prova da sola, due volte, la doppia contrazione. «Comunque c'è:, c'è. È corposo. Ci può essere il cosetto: però c'è. (0.3) Rifacciamo un'altra volta e poi basta. Poi, per oggi, basta», dice Daniela [08-02-19 OC]

«Uno due tre [---] sei ↑stop! Molla lo specchio, Anna, e un due tre NO! Subito. Tre è già questo [dimostra] poi [---] Dai rifatelo questo:: un du- stop! No, Paola, le braccia [---] Un due [---] Stop! Non vi date abbastanza spinta [---]. Si vede che poi dovete ricorreggere il tiro per fare questo [accenna il movimento]. Dai! Un due tre [---]. Anna, il collo! [---] Tira in su, pensa di tirare in su, non indietro, te tiri indietro. E: più sospeso *plié* [dimostra]. Dai, un due [---]». Ogni tanto, per alcuni passaggi particolarmente difficili e che devono eseguire tutte, Daniela torna al centro e si sofferma per qualche minuto su quel passaggio e sui suoi dettagli di movimento, dimostrando ripetutamente. Poi continua a correggere. Ecco altri esempi di suoi interventi: «Qui voi avete le braccia diverse, rifatelo un attimo:: Vai! [---] Paola apriti un po' le spalle. E un [---] allunga le mani:: quattro cinque sei [---] stop, sei troppo indietro, Paola (0.3). Comunque, Nati, sta un po' più avanti: Dai, un due >↑ più energia: < quattro cinque sei [---] due tre > meglio! < cinque sei». 08-03-13 OC]

Passando a modalità e tempistiche, correzioni di diverso tipo possono venir svolte, come già accennato, durante o dopo l'esecuzione, attraverso una comunicazione unicamente verbale o anche corporea (tab. 6.4). Le correzioni che hanno luogo al termine dell'esecuzione, o dopo che questa è stata interrotta (vedi

oltre), possono avere carattere discorsivo – soprattutto quando si tratta di «filate» o prove generali²⁴, oppure di una valutazione a seguito della (ri)visione della videoregistrazione delle suddette²⁵ – o constare, invece, di «ri-dimostrazioni» e/o “aggiustamenti” materiali dei corpi delle ballerine. In quest'ultimo caso la comunicazione è ampiamente multimodale e la correzione riguarda perlopiù le proprietà modali del movimento e la dimensione del “danzare insieme” (par. 9.2.1).

	VERBALE	CORPOREO
DURANTE	<u>Intratesto</u> : negli interstizi del <i>tenere il tempo e dire la sequenza</i>	/
Prevalenza delle correzioni riguardanti il “cosa” e il “quando”		
INTERRUZIONE	Accompagnamento a «ri-dimostrazione»	«Ri-dimostrazione»
DOPO	- Commento discorsivo: più frequente dopo le prove «filate» e «generali» - Accompagnamento a «ri-dimostrazione»	- «Ri-dimostrazione» - “ <u>Aggiustamento</u> ” materiale dei corpi
Prevalenza delle correzioni riguardanti il “come” e il “danzare insieme”		

Tab. 6.4. *Modalità e tempistica delle etero-correzioni*

Le correzioni svolte durante l'esecuzione, al contrario, sono quasi esclusivamente verbali e si caratterizzano come *intratesti* all'interno del *parlato suggeritivo* (*tenere il tempo e dire la sequenza*) – a meno che esso non sia pressoché assente, come accade durante le fasi più avanzate del processo di apprendimento di una sequenza. Questo genere di correzioni, inoltre, è più frequente durante le esecuzioni senza musica – ad uno stadio non a caso iniziale dell'apprendimento – e riguarda infatti primariamente il “cosa” e il “quando” eseguire, sebbene siano presenti anche correzioni verbali contemporanee all'esecuzione riguardanti il “come”, soprattutto in fasi più avanzate delle prove.

Nel seguente estratto dalle trascrizioni delle videoregistrazioni sono presenti svariati esempi di (etero-)correzioni: si noti, da un lato, l'intersecarsi delle correzioni verbali alle attività, altrettanto verbali, di suggerimento e, dall'altro lato,

24 In gergo, si definisce «filata» un'esecuzione, senza interruzione alcuna, dell'intero spettacolo. Si tratta di una sorta di prova generale, ma si svolge in sala prove e non necessariamente in costume. All'avvicinarsi dello spettacolo, seguono le cosiddette «prova costume», generalmente svolta anch'essa in sala prove (si veda anche par. 9.4), «prova palco» e «prova generale», svolte invece in teatro e, rispettivamente, il giorno precedente (o alcuni giorni prima) ed il giorno stesso dello spettacolo (si veda anche par. 10.1).

25 Come accennato, è piuttosto diffuso, nelle fasi finali di messinscena, l'uso della videoregistrazione allo scopo di *ri-vedersi*. Ciò accade soprattutto, ma non esclusivamente, quando, per ragioni diverse, anche la coreografa fa parte dello spettacolo. Solitamente, questa riprende (o fa riprendere) una prova «filata», la guarda attentamente e ripetutamente a casa, prendendo anche qualche appunto, a partire dal quale, all'incontro successivo, da inizio ad una fase correttiva che precede le ulteriori prove. In app. 6.d un esempio tratto dalle note di campo relative alle prove per il Concorso *Expression 2007 (Danza in fiera 2007)*, cui parteciparono, vincendo il secondo premio, due promettenti ballerine in qualità di danzatrici (categoria: «modern») ed una giovane professionista in qualità di danzatrice (categoria: «modern») e di coreografa (categoria: «composizione coreografica»).

l'alternarsi delle correzioni prodotte contemporaneamente all'esecuzione (in neretto) e di quelle che, invece, la interrompono (segno #).

Cinque sei sette vai. E un due tre quattro cin que flex e punta e cambio (.) Un du (.) tre quattro (.) cinque flex punta cambio. Un due (0.1) 'petta, rifacciamo. #(1.3) Tenete eh: (0.2) non cedete state su. (0.2) Brette:lle, che vi tengono in alto: E non (.) sedetevi sul: (0.3) la gamba portante, spingete in alto: (0.4) Ancora: cinque (.) cinque sei sette e- **Prima:!** (3.1) Cinque sei sette e- Alt! # Però, le braccia, non tenetele così (1.7) da sotto: (.) lunghe! (0.2) Okey? Di nuovo: (.) Braccia giù! Cinque sei e sette e otto, un due (.) **sostie:ni:** quattro (.) cinque flex punta chiudo. Sinistra: .hh tre quattro cinque flex punta e (.) uno flex punta chiudo (.) uno flex punta chiudo (.) singolo e (.) singolo e (.) singolo e (.) singolo e (0.3) # A::h (1.5) Rifaccia:mo (0.4) gli ultimi quattro singoli senza flex (3.0) [mormorio allieve] Tienila più alta Francesca quando esci: eh (1.8) Soprattutto quando torni, non chiudere la gamba parallela dovresti sen- tenere dal sede:re, le gambe ruotate. (2.0) Di nuovo! (2.7) E non piegare quando torni, dritta dritta la gamba. Cinque sei sette e (.) un du (.) tre quattro (.) cinque flex punta chiudo. **Sostieniti sulla gamba portante:** E cinque sei punta chiudo. Uno flex e punta chiudo, uno flex punta singolo (.) uno torna (.) apri torna (.) apri torna (.) e (.) Uno flex e tieni tieni (.) cinque sei e punta chiudo (.) uno flex tieni tieni (.) cinque sei e punta chiudo, uno flex (.) tieni tieni (.) cinque sei punta chiudo: (.) **>non le dita Sara ma il piede:** ↑**eh!**< Cinque sei (.) punta chiudo: [T.V. 07-02-07 MODERNO 4/5]

Ciò che mi pare più interessante, dal punto di vista della dimensione temporale delle correzioni, infatti, è la possibilità che queste comportino o meno un'interruzione (#) dell'esecuzione, quasi sempre accompagnata da «ri-dimostrazioni» e/o “aggiustamenti”, che chiamano prepotentemente in causa il *medium* corporeo. Come accennato, quando la correzione concerne le proprietà modali (il “come”), essa viene svolta al termine dell'esecuzione (ad esempio nella pausa tra gamba destra e sinistra, come riportato nell'estratto seguente), poiché necessita di più tempo, nonché di «ri-dimostrazioni» e “aggiustamenti”. Talvolta, tuttavia, non è possibile aspettare e si verifica quella che ho definito un'interruzione. Quando invece la correzione riguarda il contenuto stesso della sequenza e la sua *ratio* – cioè quali passi/movimenti occorre eseguire, in che ordine e qual è la logica di questo ordine – prende la forma di un intratesto verbale nel parlato suggeritivo (o nel silenzio), oppure, ancora una volta, si verifica un'interruzione. Quand'è, dunque, che una correzione implica anche un'interruzione? Quali errori, cioè, conducono ad un'interruzione? Cominciamo a rispondere a questa domanda attraverso il seguente estratto dalle note di campo:

Eseguiamo ogni sequenza prima con la gamba destra (fianco sinistro alla sbarra), poi con la sinistra (viceversa). Solitamente, dopo l'esecuzione con la destra Roberta ci corregge – più spesso collettivamente, ma a volte anche individualmente – “ri-dimostrando” un determinato passo o movimento e/o sottolineandone determinate caratteristiche. Capita anche che questo avvenga subito dopo l'inizio dell'esecuzione sulla musica con la gamba destra: infatti, *a*) se e quando si verificano errori grossolani e/o che inficiano la riuscita stessa dell'esercizio in quanto tale (cioè: commettendo l'errore l'allieva non fa quello che dovrebbe al fine di esercitarsi e, dunque, l'*esercizio* – in senso foucaultiano – non raggiunge il suo scopo) o *b*) se e quando Roberta si accorge che molte non “ricordano” la sequenza e dunque non hanno proprio possibilità di eseguirla (né correttamente, né erroneamente), allora interrompe la nostra esecuzione, spegne la musica e, prima di farci ricominciare, corregge, “ri-dimostra” e/o ripete verbalmente la sequenza evidenziandone la *ratio* .

Esistono, dunque, delle proprietà essenziali del movimento che lo definiscono e determinano – culturalmente – come “quel tale movimento”, mentre ce ne sono altre la cui mancanza, seppur rilevante, non lo snatura, per così dire, completamente, limitandosi invece a modificarne le qualità: ad esempio, l'allieva può eseguire sì un *tendu* come previsto dalla sequenza, ma, se lo fa senza contrarre la gamba portante e lasciando dunque uscire lateralmente l'anca, non esegue realmente un *tendu* quanto piuttosto uno sculettamento; se, invece, si sostiene sulla gamba portante, quand'anche, per esempio, non siano il tallone prima e la punta poi a dar inizio al movimento, ma tutto il piede che muove in contemporanea, l'allieva sta eseguendo un *tendu* scorretto, ma pur sempre un *tendu*. Per quanto questa differenza possa apparire minima, essa è decisamente rilevante e – ancor più importante – non si tratta (solo) di una distinzione analitica, quanto di un fenomeno che esiste ed è tematizzato come tale nella comunità epistemica in questione. Possiamo dunque concludere che una delle cause delle interruzioni è costituita da un tipo di errore che pregiudica la possibilità stessa di esercitare il corpo come previsto e richiesto.

Una seconda dimensione che va ad influenzare il verificarsi o meno di un'interruzione concerne coloro che commettono l'errore (o gli errori). Infatti, perché una correzione porti ad un'interruzione dell'esecuzione, essa deve derivare da un errore commesso da più di una danzatrice: in altre parole, deve caratterizzarsi come collettiva piuttosto che individuale. Ad esser rilevante, come mostrerò meglio tra breve, non è solo la quantità delle ballerine in errore, ma anche, potremmo dire, la qualità: chi commette l'errore e quali erano le aspettative dell'insegnante/coreografa nei suoi confronti. Come vedremo (cap. 9), tuttavia, questi principi si applicano in maniera molto più blanda al caso delle prove di una compagnia.

È altresì interessante notare che, quando l'esecuzione avviene sulla musica, l'atto dell'insegnante/coreografa di spegnere lo stereo (o, più in generale, il riproduttore musicale utilizzato) si qualifica, agli occhi delle partecipanti, come indicatore dell'interruzione e, conseguentemente, dell'imminente correzione, andando ad aggiungersi ai diversi marcatori di *ciò che sta per accadere* di cui ho discusso in precedenza (par. 6.2).

Le interruzioni, infine, aprono nuovamente la strada all'agire corporeo dell'insegnante/coreografa, riconducendo alla fase dimostrativa e, successivamente, alla ripetizione da parte delle allieve/danzatrici e riavviando così il processo spiraliforme di apprendimento descritto prima. Un caratteristica particolarmente interessante delle «dimostrazioni» in fase correttiva (o «ri-dimostrazioni»), cioè a seguito del riconoscimento, da parte dell'insegnante, di uno o più errori, è il frequente presentarsi di quella che potremmo definire *dimostrazione dicotomica differenziale*, di cui abbiamo già incontrato un esempio (par. 6.3.1): essa consiste nel rendere l'errore visibile e, dunque, più chiaramente riconoscibile, identificabile, attraverso l'esecuzione dello stesso – versione scorretta – per poi (di)mostrare, invece, la configurazione cin(est)etico-corporea priva dell'errore – *versione corretta* – rendendone ulteriormente riconoscibili le proprietà per differenza. La *dimostrazione dicotomica differenziale* ha sempre luogo a seguito di un errore, che può essere di vario tipo, sebbene, nella maggior

parte dei casi, riguardi le modalità di esecuzione, dunque le proprietà della configurazione, ciò che deve esser visibile (anche da un punto di vista espressivo-interpretativo) e il modo per ottenere tale effetto visivo.

Dopo il primo giro Roberta (di)mostra la differenza tra la stessa sequenza eseguita con uno stile anni ottanta (come fanno loro, ma come lei non vuole) ed eseguita invece con uno stile un po' più moderno, meno lirico, meno drammatico (che è quello che desidera). [N.T. Come ho modo di osservare io stessa, una lieve differenza nel *modo* di compiere lo stesso identico movimento fornisce un'impressione, un effetto visivo, e trasmette significati (anche artistici) completamente diversi.] [08-01-24 OS]

L'ultima, e forse più interessante, questione riguardante le correzioni concerne coloro a cui queste vengono rivolte. Infatti, nella maggior parte dei casi e, soprattutto, quando verbali, esse acquisiscono una dimensione collettiva anche se individuali. Si tratta, inoltre, di una norma implicita ben nota ai partecipanti, che generalmente si comportano di conseguenza, controllando, ad esempio, se anch'essi stiano commettendo lo stesso errore della compagna che sta venendo corretta dall'insegnante/coreografa:

Roberta si mette al centro davanti a noi e inizia a spiegare due tipi di salti [...] L'insegnante ce ne spiega prima la segmentazione, sia verbalmente che fisicamente, poi lo "dimostra" nella sua interezza e fluidità. Ci chiede infine di provare un po' di volte ciascuna per proprio conto e, mentre ci cimentiamo in questa novità, gira tra noi per correggerci e darci suggerimenti. In questa situazione, le correzioni individuali valgono come collettive. Lo si può vedere dagli stessi corpi delle allieve, che si modificano ("sistemano") quasi all'unisono, mettendo in pratica il suggerimento appena dato dall'insegnante ad una delle compagne. [08-02-19 OP]

Quando ciò non accade, si presenta la necessità di esplicitare la suddetta norma, (anche) attraverso una correzione relativa, questa volta, al comportamento:

Mentre esegue il primo gruppo, le ragazze del secondo provano i movimenti sul fondo della sala. Alla fine dell'esecuzione l'insegnante fa qualche correzione. Il secondo gruppo viene invece subito interrotto: «No, ma dai! Dovete capire qual è la gamba che vi porta. L'ho appena spiegato a lei. Se ascoltate quando correggo le altre, poi evitate di fare lo stesso errore. Dai, di nuovo.» [07-03-05 OS]

Quando una correzione individuale viene agita attraverso il *medium* corporeo – si tratti di una «ri-dimostrazione» o, più frequentemente, di ciò che ho chiamato «aggiustamento» materiale, con le mani, del corpo dell'allieva – lo specchio torna ad essere di estrema rilevanza, permettendo alle danzatrici di vedere ciò che l'insegnante sta agendo per/sul la compagna, ma continuando, nonostante ciò, a vedere, guardare e controllare anche se stesse. Tuttavia, come già accennato, emulazione e agire mimetico non riguardano solo il modello istituzionale situato, cioè l'insegnante o la coreografa, ma anche il modello dei pari, cioè le compagne.²⁶ Si tratta, peraltro, di un aspetto dell'apprendimento situato di cui Lave e Wenger [1991] sottolineano la particolare importanza. La presenza dello specchio è qui ancor più rilevante, poiché permette alle allieve non solo di vedere

26 Discuterò meglio di questi diversi modelli nel par. 7.2.

se stesse e contemporaneamente un'altra persona (o altre due: insegnante e compagna che sta venendo corretta), ma una molteplicità di corpi, tra cui scegliere, in ogni dato momento, quello dell'esecutrice migliore e, eventualmente, «copiare» da questo. Conseguentemente, la composizione e configurazione contestuale del gruppo, della classe, acquista particolare rilevanza e colei che dirige la lezione, ben consapevole di ciò, si regola di conseguenza. Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti.

Rimaniamo al centro per la sequenza studio di *plié*, che eseguiamo 'da sole', sotto lo sguardo dell'insegnante. Arrivate però a meno di 1/3 della sequenza abbiamo un'incertezza e commettiamo conseguentemente degli errori. Roberta ci chiede dunque di ricominciare da capo e aggiunge, facendo ripartire la musica: «Facciamo un giochino: ogni volta che fate un errore, ricominciamo da capo». A dire il vero, durante la seconda esecuzione, alcune di noi commettono degli errori, ma l'insegnante, nonostante li segnali nel mentre del loro verificarsi, non ci fa ricominciare e dice «Fingo di non aver visto vah.». Non si tratta qui di scarsità di tempo. Il punto è, soprattutto, quante e quali allieve commettono l'errore o gli errori: la prima volta, infatti, abbiamo avuto incertezze io, V. e F. e, conseguentemente, le altre, che spesso e volentieri – e Roberta lo sa bene, ne abbiamo anche parlato – “copiano” da noi. Nel secondo caso invece, noi tre abbiamo eseguito correttamente la sequenza, mentre qualcuna delle altre si è “persa” per un attimo – cosa non insolita per le allieve in questione – ma si è rapidamente ‘rimessa in carreggiata’ “copiando” da noi. [07-12-19 OP]

[...] eseguiamo sulla musica a coppie, una volta ciascuna, ma Roberta chiede a J., P. e G. di ripetere. Ripetiamo poi una seconda volta sulla musica a coppie, ma Roberta riorganizza queste ultime cosicché ad ogni allieva cui riesce l'esercizio si affianchi una cui non riesce/riesce male, la quale possa dunque “copiare” dalla compagna. [07-12-12 OP]

Concludendo, all'interno di una lezione di danza, la valutazione è inscindibile dalla performance e, nella stragrande maggioranza dei casi, si esplicita, si manifesta, attraverso la correzione. Rari sono, infatti, i momenti di valutazione discorsiva, commentaria, inseriti in un *frame* autonomo e specificatamente dedicato. Questo accade, più frequentemente, nel caso delle compagnie, nelle fasi finali della messinscena di uno spettacolo e, generalmente, a seguito delle prove «filate» o «generali». Affronterò invece nel prossimo paragrafo l'auto-valutazione di danzatrici e danzatori: anch'essa inscindibile dalla performance, acquista tuttavia, e proprio per tale ragione, caratteristiche peculiari, che conducono all'apprendimento e all'acquisizione di un particolare genere di (auto-)riflessività e all'incorporamento di uno sguardo *altro*, quello spettatoriale.

6.5. Corpi riflessi(vi): l'incorporamento di uno sguardo *altro*

Intendo ora focalizzarmi su un particolare genere di (auto-)riflessività, che definisco riflessività-in-azione, la quale viene richiesta ed insegnata a (aspiranti) danzatori e danzatrici, nonché sui modi in cui tale competenza viene progressivamente appresa e muta – insieme alla concezione del *corpo proprio* [Merleau-Ponty 1945] – durante, e attraverso, la socializzazione tersicorea. Si tratta di una combinazione di competenze e saperi, in grado di permettere al/la

ballerino/a professionista di *vedersi visto/a*, d'incorporare cioè uno sguardo *altro*, spettatoriale, e, con esso, una cultura estetica specifica. L'analisi di tale conglomerato di conoscenza e sapere, mi permetterà, inoltre, di affrontare alcune tematiche classiche della letteratura sulle professioni artistiche e, più in particolare, sulla danza – come gli usi del dolore, dello specchio e dell'immaginazione – attraverso una lente che tenga conto delle peculiarità del campo fenomenico abitato dai membri della comunità occupazionale.

Un/a ballerino/a professionista dev'essere in grado di guardare al proprio corpo in movimento come un osservatore esterno, piuttosto che come un essere ad esso integrato²⁷, per poter così valutare la propria performance ed eventualmente correggerla. Tale pratica (auto)riflessiva e autovalutativa è costante, è cioè esser presente lungo tutto il percorso di addestramento ed in ogni momento in cui il corpo danzante è al lavoro: durante gli spettacoli, le prove, le lezioni, gli esercizi, ecc. Si tratta dunque di un aspetto assolutamente pervasivo della (socializzazione alla) professione tersicorea, che – seppur in parte presente anche in altre professioni che, come quella dell'attore, o della cantante d'Opera, richiedono l'uso del proprio corpo a fini espressivi all'interno di una cultura estetica specifica – acquista caratteristiche peculiari nel caso della danza. Questa attenzione costante verso il proprio corpo, infatti, è caratterizzata da simultaneità, deve cioè esser messa in atto nello stesso momento in cui il corpo della ballerina si muove e danza. Non si tratta, detto altrimenti, di un'attività retrospettiva, *ex post*, ma *eōdem tempore*, co-occorrente e inseparabile. Per usare i termini di Mead [1934], potremmo dire che, nel/la ballerino/a, «Io» e «Me» – l'agente esperiente e l'immagine riflessa che di se stesso/a forma – devono trovare una co-presenza, devono imparare a coesistere in un'unica temporalità: quella dell'agire. È per questo che definisco questo sapere pratico riflessività-in-azione.

Tale caratteristica – che richiede, come vedremo, l'apprendimento e l'utilizzo di variegata e particolari pratiche, strategie e competenze – è a mio giudizio di particolare interesse, poiché, come sottolineato anche da Goffman [1974], la riflessività viene generalmente a mancare quando si è impegnati in un corso d'azione. Il sociologo canadese parla di «perdersi in ciò che si sta facendo» ed afferma che solitamente è a quel punto che ci si diverte. I professionisti della danza esprimono generalmente questo concetto attraverso la locuzione «ci vuole la testa per essere una ballerina». Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti, rispettivamente dalle note di campo e da un'intervista:

Poiché, nonostante la semplicità della sequenza e il chiarimento ripetuto a riguardo, alcune hanno ugualmente commesso degli errori, l'insegnante ci rimprovera di non esser molto ferrate sul memorizzare le sequenze e ci chiede di andare “in fondo” per una sequenzina camminata che serve proprio per la memoria, o meglio... per la concentrazione, per imparare a usare la testa. [08-01-18 OP]

Mi potresti fare un elenco delle caratteristiche che sarebbe bene che avesse una ballerina? *Mah, secondo me oltre a quelle fisiche dev'esserci soprattutto la testa... La testa è concentrazione o volontà? Entrambe... Volontà perché dopo arrivi al punto che devi mollare e invece lì devi andare dritta, cioè proprio senza mollare... E concentrazione perché se uno... io lo vedo anche a lezione, con le bimbe, cioè... [...] è difficile, difficilissimo acquistare una coscienza del corpo, ci vuole... veramente-*

27 Per una più ampia trattazione di questo aspetto, si veda par. 7.1.

però ci sono delle bambine, cioè lo vedi che ci sono i mostri a dieci anni, perché comunque oltre alla passione e alla voglia di arrivare sono anche... ci pensano e quando gli dici una cosa... «non è qua e là», poi, se fanno l'esercizio, ci pensano!
[Manuela - Mantova, 04/06/2008]

Danzare come professionista, o apprendere a farlo, può risultare soddisfacente, gratificante, ma difficilmente può definirsi “divertente”. Si tratta di un'attività profondamente diversa dal ballare da soli in camera da letto o tra altri corpi in discoteca. Se, da un lato, la differenza che intercorre tra queste attività è la stessa che passa, ad esempio, tra cantare sotto la doccia o di fronte ad un pubblico pagante, tra un agire a-teleologico e semi/in-coscienze ed uno invece intriso di una specifica progettualità e pienamente consapevole²⁸, dall'altro lato c'è qualcosa di più. Infatti, laddove il musicista o la cantante, possono udire il suono prodotto dal proprio strumento o dalla propria voce nel momento stesso della sua produzione²⁹ (a volte aiutati anche da qualche artefatto tecnologico, come ad esempio le cuffie, o umano, come le dita premute contro l'orecchio), usufruendone dunque, potremmo dire, come un qualsiasi altro ascoltatore, la danzatrice, al contrario, non possiede in sé, nelle capacità del proprio corpo, la possibilità di percepire il prodotto producentesi della propria arte così come fa lo spettatore³⁰ – cioè, per tornare a Mead [1934], il proprio specifico «altro generalizzato».

La condizione della danzatrice è diversa anche da quella del pittore, della scultrice, dello scrittore, ecc., che possono vedere il prodotto del proprio agire prodursi sulla tela, nella materia, sulla carta o su un monitor, potendo quindi facilmente incorporare lo sguardo del/i futuro/i usufruttore/i. Attrici ed altri professionisti del teatro si trovano invece in una situazione intermedia, poiché possono udire il suono della propria voce mentre preformano, ma non possono vedere il proprio agire espressivo corporeo. Tuttavia, occorre anche sottolineare che quest'ultimo è per lo più funzionale all'espressione di sentimenti, stati d'animo, ecc., mentre, nella danza, a ciò va ad aggiungersi una valutazione estetica specifica, riguardante il movimento, che, volendolo, è possibile isolare rispetto alla valutazione di interpretazione ed espressività – e che di fatto i/le diversi abitanti del campo della danza isolano spesso a fini pratici e didattici.

Dal mio punto di vista, sono almeno due le dimensioni qui rilevanti: quella visiva, o visuale, relativa alla percezione della (attraverso la) vista, e quella del visibile, relativa a ciò che si può/deve vedere, o meno, dal punto di vista dello spettatore. In altri termini, si può dire che, laddove la danza è un'arte che viene fruita principalmente attraverso la vista (sebbene in concomitanza all'udito), il/la ballerino/a non può apprezzare visivamente il proprio corpo danzante, in

28 Il riferimento qui è a Max Weber [1922, trad. it. 51], che sottolinea come «nella gran parte dei casi, l'attività reale si sviluppa in un'oscura semi-coscienza o nella non coscienza del “senso inteso” [...] Solo occasionalmente prendiamo coscienza del senso (che sia razionale o irrazionale) dell'attività».

29 Nel suo lavoro sull'improvvisazione jazz, Sparti [2005, 167-68] scrive: «è come se pensassimo di sdoppiarci e di essere due persone, la prima introduce un atto musicale, la seconda lo recepisce e vi risponde: genero musica e mi ascolto e osservo mentre lo faccio, sono cioè riflessivamente presente come ricevente dei miei atti. Solo così posso esser toccato dalle conseguenze di quello che suono, e modificarle. [...] Non si controlla la musica, si controlla se stessi».

30 Maurice Merleau-Ponty [1989, nota 2] chiarisce come, nel caso dell'occhio, «la proprietà riflessiva del corpo proprio» non vada intesa alla lettera, poiché «la situazione in cui il soggetto “si vede vedente” è concepibile solo se s'introduce [...] la mediazione dello specchio» e sottolinea come anche Husserl avesse individuato, in *Ideen II*, una differenza tra il dominio tattile e quello visivo.

movimento, mentre sta ballando. Infatti, come rilevato da Merleau-Ponty [1945], «io osservo gli oggetti esterni con il mio corpo [...], non osservo il corpo stesso: per poterlo fare, sarebbe necessario disporre di un secondo corpo che a sua volta non sarebbe osservabile».³¹ Non è un caso che la quasi totalità delle danzatrici chieda costantemente pareri a quelli che potremmo definire i propri spettatori privilegiati, siano essi parenti, amici e/o, ancor meglio, colleghi; abbiano essi assistito allo spettacolo o, meglio, a una prova «filata» o «generale». Io stessa, durante la mia permanenza sul campo, mi sono spesso trovata, non senza difficoltà, a dover svolgere il ruolo di critica (si veda il par. 2.3). Similmente, è ormai pratica diffusa da parte dei coreografi la videoregistrazione delle «filate», che consente di ri-vedere l'esecuzione, valutarla più attentamente e (an)notare modifiche e correzioni necessarie prima di andare in scena. Tuttavia, data la natura strettamente performativa dell'arte tercorea, è indispensabile, come sottolineavo inizialmente, percepire (con gli occhi di un altro) e poter così valutare ed eventualmente “correggere” la propria performance mentre la si sta eseguendo.

Diverse sono le risorse, o strategie, insegnate e messe in atto per raggiungere tale scopo. Ho identificato tre forme di questa tipica riflessività del/la danzatore/trice, che definisco *proprio-cezione*, *proprio-visione* e *proprio-visualizzazione*. La prima, primariamente fisica, corporea, implica la graduale e progressiva scoperta del proprio corpo e delle sue parti; la percezione della sua/loro posizione nello spazio, così come della loro posizione reciproca; l'allocatione in esso/e del dolore. Le altre due chiamano invece più prepotentemente in causa le sopracitate dimensioni del visuale e del visibile. In particolare, mentre la proprio-visione – con tutte le questioni che essa implica riguardo la percezione di identità/contrarietà allo specchio, così come di comparazione con gli altri corpi in questo riflessi – porta ad un'immagine (in movimento) riflessa; la proprio-visualizzazione, attraverso l'uso della metafora, la *personificazione* delle parti del corpo e l'attribuzione ad esse di un'intenzionalità che normalmente pertiene al soggetto come intero – porta ad un'immagine (in movimento) ideale, costruita tuttavia a partire dal proprio corpo piuttosto che da un corpo altro-da-sé. Per avere una prima idea di come queste tre dimensioni siano interconnesse e tutte contemporaneamente rilevanti, si veda il seguente estratto dalle note di campo:

L'insegnante “dimostra” una volta la sequenza e noi la eseguiamo con lei. Poi la ripetiamo ‘da sole’ due volte senza musica. Tra la prima e la seconda esecuzione, l'insegnante ci chiede: «**Dove vi fa male?**». Alcune dicono al collo del piede, io mi tocco un gluteo. Roberta risponde no a tutte: se lo avessimo eseguito correttamente, dovrebbe farci male l'interno coscia. Ci spiega nuovamente come eseguire il *tendu* laterale, dicendoci di «spingere veramente contro il pavimento, **come se:** vediamo se riesco a farvi un esempio: ecco! [Va allo stereo e prende la sua bottiglietta di acqua appoggiata lì sopra, torna al centro della sala e la pone coricata al fianco del suo piede destro]. **Pensate che** questa pesi 25 chili e voi dovete:: [esegue il *tendu* lentamente, spingendo il piede contro il pavimento → la bottiglia rotola di lato] allontanarla, spingendola proprio: lontano». Finita la seconda ripetizione dell'esercizio, ci manda “al centro”, a terra: iniziamo l'allungamento. Sono esercizi

³¹ Non è un caso che il *corpo proprio* della danzatrice subisca, durante e attraverso apprendimento e socializzazione, un processo di *esternalizzazione* (si veda il cap. 7).

nuovi. Io, come le altre, mi limito a cercare di imitare i movimenti dell'insegnante, guardando alternativamente lei e la sua immagine riflessa nello specchio. [07-01-17 OP, neretto aggiunto]

Nei paragrafi che seguono, analizzerò queste tre risorse riflessive ad una ad una. Tuttavia, occorre sottolineare fin d'ora che esse interagiscono costantemente l'una con l'altra, acquisendo una rilevanza relativa diversa in differenti fasi di socializzazione e apprendimento – diacronicamente – così come in diverse situazioni – sincronicamente – ed evolvendo all'interno di una relazione di reciprocità, fino a consentire al(la) professionista di conoscere («sentire»), mentre performa ed in ogni istante, se l'immagine del proprio corpo danzante che potrebbe vedere in un'eventuale specchio corrisponde o meno all'immagine che il suo corpo dovrebbe idealmente avere.

6.5.1. Proprio-azione: *la localizzazione del corpo proprio e l'uso del dolore*

Il termine *proprio-azione*, coniato dal neurofisiologo inglese Charles Scott Sherrington [1907] indica la capacità di percepire *a)* se il corpo si sta muovendo con lo sforzo richiesto e *b)* dove le varie parti del corpo sono locate, nello spazio ed in relazione le une alle altre (*spazio corporeo*³²). È questa – generalmente chiamata «coscienza», o consapevolezza, del proprio corpo e delle sue parti – una delle competenze richieste a danzatori e danzatrici e, dunque, una delle competenze insegnate ad aspiranti tali.³³ Al di là della consapevolezza, che anche molti atleti sviluppano, delle possibilità e dei limiti (anche contestuali) del proprio corpo, del suo stato di salute, dei progressi che compie, ecc., la ballerina deve *sapere*, anche *senza vedere*, dove le varie parti del suo corpo sono posizionate, deve percepirlo fisicamente e connettere poi questo sapere pratico-corporeo alla conoscenza, contemporaneamente teorica e pratica – che deve al pari possedere – circa il posizionamento delle parti del corpo (nello spazio e reciprocamente) necessario per eseguire un determinato movimento, passo accademico e/o configurazione cin(est)etico-corporea:

Dopo aver spiegato come svolgere correttamente il movimento e quale postura tenere, Roberta conclude: «Dovete sentirlo voi, io posso vedere qualcosina, ma dovete sentirlo voi se siete nella postura corretta». [07-01-31 OS]

Inoltre, il corpo danzante è composto di parti, di cui danzatrici e danzatori devono imparare a (ri)conoscere, esperienzialmente e propriocettivamente, ubicazione e gradi d'attività, pena l'incapacità di svolgere il proprio lavoro.

Eseguono sul conteggio di Daniela, che [...] si ferma spesso per correggere e specificare nel dettaglio le caratteristiche di vari movimenti, illustrando quale parte del corpo deve faticare, quale deve fare resistenza, quali muscoli sono coinvolti e con che intensità. [08-02-07 OC]

32 Così come definito da Merleau-Ponty [1945, trad. it. 152-59].

33 Si veda anche: Hanna 1979, 81. Con particolare riferimento alla danza contemporanea, si veda: Wilcox 2005.

[...] “dimostra” senza musica e ‘dice’ la sequenza, soffermandosi a tratti su certi movimenti, per spiegare *come* eseguirli (ad esempio per l'*enveloppé* : «Devi sentire il tuo ginocchio che spinge in fuori e soprattutto non devi permettere al tuo ginocchio di chiudersi e fare questa schifezza [“dimostra” “l'errore”]»). [07-03-05 OS]

Un primo compito della (aspirante) danzatrice è dunque quello della *localizzazione* – e spesso quindi della *scoperta* – delle diverse parti del proprio corpo (muscoli, tendini, articolazioni...), che viene via via sempre più suddiviso e segmentato.

«Sentite lo scheletro, non pensate ai muscoli, sentite proprio lo spazio tra un osso e l'altro» [08-02-06 OP_Bertoni]

Il primo esercizio consta di doppi rimbalzi “a croce” (avanti, dx, dietro, sx; viceversa) e poi rotazione fluida (senso orario e antiorario) di varie parti del corpo (testa, petto, bacino) isolate tra loro: si tratta di un esercizio di isolamento. [...] è davvero difficile: isolare completamente una parte del corpo, farla muovere e, immediatamente dopo, tenerla ferma insieme ad altre richiede molto allenamento, occorre infatti la percezione precisa del *corpo proprio* suddiviso nelle sue diverse parti. [07-12-19 OP_Bertoni]

Occorre innanzitutto sottolineare che questa progressiva suddivisione del corpo porta con sé un progressivo modificarsi della concezione del *corpo proprio*, del modo di guardare ad esso e delle (auto-)rappresentazioni che di esso vengono fatte. Approfondirò questo aspetto nel prossimo capitolo, per ora basti sottolineare che quello della danzatrice, smette di essere, durante ed attraverso l'apprendimento, un «corpo assente» [Leder 1990], percepito solo occasionalmente attraverso il manifestarsi del dolore, e diviene invece un corpo sempre presente alla coscienza. Per un(a) professionista, per di più, il dolore non è solo segno del suo «habitus vocazionale» [Wainwright and Turner 2002, 333], ma anche, e soprattutto, un indispensabile strumento conoscitivo, performativo e, dunque, lavorativo ed artistico.

Danzatori e danzatrici non imparano solo a «zittire» il proprio corpo quando questo manifesta dolore [Aalten 2007], ma anche a sfruttare attivamente e consapevolmente il dolore stesso come mezzo di *proprio-cezione*³⁴ [si veda anche: Bendelow e Williams 1995]. Esso infatti diviene, da un lato, uno strumento fondamentale di *scoperta e localizzazione* delle diverse parti del corpo e, dall'altro lato, di *allocazione* dell'attività in esse. Nel procedere della sua formazione, infatti, la ballerina impara ad utilizzare il dolore anche per conoscere, teoricamente e praticamente, il corretto modo di eseguire un determinato passo o

34 Parlando in termini medici, dovremmo distinguere tra propriocettori (quali i fusi neuromuscolari e i recettori del Golgi), deputati al riconoscimento dell'attività di muscoli, tendini ed articolazioni, e nocicettori, cioè recettori del dolore. Tuttavia, nella pratica quotidiana della danza, ballerini e ballerine, da un lato, imparano ad ascoltare i propri propriocettori così da aver consapevolezza del proprio corpo in movimento, ma contemporaneamente, dall'altro lato, imparano ad utilizzare i nocicettori in un modo particolare, a fini ugualmente propriocettivi: infatti, mentre i nocicettori informano noi “comuni mortali” di un “problema” in una determinata zona del corpo (spesso prima non percepita consapevolmente), le danzatrici li utilizzano attivamente per organizzare e valutare riflessivamente la propria performance.

movimento, poiché questo dev'essere agito da determinate parti del corpo che, sotto sforzo, danno luogo ad una sensazione di dolore localizzato. Sapere come va eseguito un passo di danza, saperlo eseguire correttamente e sapere *se* lo si sta eseguendo correttamente, ha molto a che fare con quella che si potrebbe definire una *sapiente allocazione* (della fatica e dunque) *del dolore*.

Per fare un relevé e tenere il relevé, bisogna avere queste due forze che con la parte bassa ci si spinge a terra e con la parte alta ci si tira su in un certo modo - cioè è difficile sentirti: che una parte spingi e dall'altra tiri su, tenere la schiena e le braccia in un certo modo, capire che ci sono dei muscoli che servono... oppure quando ti dicono io faccio il tendu avanti però uso i quadricipiti, anziché gli adduttori... e mi dicono «ma dov'è, non sento! Ma cos'è?» Ecco, io adesso ci sono arrivata, però mi rendo che è una cosa molto difficile. Però, per arrivarci, uno ci deve pensare costantemente, deve cercarlo, devi cercarti il tuo corpo. [Manuela - Mantova, 04/06/2008; le sottolineature indicano qui enfasi nel parlato dell'intervistata]

Torna qui il tema del «pensare», o «usare la testa», che altro non è che la necessità di concentrarsi sulla propria percezione – o meglio sulla propria percezione di sé – e portarla alla coscienza, ad un livello di consapevolezza. Si tratta di trasformare il «rapporto vissuto» con lo «spazio corporeo», la semplice «coesistenza con esso» [Merleau-Ponty 2003, 159], in un rapporto cosciente. Si tratta, dunque, di un particolare genere di riflessività: corporea e in atto (simultanea). Mantenere tale consapevolezza, di cui il dolore è parte integrante, è talmente indispensabile che, anche a poche ore da una *Prima*, incapace di reggersi in piedi da sola, con la febbre a 39.5 ed una notte insonne alle spalle, una danzatrice rifiuta un antinfiammatorio:

Le chiedo se vuole un antinfiammatorio; mi risponde di no, perché altrimenti non sente più i muscoli [...] un/a professionista non si deve occupare solo degli effetti voluti della medicina e di quelli «collaterali» (potenzialmente problematici per chiunque), ma anche degli effetti “minori”, non segnalati nel bugiardo, che la medicina ha sul corpo, come la diminuzione dell'autopercezione muscolare. [08-04-05 OC]

In un articolo riguardante il caso dei frequentatori e delle frequentatrici delle palestre di *fitness*, Crossley [2004] rileva tanto l'utilità del dolore e della fatica, quanto l'intenzionalità della loro ricerca e del loro utilizzo. Lo studioso descrive tale intenzionalità come «uno stato di esistenza corporea, che consiste in un avvicinarsi e focalizzarsi della percezione e del comportamento motorio» [2004, 55]. L'acquisizione di una costante consapevolezza del *corpo proprio*, delle sue parti e del loro posizionamento e movimento – in altre parole l'(auto-)riflessività corporea – deve venire incorporata, deve, cioè entrare a far parte dell'*habitus*, in via di modificazione, della (aspirante) danzatrice. Sbaglia, sotto questo rispetto, Jen Tarr [2008] nel contrapporre consapevolezza e riflessività all'*habitus*: come rilevato anche da Crossley [2001a, 159], infatti, «riflessività e riflessione sono esse stesse radicate nell'*habitus*».³⁵

³⁵ La traduzione è qui complessa poiché i termini inglesi «reflexivity» e «reflectivity», utilizzati dall'autore, vengono ambedue tradotti in italiano con «riflessività». Il secondo termine (che qualcuno/a traduce con «riflettività») indica tuttavia un atteggiamento contemplativo, l'azione del riflettere, non

6.5.2. Proprio-visione: *lo specchio e l(e)'immagine(i) riflessa(e)*

Come ho già ripetutamente sottolineato, le dimensioni del visivo e del visibile sono di fondamentale importanza nella sala da danza. Al controllo dell'insegnante/coreografa sulle allieve/ballerine, infatti, non si affianca solo l'osservazione da parte di queste ultime dell'agire («dimostrare») della prima – in quella che potremmo definire una reciprocità asimmetrica di sguardi – ma anche il controllo delle danzatrici su se stesse, l'auto-valutazione. Il termine di paragone di tale agire valutativo è duplice: da un lato, esso è costituito da ciò che si deve vedere, ciò che deve esser visibile (o meno) nei termini della cultura estetica tersecorea; dall'altro lato esso consta invece nei corpi altri che, insieme al corpo della danzatrice, popolano la sala. Cominciamo presentando due esempi, tratti dalla mia esperienza personale, di questo secondo aspetto:

Il pensiero mi distrae e, infatti, commetto un errore nell'esecuzione della sequenza: all'inizio della parte sinistra, continuo ad eseguire con la destra per le prime battute, finché non alzo lo sguardo allo specchio, vedo le altre e mi accorgo dell'errore. [08-02-05 OP]

Ore 22.20: dopo il solito applauso saliamo in spogliatoio [...] salta fuori l'argomento ricerca [...] rimangono esterrefatte e inizialmente non credono che non abbia mai ballato prima. Dovrei esserne lusingata ma non posso fare a meno di pensare alla presa in giro. Pensandoci, molto deriva dal fatto che, mancando lo specchio, non riesco ad avere la più pallida idea di come mi muovo e di come appaio danzando, quindi non so cosa pensare. Lo specchio è davvero molto importante in una sala di danza, per confrontarsi con le altre e con l'insegnante ed esser così più consapevoli di sé e del lavoro che ancora occorre fare sul proprio corpo. [08-02-27 OP_Bertoni]

Mi preme sottolineare che l'estrema rilevanza della mimesi non investe solo il contesto dilettantesco e la prima fase di socializzazione della ballerino/a, ma anche, e forse soprattutto, il contesto delle prove e la quotidianità delle professioniste:

[Durante la prova "fronte muro"³⁶, la coreografa:] «↑E uno e due. Prendi di più [...] proprio questo braccio rimbalza. (0.2). Vai ancora [...]. No, non c'hai il braccio su, M. Vai! [...] Stop (.) guardate allo specchio. Vedi che non è verticale, Manu? Vai. ↑E set→» [08-02-12 OC]

Il «Vedi che non è verticale, Manu?» significa «Vedi, ora che ti guardi allo specchio, che il tuo braccio non è verticale ed infatti è diverso dal mio che stai parimenti vedendo nello specchio?». L'auto-valutazione, dunque, è strettamente

necessariamente su se stessi/e.

36 Le cosiddette prove «fronte muro» sono eseguite dando le spalle allo specchio. Generalmente, vengono fatte all'avvicinarsi dello spettacolo o, comunque, quando l'intera coreografia è stata «montata» (insegnata e appresa) e «pulita» (descritta, prescritta e imparata nei suoi dettagli più minuti). Lo scopo è quello di provare in condizioni quanto più possibile simili a quelle della futura performance sul palco: 1) senza lo specchio ed i riferimenti visivi che esso concede; 2) in un orientamento spaziale inusuale e diverso da quello in cui si è appresa la coreografia (direzioni, punti di riferimento...). Si veda anche par. 9.4.

connessa alla comparazione, primariamente concessa dallo specchio. Non si tratta solo di osservarsi, né solo di osservare il modello contestualmente istituzionale (insegnante o coreografo), si tratta anche di collocarsi in una «sottile gerarchia, al tempo stesso sfumata e precisa» [Wacquant 2000, trad. it. 105], confrontando il *corpo proprio* e la sua performance con i corpi danzanti delle compagne/colleghe (generalmente delle più brave) ugualmente riflessi nello specchio. Tale comparazione – insieme e parallelamente a quel «mutato senso di sé» [Crossley 2006, 47] derivante dal lavoro corporeo e sul corpo descritto precedentemente – influenza pesantemente la concezione che la danzatrice ha del proprio corpo e le (auto-)rappresentazioni che di esso si fa (cap. 7). Il sapere tersicoreo, dunque, si trasmette perlopiù per «mimetismo e differenziazione», all'interno di una «dialettica della comprensione corporea e della comprensione visiva» [Wacquant 2000, trad. it. 105-6], dove non è rilevante solo il sapere «dimostrato» dall'insegnante, ma anche quello esibito dai pari. Si vedano le seguenti testimonianze di due professioniste:

Io guardo molto. Già ce l'ho un po' di mio quello di guardare e osservare molto... poi quando ho conosciuto la M. ho imparato a guardare molto e a imparare molto da quello che vedo. Soprattutto la fortuna di avere davanti delle persone più brave di te... impari un sacco perché vedi e capisci, visualizzi. La danza è anche molto visiva, quindi visualizzi moltissimo... tutto. [Elena - Mantova, 14/07/2008]

Io mi guardo molto, sì. [...] se faccio lezione guardo Natascia [assistente coreografa] non guardo le mie compagne. [...] quando sono a lezione non ho idea di come la facciano la coreografia perché, non so... inconsciamente guardo solo da chi posso prendere. Cioè, non perché reputo le altre... però se non mi colpiscono... [Annalisa - Trento, 30/05/2008]

Inoltre, se è vero che i corpi *altri* (delle compagne e dell'insegnante/coreografa), visibili nello specchio così come il *corpo proprio*, sono origine di emulazione e, dunque, per via comparativa, di auto-correzione, è altrettanto vero che la consapevolezza di poter essere a propria volta visti da essi è origine di potenziale imbarazzo e funziona quindi come meccanismo di correzione implicito. L'altro-da-sé di cui si assume qui riflessivamente il punto di vista – assunzione dalla quale scaturisce l'imbarazzo – non è (ancora) l'*altro generalizzato* spettatoriale, ma altri identificati e co-presenti, i quali, diversamente dal futuro pubblico, detengono in minor o maggior misura il saper(far)e che si sta (cercando di) acquisire e, soprattutto, di fronte ai quali ci si esibisce nel corso del processo di socializzazione e/o preparazione di uno spettacolo – cioè, seguendo Goffman [1959], in una situazione, tecnicamente, di retroscena piuttosto che di ribalta. Potremmo quindi affermare che, in un certo senso, il corpo danzante è sempre sulla ribalta³⁷.

Il secondo termine di paragone della *proprio-visione*, come accennavo, non è l'altro-da-sé che la ballerina vede riflesso nello specchio (e che a sua volta vi vede

³⁷ Per questo le (aspiranti) danzatrici più impegnate nell'apprendimento provano a casa davanti allo specchio (retroscena): per sentirsi libere di provare – e sbagliare – senza esser giudicate. Non c'è altro modo di imparare a danzare che provare praticamente e ripetutamente, ma nella maggior parte dei casi questo espone al senso del ridicolo, all'imbarazzo e può dunque trattenere – fisicamente – dall'eseguire il movimento “fino in fondo” (così come chi non sa cantare, “tira fuori” la voce sotto la doccia, ma canta a mezza voce ai compleanni).

la danzatrice stessa), quanto il sé che in esso *dovrebbe* (o meno) vedersi riflesso, stando alle regole – di visibilità e invisibilità – della cultura estetica della danza. Sono innumerevoli gli esempi che potrei qui citare, vediamone brevemente alcuni:

«Non vedo il tuo collo, allungalo, allungalo, non lo accorciare.» [08-01-22 OC]

«[...] non si capisce che fai, se no; non si capisce se sta gamba è dietro, se questa è davanti:: cioè (.) un'*attitude* si deve vedere che è un'*attitude*». [08-02-03 OC]

«Il pollice non deve vedersi eh, mai!» [06-11-15 OP]

[...] *tendu* in I posizione dietro [...] inizia a spiegare come eseguirlo: [...] *guardando da davanti, cioè nello specchio, dal punto di vista del pubblico, la gamba che esegue e, soprattutto, il relativo piede, non si dovrebbero vedere, dovrebbero invece "sparire" dietro la gamba che sorregge il peso del corpo.* [07-11-16 OP]

La rilevanza della dimensione visiva si manifesta anche attraverso l'importanza attribuita all'abbigliamento utilizzato in sala, chiamato appunto «da studio» e spesso prescritto, nella forma e nel colore, da insegnanti, coreografi, accademie: occorre infatti (s)vestire in un certo modo, per render meglio visibile il movimento di determinate parti del corpo (come spalle, ossa del bacino, punto vita). Nonostante, contrariamente allo stereotipo che molti mantengono, le danzatrici tendano ad esibire il proprio corpo perlopiù sul palco ed a rivestirlo invece di molti strati in sala (soprattutto durante le fasi di riscaldamento, per salvaguardarlo), esse hanno comunque bisogno, in determinate situazioni, di spogliarsi, per vedere se stanno eseguendo correttamente e/o per vedere l'effetto che un certo movimento produrrà/produrrebbe sul palco, col costume di scena, cioè su un corpo solitamente piuttosto scoperto. Si veda il seguente estratto:

Natascia le suggerisce di venire con top e pancia scoperta, perché questo *le permetterà di vedere, dato che non ha ancora imparato a sentire, se sta tenendo o meno.* [08-06-03 OC]

È infine necessaria una puntualizzazione: come vedremo meglio poco oltre (par. 6.5.4), è argomento controverso e, soprattutto, mutevole a seconda delle situazioni e del livello di avanzamento quanto e quando le danzatrici debbano o meno guardarsi nello specchio. Si vedano per ora, nei seguenti estratti, le motivazioni, rispettivamente, di una coreografa e di una danzatrice:

[...] finché Donatella non interrompe nuovamente per sgridare alcune delle ballerine che si specchiano troppo, penalizzando così i movimenti della testa: «Dovete danzare con tutto il corpo, anche con la testa e lo sguardo. Di nuovo, dai. Non ve ne frega niente di guardarvi, ci sono io che vi guardo». [07-02-07 OC]

Bruno mi ha cazziato alla grande: guardo me. Ho questo brutto difetto, non lo faccio per... non per pavoneggiarmi, ma per vedere se sono giusta o se sono corretta o se sono brutta, perché secondo me la danza è sempre comunque una cosa estetica e fisica. Cioè, devi essere bello. Non puoi... essere tutto storto. Ma non è solo una questione di correttezza è una questione di aspetto, cioè, se io alzo la gamba di più sono più bella, capito? [Annalisa - Trento, 30/05/2008]

6.5.3. Proprio-visualizzazione: *metafora, proiezione e immagine ideale*

Ciò che ho definito *proprio-visualizzazione* viene provocata, stimolando l'immaginazione, tanto dall'insegnante di danza, fin dall'inizio del percorso di apprendimento e socializzazione delle allieve, quanto dalla coreografa intenta a comunicare alle professioniste come desidera venga eseguita la propria creazione artistica. Come vedremo, è qui, in particolare, che il campo del visivo tocca i confini ed entra in relazione con quello del visibile, con tutto il carico culturale e normativo che quest'ultimo comporta. Infatti, «si può dire che la costituzione del visibile è quella di un prolungamento del visuale impregnato di simbolico. [...] non gli oggetti del campo delle visibilità (immagini, gesti, «rappresentazioni») simboleggiano qualcosa, ma piuttosto i simboli sono relazioni specifiche nel campo delle visibilità (come immagini, gesti e rappresentazioni). In altre parole, *i simboli sono né più né meno che ciò che rende visibile*» [Brighenti 2008, corsivo mio].

Gli espedienti utilizzati a fini *proprio-visualizzativi* sono parimenti impregnati di simbolico: infatti, come scrive Merleau-Ponty [2003, 175-76], «il movimento astratto [...] presuppone la coscienza dello scopo [...] è movimento per sé [...] delinea nello spazio un'intenzione gratuita che si dirige verso il *corpo proprio* e lo costituisce come oggetto anziché attraversarlo e raggiungere le cose per suo tramite. Il movimento astratto è quindi abitato da una capacità di oggettivazione, da una “funzione simbolica”, da una “funzione rappresentativa”, da una capacità di “proiezione”». Come accennato, gli espedienti utilizzati nella sala da danza per comunicare ad altri tali rappresentazioni, tali proiezioni, possono venir compresi sotto la dicitura di figure retoriche – in particolare, quelle di significato (tropi) e di pensiero: metafora, similitudine, personificazione, metonimia, sineddoche... – *escamotage* evocativi, latori, a partire da uno stimolo verbale, di qualcosa che verbale non è: un'immagine, una sensazione corporea, una particolare percezione, un effetto visivo. Steven Ullman [1972, 220], nell'analizzare una lezione di tecnica Graham, nota significativamente: «metafore e metonimie hanno la funzione di stare per il *risultato di movimento desiderato*».

L'uso di quello che definisco *parlato evocativo* all'interno dell'insegnamento di una pratica perlopiù corporea e cin(est)etica non stupisce: come i movimenti pugilistici di cui parla Wacquant [2000, trad. it. 60], infatti, i passi di danza «si iscrivono al limite di ciò che è dicibile e comprensibile intellettualmente» e possono quindi più facilmente essere “detti” sfruttando, per così dire, la poetica. Una poetica che viene applicata non ad oggetti esterni, ma al *corpo proprio* del/la ballerino/a ed alle sue parti – cioè, ad oggetti *esternalizzati*, o in via di *esternalizzazione* (si veda il Cap. 7). Si veda, come primo esempio, il seguente estratto dalle note di campo, in cui sono già evidenti sia l'uso di metafore e similitudini, che la rilevanza di ciò che deve esser visibile:

«Dunque, rifacciamo, perché non ce n'era una giusta. [...] sento veramente il mio piede che spazza per terra, che pulisce, deve davvero brillare. Di nuovo! Giù giù.», dice l'insegnante dopo aver fermato la musica. Le allieve riprovano la diagonale, mentre Roberta le corregge ed istruisce verbalmente: «Questo è il braccio che vi tira, un po' fuori l'altro braccio, tiro, lungo, verso l'alto [...] Appese per stare su. Sospendo! [...] Pensate veramente: tira [si mette in posizione]. [...] Tesa tesa

tes↑a:: Tiratevi su dai fili, su! [...] Immaginate che il vostro braccio sia un palo [...] Più lunghe siete, più date l'idea di forza (1.0), più dovrebbe venire- dovrebbe vedersi la sospensione.» [07-02-07 OS]

La ballerina stessa, mentre danza, deve dunque immaginare, visualizzare, (auto)rappresentare visivamente il proprio corpo così come lo spettatore dovrebbe/dovrà vedere quello stesso corpo (e dunque così come esso dovrebbe apparire nello specchio). Deve cioè pensare al proprio corpo in movimento secondo l'impressione visiva che lo spettatore dovrebbe/dovrà trarre dall'osservare quello stesso corpo che danza.³⁸ In altre parole, la danzatrice deve “attivare” un'immagine virtuale – «la veggenza che ci rende presente ciò che è assente [...] varco aperto verso il cuore dell'Essere» [Merleau-Ponty 1989] – del proprio corpo danzante identica a quella che si desidera attivare nella spettatrice: ad esempio, se si vuole che questi abbia l'impressione che il corpo del/la ballerino/a sia (appeso ad un filo) come quello di una marionetta, occorre immaginarsi, *proprio-visualizzarsi*, come tali mentre lo si muove. Danzatrice e spettatrice, infatti, pur condividendo raramente la cultura dell'estetica della danza [Duranti e Burrell 2004], presentano tuttavia un comune immaginario culturale, più generale e generico, cui appartiene, per esempio, la figura della marionetta, così come un'idea piuttosto precisa di come questa si muova.

«[...] pensate a un filo che (.) vuum! ve lo tira su. [...] Pensate (.) veramente, usate queste finzioni, questi trucchi, dei fili. Pensate di essere una marionetta.» [07-02-12 OS]

Mi si conceda di citare più estesamente Maurice Merleau-Ponty, che si esprime a mio giudizio superbamente a questo riguardo:

il corpo non è solamente mobilitabile nelle situazioni reali che l'attirano dalla loro parte, ma può distogliersi dal mondo, [...] prestarsi a delle esperienze e, più in generale, situarsi nel virtuale. [...] Il soggetto normale *fa i conti con* il possibile che acquista così, senza abbandonare il suo posto di possibile, una specie di attualità [...] lo sfondo del movimento concreto è il mondo dato, quello del movimento astratto è invece costruito [...] non c'è una percezione seguita da un movimento, la percezione e il movimento formano un sistema che si modifica come un tutto. [...] Il movimento astratto scava una zona di riflessione [...], sovrappone allo spazio fisico uno spazio virtuale³⁹ [...] La funzione normale che rende possibile il movimento astratto è una funzione di “proiezione” [...] costruire sull'ambiente geografico un ambiente di comportamento, un sistema di significati che esprima all'esterno l'attività interna del soggetto. [Merleau-Ponty 1945, trad. it. 163-67]

È importante sottolineare che non si tratta di un processo puramente intellettuale, non si tratta soltanto di quelle che Csordas [2002] definisce «prove mentali» (*rehearsals in the mind*)⁴⁰: la ballerina, infatti, deve contemporaneamente «sentire» il proprio corpo che incarna la figura dell'immaginario evocata e visualizzata in tutti i suoi elementi corporei e performativi. Ogni *proprio-*

38 Wulff [1998a, 61] nota come le espressioni metaforiche utilizzate nella sala da danza facciano riferimento all'esperienza visuale del passo/movimento che la metafora descrive verbalmente.

39 Come vedremo meglio nel cap. 9, non è solo il *corpo proprio* in movimento che viene immaginato, anche lo spazio della performance può venire immaginato e visualizzato durante le prove.

40 Di cui già Goffman [1974, trad. it. 97-98] aveva fornito un sintetico *account*.

visualizzazione, infatti, è anche, e prima di tutto, una *visualizzazione performativa*, la proiezione di un corpo in movimento, *mentre* si sta muovendo. Nel caso della marionetta, la danzatrice percepirà le proprie articolazioni come snodi mobili che connettono parti rigide: si concentrerà quindi, ad esempio, sul movimento del solo gomito, mantenendo immobili, come fossero inerti e percependoli tali, braccio ed avambraccio. In un certo senso, potremmo parlare di autosuggestione, o, meglio, di auto-induzione di uno stato fisico, corporeo, (auto)perceptivo. D'altra parte, come sottolineato da Crossley [2004, 54], riprendendo Merleau-Ponty, è possibile agire in modo indiretto sul livello pre-volitivo di se stesse/i e, così, trasformarlo; è possibile, ad esempio, istigarsi al sonno mettendosi sdraiati e chiudendo gli occhi, cioè attraverso *un'imitazione rituale* dello stato di sonno. Si “agisce”, quindi, un ruolo, nella speranza che esso prenda il sopravvento; si cerca di «far uscire se stessi da una modalità di essere e gettarsi in un'altra», di mutare il proprio «modo di connessione col mondo». Già Husserl [1913-28], distinguendo tra esistenza ed essenza, notava come il contenuto essenziale posto in essere dalla percezione possa restare inalterato nella presentificazione immaginativa.

Facciamo ora un passo indietro per tornare ai modi in cui la *proprio-visualizzazione* viene stimolata nel/la ballerino/a dall'insegnante o dal/la coreografo/a. Ho già sottolineato l'uso di *vocables* e onomatopeiche; come accennato, tuttavia, una delle figure retoriche maggiormente utilizzata, come rilevato anche da altre studiose [ad es. Faure 2000b; Wulff 1998a], è la metafora. Tra queste, quelle di natura geometrico-spaziale sono preponderanti: alto, basso, lungo, dritto, lontano, ampio, angolo piatto, angolo retto... Il corpo danzante, infatti, è un corpo in movimento all'interno dello spazio, oltre che nel tempo, e deve venir percepito e percepire “immaginativamente” se stesso (proiettarsi, autorappresentarsi) come origine e genesi di linee – rette o curve, intere o spezzate – che da esso partono per diramarsi e muoversi, con esso, nello spazio circostante, con cui intrattengono precise relazioni.⁴¹ La marionetta stessa porta con sé l'idea di un corpo segmentato e guidato da fili, cioè da linee. Potremmo forse in questo caso parlare di geometria corporea, ma è importante ricordare che tale geometria non è, per così dire, reale, ma immaginata e sentita, percepita: compito di danzatori e danzatrici è *pensare di essere e sentire che si è*.

«Devo sentire che il collo prosegue la linea precisa della schiena. Tenete la pancia. Sono sensazioni che dovete avere di- proprio di linea dritta. Provate!» insiste Roberta. [07-02-12 OS]

Altra figura retorica ricorrente è la prosopopea, o *personificazione*, delle parti del corpo, cui viene attribuita un'intenzionalità (*agency*) che normalmente pertiene invece al soggetto come intero. Tale personificazione, diretta discendente del processo di *esternalizzazione del corpo proprio* (par. 7.1), aiuta l'isolamento e la coordinazione delle diverse parti del corpo: infatti, attribuire ad esse diverse

41 Come rilevato da Merleau-Ponty [1945, trad. it. 154], infatti, «il corpo proprio è il terzo termine, sempre sottinteso, della struttura figura e sfondo [...] quale senso potrebbe avere la parola “su” per un soggetto che, mediante il suo corpo, non fosse situato di fronte la mondo? Essa implica la distinzione di alto e basso, cioè uno “spazio orientato” [...] [lo] spazio intellegibile non è svincolato dallo spazio orientato, non è appunto che l'esplicazione».

intenzioni come fossero diversi (s)oggetti risulta più facile che attribuire alla persona nella sua intenzionalità differenti, ma contemporanee, intenzioni relative a diverse parti del sé che si muovono (agiscono) simultaneamente. Si vedano i seguenti estratti:

Roberta continua a spiegare: «Però, per girare, veramente la croce! Il piede destro vuole infilarsi nella spalla sinistra». [07-01-31 OS]

La punta vuole andare mentre il tallone vuole restare. Pensate proprio a questo... anche se in realtà è da qui [tocca la parte alta dell'abducente] che parte il movimento... ma pensate proprio al tallone che vuole rimanere... che vi aiuta. Poi ovviamente il dolorino lo dovete sentire più in alto, qui in questa parte della coscia [tocca] – spiega Roberta. [08-01-09 OP]

Sentite le due forze del tallone che tira di là e la punta che tira indietro. (0.3) Come se qualcuno facesse:: >Naturalmente non è un discorso di piedi ma un discorso di anche< Qua [si tocca l'anca], da qua parte. [T.V. 07-01-31 MODERNO4/5]

Occorre inoltre rilevare che anche la musica – tanto quanto il *parlato evocativo*, sebbene i due tendano ad alternarsi, così che l'una prevale durante le esecuzioni accompagnate, appunto, dal brano musicale, mentre l'altro diviene più rilevante nelle “pause” correttive o, in minor misura, nelle esecuzioni senza musica – può favorire e guidare la *visualizzazione performativa*. Si tratta di un tema che non ho qui lo spazio di affrontare adeguatamente, ma che meriterebbe a mio giudizio un'analisi approfondita, la quale potrebbe altresì metter in luce alcune interessanti proprietà di quella che Merleau-Ponty chiama «unità dei sensi»⁴².

È infine necessaria un'ultima considerazione. La *proprio-visualizzazione* conduce, come abbiamo visto, ad un'immagine (performativa) ideale: la stessa che deve/dovrebbe cogliere lo spettatore, o la spettatrice, nell'atto di guardare il corpo danzante. Non si tratta, dunque, dell'immagine ideale della ballerina così come intesa e sedimentata nell'immaginario collettivo – e quindi anche nell'immaginario delle stesse danzatrici. Sebbene quest'ultima la influenzi in parte (soprattutto per quanto riguarda l'atteggiamento), l'immagine ideale di cui stiamo trattando non risiede al di fuori della danzatrice e del suo corpo, in un corpo *altro* e non definito, bensì pertiene al *corpo proprio* – e vissuto – del/la ballerino/a ed al modo in cui questo, danzando (una serie di) movimenti specifici, dovrebbe apparire; non è un'immagine statica, «in posa», ma performativa. In altre parole, l'idealità dell'immagine, non è data dal fatto che il corpo cui si riferisce non esista nella realtà, ma solo nell'immaginario; non appartenga a nessun individuo specifico ma sia, appunto, un idealtipo, un modello⁴³. Essa risiede altresì nella normatività dell'immagine stessa – è ideale perché è così che deve/dovrebbe essere – ed il corpo cui si riferisce è individuale ed individuato: *proprio*.

42 Per un punto di vista neurofisiologico sull'argomento si veda: Sherrington, 1906.

43 Non mi sto infatti riferendo a quel «corpo ideale» cui hanno fatto riferimento Susan Foster [1997], prima, e Anna Aalten [2004; 2007], poi.

6.5.4. «Sentire» come incorporamento dello sguardo spettatoriale

Proprio-cezione, proprio-visione e proprio-visualizzazione acquisiscono diversi gradi di rilevanza in diverse situazioni, così come in diversi momenti della formazione della danzatrice e dell'acquisizione ed incorporamento del saper(far)e tersicoreo. La *proprio-cezione* – la costante coscienza del proprio corpo – resta sempre fondamentale e, in un certo senso, è l'obiettivo ultimo che il professionista deve raggiungere (nonché una delle principali cause di danza-dipendenza). Durante tale processo di apprendimento e socializzazione corporea, tuttavia, è la *proprio-visione*, e dunque l'uso dello specchio, che integra le lacune proprio-cettive e, contemporaneamente, permette di colmarle progressivamente. Ciò non comporta, tuttavia, l'inutilità dello specchio a livello professionistico: da un punto di vista sincronico, infatti, danzatori e danzatrici, sebbene *debbano* abbandonarlo mentre «danzano» in senso pieno, dunque nelle fasi avanzate delle prove oltre che in scena, devono tuttavia sfruttarlo per monitorarsi, autovalutarsi ed eventualmente correggersi mentre «studiano» (cioè mentre eseguono sequenze ed esercizi) e nelle fasi iniziali delle prove, durante ciò che in gergo viene definita «costruzione» di (o «montare») uno spettacolo.

[...] c'è un momento in cui c'è uno step successivo e devi smettere di fare questa cosa [guardarti allo specchio]? *No, completamente no perché comunque lo specchio ti serve sempre però in effetti all'inizio ti serve perché devi veramente controllare tutto, poi arrivi ad un punto che quando arrivi ad avere la coscienza del corpo non ne hai più bisogno in realtà. Devi toglierlo e devi sentire. Anche perché se tu guardi togli... come se gli occhi guardano fuori e non guardano dentro... invece arrivi ad un momento in cui devi guardare dentro... Effettivamente c'è un momento in cui dovresti veramente girare la classe dallo specchio. Però devi essere pronto. Devi vedere quando ancora non senti. Quando poi senti puoi togliere. Però devi sentire... e per arrivare a sentire... Cioè, per dirti, io quando ho ballato al Galà... praticamente non ho provato. [...] io non mi guardo mai... cioè... io non... ormai è una sensazione. Cioè si passa da una percezione visiva ma poi si arriva ad un'auto percezione corporea? Si però... tipo ad esempio nel riscaldamento, anche io mi guardo molto allo specchio perché comunque ti devi ricontrollare delle cose... sempre! Capito? Quando fai lo studio. Sì, nel momento dello studio ti devi controllare. Alcune cose le devi sempre ricontrollare, quindi lo specchio serve sempre. [Daniela - Mantova, 03/06/2008]*

Pensavo alla correzione che Bruno faceva all'Anna di non guardarsi troppo allo specchio. *Eh, la Anna lo guarda veramente tanto, cioè... sì, devi abbandonarlo... Però io quando studio lo uso veramente tanto perché a volte vedo che ci sono delle cose abominevoli che faccio e dico «cacchio!» Abominevoli vuol dire scorrette o brutte? No, scorrette e brutte da vedere, tipo il ginocchio storto, anche se non hai un'apertura eccezionale, è proprio brutto. E quindi io lo uso quando studio ma proprio per correggermi. E invece quando si balla no! Cioè non lo uso anche perché cerco quando si balla di... di sentire più che di guardare. E di sentire le altre, più che di guardarle... di sentirsi come gruppo e di sentirsi insieme. [...] [controllare] lo specchio no. Oppure lo fai all'inizio, quando stai costruendo, quando sei in prova, ma poi... [Manuela - Mantova, 04/06/2008]*

Si noti la decisione con cui entrambe le danzatrici – l'una coreografa e Direttrice artistica di una compagnia oltre che ballerina; l'altra danzatrice, insegnante e Direttrice di una Scuola di danza – oppongono il «guardare» al

«sentire» quando si tratta di mettere in atto/scena la propria arte (e non il suo studio o la preparazione alla messa in atto/scena vera e propria). È questo, infatti, il momento in cui entra in gioco ciò che viene definito, anche all'interno del campo, espressività, interpretazione, intenzione o, semplicemente «quel qualcosa in più», cioè, dunque, che fa della danza un'arte, e non (solo) una particolare ginnastica, non (solo) una tecnica del corpo. È esattamente per questa ragione che lo specchio va abbandonato: come scrive Merleau-Ponty [1945, trad. it. 143], infatti, «posso sì vedere i miei occhi in uno specchio a tre facce, ma sono gli occhi di uno che osserva, ed è già tanto se riesco a sorprendere il mio sguardo vivente quando per strada uno specchio mi rinvia inopinatamente la mia immagine. Il mio corpo nello specchio non cessa di seguire le mie intenzioni come la loro ombra». ⁴⁴ Se la ballerina si osserva nello specchio, quindi, ciò che sarà visibile alla/o spettatrice/tore, non sarà un corpo danzante, ma solo un corpo che guarda sé stesso mentre si muove.

Lo specchio perciò, pur non perdendo mai del tutto la propria importanza, deve cedere il passo al «sentire» quando l'arte della danza viene pienamente messa in atto. ⁴⁵ Anche Wulff [1998a] rileva questo fenomeno, notando che danzatrici e danzatori «devono imparare a dimenticare lo specchio, a danzare senza controllare costantemente come appaiono [...] è la fase in cui passano dalla tecnica all'arte; in un certo senso è il momento in cui iniziano a danzare. Liberati dallo specchio, i loro passi divengono più espressivi» [1998a, 8].

Daniela cerca anche di spiegare a Ginevra che deve lavorare sul proprio corpo, imparando a «sentire il tuo corpo», a «raggiungere una conoscenza del tuo corpo», perché «bisogna usare le sensazioni del corpo», per capire/sapere come eseguire (e se si sta eseguendo correttamente). Aggiunge che è così e solo così che si diventa ballerini professionisti (che è ciò che Ginevra vorrebbe fare). [08-06-03 OC]

«Sentitevi, sentitevi un po', non c'è musica. Non specchiatevi! Lo tolgo "sto specchio!», dice Donatella e si alza per girare lo specchio mobile. [07-02-27 OC]

«Sentire» è, in un certo senso e ad un certo livello di *expertise*, l'unione sincretica di *proprio-azione* e *proprio-visualizzazione*. Si veda ad esempio il seguente estratto dalle note di campo, relativo ad una lezione per un corso professionale cui ho assistito:

Daniela continua a fornire istruzioni agli allievi, anche individualmente: «Tutto il corpo che lavora ancora, non è una gambetta così, eh. [...] è tutto basso il giro eh, devi **sentire come se** scendessi verso il pavimento. Lascia lo specchio, M, lascia lo specchio, perché ti cambia tutta la posizione del collo. Sentila questa posizione, lascia lo specchio, **sentitela questa sensazione, questa posizione.**» [07-05-08 OODP, neretto aggiunto]

I danzatori e le danzatrici professionisti/e posseggono una *visualizzazione*

⁴⁴ Si veda anche: «Naturalmente non si dirà: vedo il mio occhio nello specchio; perché io non percepisco il mio occhio, il qualcosa che vede in quanto tale; io vedo qualche cosa di cui giudico indirettamente, attraverso l'«enteropatia», qualcosa di identico con la mia cosa occhio [...] così come vedo l'occhio di un altro» [Husserl 1965, 542].

⁴⁵ «Anna, via gli occhi dallo specchio, per favore», dice un *répétiteur* a una ballerina nel film «Il ritmo del successo» (USA, 1999; regia di Nicholas Hytner).

performativa, una sorta di memoria visiva del proprio corpo in movimento, tale da poterlo immaginare anche quando non lo vedono. Essi/e hanno ormai raggiunto un'*expertise* che permette loro di sapere come appare il proprio corpo nel tale o tal altro movimento e sono dunque in grado di comporre insieme queste consapevolezze e visualizzarsi, immaginarsi. Nella mia esperienza di principiante, al contrario, io potevo solo vedere il mio corpo riflesso nello specchio e/o percepire vagamente e occasionalmente quali parti di esso stavo controllando e quali no:

Oggi, durante le prove della coreografia per il saggio, non sono riuscita a visualizzare, a percepire visivamente senza guardare, come appare il mio corpo mentre lo muovo e questo mi fa sentire impacciata e ridicola. Devo provare a casa allo specchio. [07-05-02 OP]

La sequenza coreografica in sé non mi dà ormai grossi problemi, ma resta sempre il fatto che non so come apparire/apparirò esattamente. [...] Ad esempio oggi, mi sono 'accorta' in più di un'occasione di avere la braccia pressoché penzoloni, non sotto il mio pieno controllo [...] "Mi sono accorta" significa che, pur non vedendomi allo specchio (diversamente, lo avrei notato prima), ho per un attimo prestato attenzione al mio corpo – probabilmente perché la sequenza diviene sempre più "automatica" [...] – e l'ho percepito nelle sue diverse parti, così come ho percepito quelle che erano sotto il mio controllo e quelle che invece stavo 'lasciando muoversi'. [07-05-14 OP]

Tuttavia, anche la *proprio-visualizzazione* deve venir progressivamente appresa e sviluppata. Durante questo processo, similmente a quanto accade per la *proprio-azione*, è la (*proprio*)visione a costituire il principale supporto. Merleau-Ponty [1945, I, III], trattando della spazialità e della motilità del *corpo proprio* e parlando della «funzione simbolica» o «funzione di rappresentazione», già rilevava come

i sensi e in generale il corpo proprio offrono il mistero di un insieme che, senza abbandonare la sua eccellenza e la sua particolarità, emette al di là di se stesso *significati* atti a dotare di un'ossatura tutta una serie di pensieri e di esperienze. [...] I contenuti visivi sono ripresi, utilizzati, sublimati a livello del pensiero da una potenza simbolica che li oltrepassa, ma questa potenza può costituirsi proprio sulla base della visione. [...] la funzione simbolica riposa sulla visione come su un terreno, [...] al quale lo Spirito doveva dare un *sensu* radicalmente nuovo e del quale aveva però bisogno non solo per incarnarsi, ma anche per essere. [1945, trad. it. 181, corsivo mio].

Per quanto riguarda, infine, l'uso delle figure retoriche e, più in generale, del *parlato evocativo*, questo permane lungo tutto il corso della socializzazione fino al professionismo, entrando in causa ogni qualvolta si renda necessario illustrare *come* occorre eseguire un determinato movimento e/o percepire il proprio corpo che lo esegue. In particolare, esso diviene rilevante per descrivere e prescrivere a danzatrici e danzatori le caratteristiche *modali* e *ritmiche* del movimento (ad esempio, «più scattoso qui», o «questi salti devono essere più taglienti», o ancora «più morbida qui, salta proprio all'occhio, anche se fai passi diversi, che non hai la stessa ritmica delle altre»)⁴⁶, così come quelle relative ad espressività e

46 Il riferimento qui è al ritmo così come inteso da Lefebvre [1992, 99], cioè come «relazione di

interpretazione⁴⁷, ed è per questo particolarmente saliente nelle fasi finali di «costruzione» di uno spettacolo.

Ore 12.00 – c'è un'altra interruzione dopo il secondo brano (doppio passo a due), perché Daniela non è soddisfatta dell'esecuzione: «si vedono solo i passi, giocate più col busto; dev'essere come un elastico, una tensione, che si molla, poi ritorna» spiega Daniela, dopo che Paola ha detto che *non ha capito che energia vuole in quel pezzo*. Si ricomincia dall'inizio del secondo brano. Daniela ferma la musica, commenta «Già meglio» e dà alcuni brevi suggerimenti su come eseguire il brano: «Andate veramente lontano e fatevi veramente tirare dall'altra, lanciatevi lontano e fatevi tirare indietro». [08-02-07 OC]

Concludendo, quello che la danzatrice acquisisce durante e attraverso la socializzazione tersicorea è uno specifico genere di (auto-)riflessività, che entra in gioco, parafrasando Bourdieu [2005, 126], allo «stato nascente» del movimento. La danzatrice professionista, infatti, è in grado di conoscere, immanentemente e corporalmente («sentire»), se l'immagine del proprio corpo danzante che potrebbe vedere in un eventuale specchio corrisponde o meno all'immagine di quello stesso corpo che – stando alla cultura dell'estetica tersicorea, ugualmente incorporata attraverso formazione e socializzazione – dovrebbe esser visibile per lo spettatore. Si tratta di quella che potremmo definire, con Crossley [2001a, 75], «un'abile sintesi di percezione, competenza e azione».

Questa *expertise*, tuttavia, deve venir appresa ed incorporata. Ciò accade attraverso tre saperi pratici specifici, che ho definito *proprio-cezione*, *proprio-visione* e *proprio-visualizzazione*⁴⁸, che non cessano mai di mescolarsi l'uno all'altro e, anzi, il cui sincretismo è, in un certo senso, il fine ultimo di ogni aspirante danzatrice/tore. Corporeo, cin(est)etico, visivo, visualizzato e visibile sfumano l'uno nell'altro fino a fondersi in un'unità inscindibile. Non è un caso, d'altra parte che il senso dell'avere un corpo sia dato dall'unione del sistema propriocettivo⁴⁹ e di quello visivo.

L'apprendimento di tale *expertise* porta progressivamente la danzatrice ad incorporare uno sguardo spettatoriale: uno sguardo *altro*, che, oltre ad essere *sul* (relativo al) suo corpo, è anche *nel* suo corpo. Esso rappresenta, per la ballerina, un «altro generalizzato» [Mead 1934] specifico, quello attraverso i cui occhi ella si vede, si (ri)specchia [Cooley 1902] e si (auto)valuta. Esso, infine, entra via via a far parte del suo *habitus*, modificandolo e modificando, con esso, il modo di *essere-al-mondo* di chi pratica quest'arte: infatti, «ciò che siamo e possiamo esser per noi stessi è modellato da ciò che siamo per gli altri, ciò che siamo negli

un tempo con uno spazio, un tempo localizzato, o, se si preferisce, uno spazio temporalizzato. [...] Un ritmo è lento o veloce solo in relazione ad altri ritmi con i quali si trova associato in un'unità più o meno vasta».

47 Quanto alla rilevanza della dimensione espressiva si veda, ad esempio: [l'insegnante] ci raccomanda infine «Crede:temi che::, anche delle cose che si son viste ieri:: [prove generali saggio], il pattume nel volto:: La coreografia può essere bella::, possono anche esser bravissimi i ballerini, ma-(0.7) perde!»

48 I fenomeni di consapevolezza distinta delle diverse parti del corpo e di loro personificazione paiono estendersi oltre i confini della danza occidentale: Margaret Mead e Gregory Bateson [1942] li riportano, ad esempio, riguardo l'insegnamento della danza nella società balinese.

49 In termini strettamente neurofisiologici occorrerebbe includere anche il cosiddetto sistema vestibolare (equilibrio-cezione, senso di orientamento e senso spaziale), che tuttavia ricomprendo qui in un'accezione più ampia del termine *proprio-cezione*.

schemi e nelle rappresentazioni collettive della nostra società. Inoltre, [...] queste rappresentazioni sono incorporate all'interno dei nostri schemi corporei sotto forma di abitudini» [Crossley 2001a, 159].

Conclusioni

Abbiamo visto, dunque, quali siano le caratteristiche del campo fenomenico della sala da danza e quale sia, invece, il contesto istituzionale e, potremmo dire, procedurale, della lezione e delle prove, tanto nel suo ricorrere quanto nel suo variare. Muovendo verso un'analisi più approfondita, abbiamo affrontato il processo di trasmissione del saper(far)e tersicoreo e, più in generale, quell'attività che ho definito insegnare-a-performare: le strategie utilizzate dall'insegnante/coreografa per incorniciare, a livello situato, l'attività in corso e per rendere *accountable* [Garfinkle 1967] il proprio agire nei confronti delle allieve/ballerine; i modi in cui accede a, *spacchetta* e tra-duce la propria conoscenza pratica; le molteplici modalità comunicative che ella mette in campo al fine di rendere riconoscibili, e così riproducibili, le proprietà di (sequenze di) passi e configurazioni cin(est)etiche. In questo senso, il presente capitolo costituisce anche uno studio dell'interazione che avviene nella sala da danza, dei rapporti tra diversi sistemi semiotici umani – lingua parlata, vocalizzazioni, gestualità, condotta corporea e performativa, prossemica e così via – e del modo in cui essi si rendono o meno disponibili a seconda dell'attività, più o meno performativa, in cui si è impegnati.

Dall'altro lato, ho preso in considerazione il processo di apprendimento ed incorporamento di quella conoscenza – per lo più pratica e corporea, ma anche teorica, discorsiva e simbolica – tipica della danzatrice professionista. Si tratta – tanto per le lezioni e l'acquisizione dei *topoi* cin(est)etici del corpo danzante, quanto per le prove e l'apprendimento di una particolare coreografia – di un processo, collettivo e interazionale, contemporaneamente ripetitivo e progressivo (spiraliforme), pratico e cognitivo, in cui spiegazione, «dimostrazione», esecuzione, esercizio, (auto-)valutazione e (auto-)correzione si rincorrono e sovrappongono in diverse maniere. Come sottolinea anche Sylvia Faure [2000b, 4], infatti, l'incorporamento non è necessariamente qualcosa che passa per il corpo incosciente o che è separata da qualunque forma di riflessività. Al contrario, come ho mostrato, una delle più importanti competenze richieste alle professioniste ed insegnate alle aspiranti consiste precisamente in una peculiare forma di auto-riflessività, che, presentandosi quale contemporanea all'agire pratico, ho definito riflessività-in-azione.

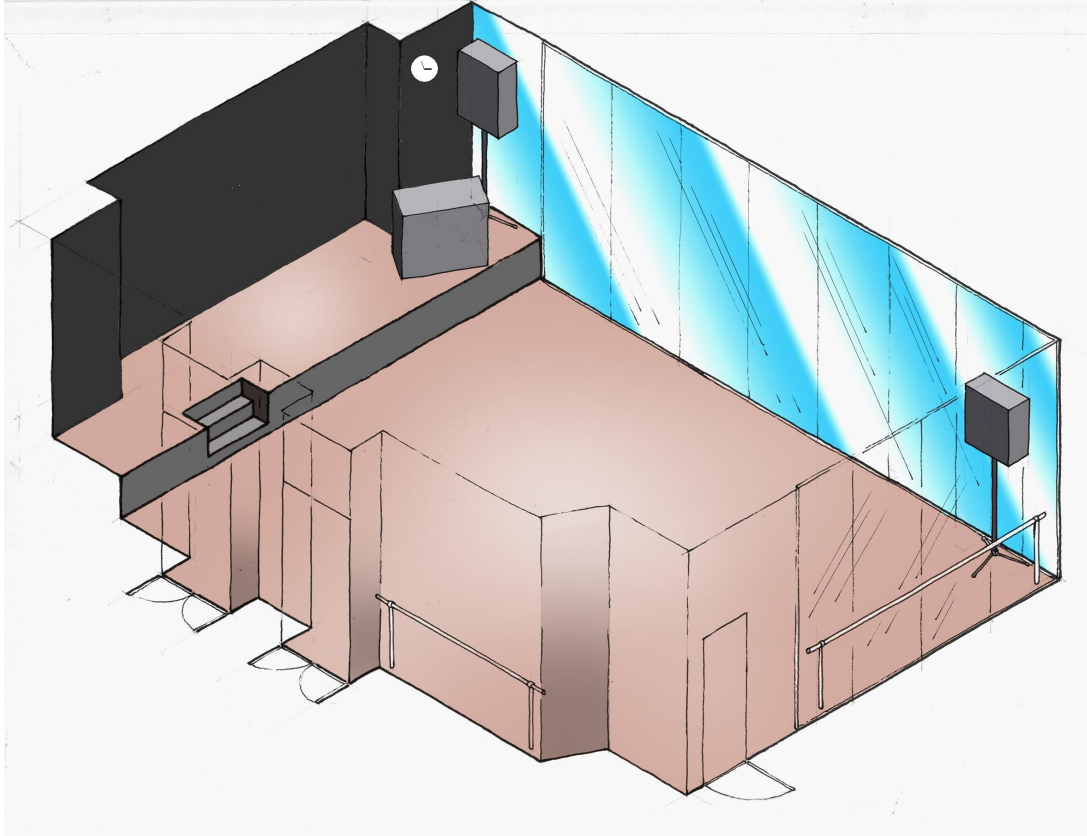
La socializzazione alla danza si configura dunque come un sistema di (auto)sorveglianza, super-visione, lavoro pratico-corporeo reiterato, etero- e auto-correzione. Si tratta di una socializzazione corporea e cin(est)etica, ma anche teorica (termini tecnici, storia della danza e dei suoi stili, ecc.) e comportamentale (decoro, disciplina, norme relative allo stile di vita, ecc.)⁵⁰, grazie alla quale il corpo viene rimodellato, tanto a livello estetico quanto a livello performativo, tanto nella sua materialità quanto nel modo in cui viene guardato, (ri)tematizzato,

50 Si vedano anche cap. 4 (in particolare parr. 4.2 e 4.3) e par. 5.3.

vissuto e «sentito». L'incorporamento dell'*habitus* del/la ballerino/a non riguarda, infatti, solo schemi di movimento, atti e atteggiamenti, ma anche regimi simbolici e «di visibilità» [Brighenti 2008]: visivo, visibile, immaginato e «sentito» sfumano l'uno nell'altro, andando a modificare profondamente la relazione di danzatrici e danzatori col *corpo proprio* [Merleau-Ponty 1945]. Il prossimo capitolo è precisamente dedicato a tale rapporto.

Appendice

6.a. *Mappa della sala prove de L'Officina delle Arti (Mantova)*



6.b. *Estratto dal First Class Syllabus [Vaganova, 1934]*

First Class

The fundamental requirement of the first class is the placement of the body, legs, arms and head in the exercises at the barre and in the centre of the studio. The primary mastering of jumps and placement of the body on the toes, the development of the elementary skills in the coordination of movements are studied.

Exercise at the barre:

For the easiest and most correct fulfillment of exercises, one begins studying with the face to the barre. In the following years the studying continues with one hand at the barre. In order to understand the role of turnout, one begins studying exercises to the side and then forward and backward.

- 1) Placement of the Body.
- 2) Positions of the Legs:
 - 1st position;
 - 2nd position;
 - 3rd position;

4th position, it is studied the last as one of the most difficult positions;
5th position. Musical measure: 4/4 and 3/4. In order to master and achieve stability of the legs in their respective positions, they are maintained for the duration of 4 beats of 4/4 or 16 beats of 3/4.

3) Positions of the Arms:

Preparatory position;

1st position;

2nd position it is studied the last as one of the most difficult positions;

3rd position. In the beginning the arm positions are studied in the centre of the studio, they are in 1st position and absolute turnout of the is not demanded or stressed.

4) Demi-*plié* in 1st, 2nd, 5th and 4th positions. Musical measure: 4/4. In the beginning each demi-*plié* is done in 2 beats of 4/4. Upon improvement it is done in 1 beat.

5) Battement *tendu* from 1st position to the side, forward and backward. Musical measure: 4/4 and 2/4.

6) Battement *tendu* with demi-*plié* in 1st position to the side, forward and backward. Musical measure: 4/4 and 2/4.

7) Demi-rond de jambe par terre. This movement is done in preparation for studying rond de jambe par terre. Musical measure: 4/4.

8) Passé par terre is studied through 1st position with a stop on the floor with a stretched toe forward and backward.

9) Rond de jambe par terre en dehors and en dedans (in the beginning the terms en dehors and en dedans are explained). Musical measure: 4/4 and 2/4.

10) Battement *tendu* from 5th position to the side, forward and backward. Musical measure: 4/4 and 2/4.

11) Battement *tendu* with demi-*plié* in 5th position to the side, forward and backward. Musical measure 4/4 and 2/4.

12) Battement *tendu* jeté from 1st and 5th positions to the side, forward and backward. Musical measure: 4/4.

13) Battements *tendus* jetés with demi-*plié* in 1st and 5th positions to the side, forward and backward.

14) Battements *tendus* pour le pied from 1st and 5th positions: a) with the lowering of the heel in 2nd position; b) with the lowering of the heel in 2nd position in demi-*plié* (second term) Musical measure: 4/4.

15) *Relevé* lent at 45° to the side, forward and backward. Musical measure: 4/4, it is studied in 2 beats of 4/4.

16) Battements *tendus* jetés piqués. Musical measure: 4/4, it is done in 1/4.

17) Battements *tendus* jetés with a bent instep of the working leg at the height of 25° to the side, forward and backward. Musical measure: 4/4. The movement is studied in 1 beat with a steady rhythm.

18) The leg in the position of sur le cou-de-pied at the front and back in the basic and free positions is studied first with a stretched leg in 2nd position with the toe to the floor and later it is done in 5th position. Battements frappés to the side, forward and backward. In the beginning it is studied by opening the working leg with the toe to the floor. In the second term it is done at 45°. Musical measure 4/4 and 2/4. (In the beginning it is studied in 1 beat of 4/4, upon improvement it is done in 1 beat of 2/4.)

19) Petit battement sur le cou-de-pied (a steady transferring of the foot). Musical measure: 4/4 and 2/4.

20) Battements doubles frappés to the side, forward, backward. In the beginning it is studied

by opening the working leg with the toe to the floor. In the second term it is done at 45°. Musical measure: 4/4.

21) Battements fondus to the side, forward and backward. In the beginning it is studied by opening the working leg with the toe to the floor. In the second term it is done at 45°. Musical measure: 4/4.

23) *Relevé* on demi-pointes in 1st, 2nd, 5th positions. Musical measure: 4/4 and 3/4. (It is done in 2 beats of 4/4, 1 beat of 4/4, and 1 beat of 2/4.)

24) Grand *plié* in 1st, 2nd, 5th and 4th positions. Musical measure: 4/4. (It is done in 2 beats of 4/4.)

25) Battements soutenus to the side, forward, backward. In the beginning it is studied on the whole foot: in the 22nd term, with *relevé* on demi-pointes in 5th position. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

26) Preparation for rond de jambe par terre en dehors and en dedans. Musical measure 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4 and later it is done in 2/4.

27) Battements *relevés* lent at 90° from 1st and 5th positions to the side, forward and backward. In the beginning it is done to the side and back while facing the barre. To the front it is done while holding the barre with one hand. Musical measure: 4/4. The movement is done in 2 beats of 4/4.

28) Grands battements jetés from 1st and 5th positions to the side, forward and backward. In the beginning it is studied to the side and back while facing the barre. To the front it is studied while holding the barre with one hand. Musical measure: 2/4. In the beginning it is done in 1 beat of 2/4 and later each movement is done in 1/4 and 1/4, while standing in the position.

29) Rond de jambe en l'air en dehors and en dedans. The studying of the exercise begins by bending and straightening the legs at the knee. Musical measure: 4/4 and 2/4. In the beginning it is done in 1 beat of 4/4 and later it is done in 1 beat in 2/4.

30) Battements retirés. The movement which precedes the studying of battements développés. Musical measure: 4/4.

31) Battements développés to the side, forward and backward. In the beginning it is studied while facing the barre. To the front it is done while holding the barre with one hand. Musical measure: 4/4. The movement is studied in 2 beats of 4/4.

32) Battements développés passés. It is done in the 2nd term.

33) Rond de jambe par terre in *plié* en dehors and en dedans is studied as a conclusion of rond de jambe par terre. Musical measure: 4/4. The movement is done in 2 beats of 4/4.

34) 1th port de bras and 3rd port de bras are combined with different exercises, 3rd port de bras is done as the conclusion of rond de jambe par terre. Musical measure: 4/4. The movement is done in 2 beats of 4/4.

35) Pas de bourrée with changing legs en dehors and en dedans; it is studied while facing the barre. Musical measure: 4/4 and 3/4. The movement is studied in 1 beat of 4/4 and later it is done in 1 beat of 3/4.

36) Pas de bourrée suivi on demi-pointes in 5th position. Musical measure: 4/4 and 3/4. The movement is done on each 1/8.

37) Bending of the body to the back and side while facing the barre in 1st and 5th positions, it is done at the end of the exercises. Musical measure: 4/4 and 3/4. It is done in 2 beats of 4/4 or 8 beats of 3/4.

38) Half-turns in 5th position with changing legs on demi-pointes: a) demi-*plié* in 5th position, *relevé* on demi-pointes, 1/2 turn and finishing in demi-*plié* b) demi-*plié* in 5th position, *relevé* on demi-pointes, 1/2 turn and finishing in 5th position with stretched legs. Musical measure: 4/4. The turn is done in 1 beat.

Exercise in the centre of the studio:

The exercises are the same as at the barre, with the addition of epaulement.

1) Epaulement croisé and effacé in 5th and 4th positions. In the beginning the meaning of epaulement is explained.

2) 1st, 2nd and 3rd port de bras. Musical measure: 4/4 and 3/4. The movement is done in 2 beats of 4/4 or 8 beats of 3/4.

3) The basic positions of classical dance: croisée, effacée, ecarté to the front and back with the arms in large and small poses. The working leg is stretched with the toe to the floor.

4) 1st, 2nd and 3rd arabesques. The working leg is stretched with the toe to the floor.

5) Temps lié par terre. Musical measure: 4/4 and 3/4. The movement is done in 2 beats of 4/4 or 8 beats of 3/4.

6) *Relevé* on demi-pointes in 1st, 2nd and 5th position on stretched legs and finishing in demi-plié.

7) Pas de bourrée with changing legs en dehors and en dedans and finishing in epaulement. Musical measure: 4/4 and 3/4.

8) Turns in a circle on demi-pointes around oneself and in one place in 5th position (2-4 turns). Musical measure: 2/4 and 3/4; each movement in 1/8 beats.

Allegro:

In the beginning jumps are studied while facing the barre. As soon as the basic elementary rules have been accurately demonstrated, the studying progresses to the centre of the studio.

1) Temps levés in 1st, 2nd and 5th positions. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

2) Changement de pieds. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

3) Pas echappé. Musical measure: 4/4. In the beginning it is studied with a stop in 2nd position in 2 beats of 4/4 and then it is done in 1 beat.

4) Pas assemblé to the side. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

5) Pas jeté to the side. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

6) Sissonne simple. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

7) Pas balancé. Musical measure: 3/4. Each balance is done in 1 beat of 3/4.

8) Pas de basque (the stage form). Musical measure: 3/4. Each pas de basque is done in 1 beat of 3/4.

9) Pas de polka. Musical measure: 2/4. Each pas is done in 1 beat of 2/4.

10) Springboard jumps in Imposition. Musical measure: 2/4. It is done in beats of 8 segments.

Exercise on pointes (It is studied in the 2nd term)

In the beginning the movements are studied while facing the barre and upon improvement the studying progresses to the centre of the studio.

1) Pas *relevé* in 1st, 2nd and 5th positions. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

2) Pas echappé in 2nd position from 1st and 5th positions. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

3) Pas assemblé soutenu. Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4, later in 2/4.

4) Pas de bourrée with changing legs. Musical measure: 2/4 and 3/4. The movement is done in 1 beat of 2/4 or 1 beat of 3/4.

- 5) Pas couru forward and backward in an unturned 1st position. Musical measure: 2/4 and 3/4.
- 6) Pas de bourrée suivi in 5th position with and without movement to the side. Musical measure: 2/4 and 3/4.
- 7) Turns in one place in 5th position (2-3 turns). Musical measure: 2/4 and 3/4.
- 8) Pas glissade (optional). Musical measure: 4/4. The movement is done in 1 beat of 4/4.

6.c. *Schema orario scuola Club La Fourmie (Trento), 2006-2007*

LUNEDI'															
	15.30	16	16.30	17	17.30	18	18.30	19	19.30	20	20.30	21	21.30	22	22.30
G				JUNIOR 7			JUNIOR INTERMEDIO		MODERNO 4/5		COMPAGNIA				
P		BABY MINI		MODERNO 1		MODERNO 2		MODERNO 3		MODERNO 7					
B			BABY 1		JUNIOR 1		JUNIOR 3		CLASSICO BASE						
S															
MARTEDI'															
G			BABY 5		BABY 4		MODERNO 6								
P			BABY 2		BABY 3		JUNIOR 5		JUNIOR 2						
B									MODERNO INTERMEDIO		COMPAGNIA				
S															
MERCOLEDI'															
G			MODERNO 1		JUNIOR 6		JUNIOR INTERMEDIO								
P			BABY 1		MODERNO 1B		MODERNO 3		MODERNO 4/5						
B		BABY MINI		JUNIOR 1		JUNIOR 4				COMPAGNIA					
S															
GIOVEDI'															
G		CLASSICO AVANZATO		CLASSICO 7		JUNIOR 7		CLASSICO JUNIOR INT.		CLASSICO INTERMEDIO					
P			BABY 5		BABY 2		BABY 3		MODERNO 6		MODERNO 7				
B									JUNIOR 3						
S															
VENERDI'															
G			BABY 4		JUNIOR 6		MODERNO INTERMEDIO								
P			MODERNO 2		MODERNO 1B		JUNIOR 5		JUNIOR 4						
B															
S															

Nell'ordine di riga: G = sala Grande, P = sala Piccola, B = sala Blu, S = palestra [Sanzio](#)

6.d. *Prove Concorso Expression 2007: correzioni a seguito della visione della videoregistrazione delle prove precedenti*

Trento, 15 marzo 2007

PROVE PER CONCORSO EXPRESSION
Scuola di danza Club La Fourmie

Sala grande, ore 19.00

Le ballerine iniziano a scaldarsi. [...]

Roberta spegne la musica e dice che ci sono cose che devono rivedere tutte e tre, errori che ha riscontrato guardando la videoregistrazione :

- hanno il "fronte" diverso nell'ultimo salto→decidono di fare fronte al pubblico a questo punto. R. lo "dimostra" e le altre due provano. Poi provano varie volte tutte e tre, decidono dove far partire il salto e dove arrivare nell'atterraggio.
- corsetta prima del passo a tre → provano e risolvono subito.
- gamba tesa e contrazione alta con braccia molli (avevano le braccia diverse)

Si passa poi all'elenco degli errori singoli:

Sofia:

- mano troppo rigida in certi punti → «tienila più molle, proprio togli energia» dice R;
- *nei respiri devi tendere le gambe e sporgerti fuori, lontano* (Sofia prova);
- dopo il salto nel pezzo delle percussioni. «ti fermi nella diagonale sbagliata, cioè giri troppo» (Sofia prova e capisce);
- «e col giro col piede incastrato, le mani sono tenute» «ah, OK»;
- «sempre nei respiri [...] devi far forte, tenere gli addominali e salire dritta», continua Roberta -> Sofia prova ed esegue correttamente;
- «*plié* più fondo nel [...] tal punto...] e lascia cadere il braccio, non tenerlo su»;
- «prova la corsetta per favore»;
- «Fai due giri in *arabesque*? Questo sì l'ho visto solo una volta» «No, no era un errore di ieri» risponde Sophia;
- «eeeh...nella parte finale del canone, la gamba che fa *rond* - questo vale anche per te - incrociatela di più e poi lasciata fuori, tenendo il corpo leggermente indietro.» [...]

Giulietta:

- «Rovesciata: devi provarla lenta»;
- «...spingi bene i piedi contro le cosce appena prima della rovesciata. (Giulietta prova);
- «magari era un caso... parlo dei violini dell'inizio, eri in ritardo con i movimenti della testa e anche più decisi, perché io e te abbiamo gli sguardi più assassini»;
- «nella parte dei respiri ogni tanto sei fuori» «Ah, no ho sbagliato quello sì mi sono accorta», dice Giulietta;
- «per entrambe, quando la gamba vi porta in quarta, tenetela, più piccolo il movimento» (provano entrambe);
- «quando c'è il trio, tieni le braccia avanti, ferme [...] dobbiamo avere gli stessi angoli braccia-gambe.» Giulietta prova, poi chiede «così o di più?»
- «l'ultimissimo *grand plié*, tienile forti.»

Roberta conclude riguardo un suo errore in un movimento della testa.

R: OK, ce le ricordiamo queste correzioni?

S: Adesso che lo facciamo, sì

R: Allora adesso vi guardo.

«Domani magari non proviamo con il costume, ma proviamo con le braghette corte [...] perché con le gambe nude è diverso. [...] Abbiamo poi 3 gradazioni in quello che io chiamo "singhiozzi": io li accentuo, lei medi [indica con lo sguardo Giulietta] e tu [idem verso Sophia] lievi.» Sofia prova.

Provano poi con musica tutta la coreografia Sofia e Giulietta. Roberta osserva e si unisce poi nel passo a tre. [Le guardo nello specchio per avere il punto di vista della spettatrice. Così fa anche Roberta.]

Roberta chiede poi altre due cose, una a Sofia e una a Giulietta , riguardo il passo a tre: il *plié* di Sofia e Giulietta deve scendere quando scende Sofia. Provano due o tre volte il passo a tre senza musica. [...]



Capitolo 7

Auto-rappresentazioni e biografie del corpo proprio

*L'identità tra esternalizzazione e personificazione,
comparazione ed esibizione del corpo danzante*

*La storia dell'agente è scritta su due diari: sul
corpo, nella forma dell'habitus, e nel linguaggio,
attraverso le narrazioni di sé.*

N. Crossley, «The Social Body», 2001, p. 148

*Ma il risvegliato e sapiente dice: corpo io sono in
tutto e per tutto, e null'altro; e anima non è altro
che una parola per indicare qualcosa del corpo. Il
corpo è una grande ragione, una pluralità con un
solo senso, una guerra e una pace, un gregge e un
pastore. [...] Dietro i tuoi pensieri e sentimenti,
fratello, sta un possente sovrano, un saggio ignoto -
che si chiama Sé. Abita nel tuo corpo, è il tuo
corpo. Vi è più ragione nel tuo corpo che nella tua
migliore saggezza.*

F. Nietzsche, «Così parlò Zarathustra», 1976 (1883-
85, I, IV), p. 50

Il corpo è, per chiunque, «un sito significativo per la creazione e il progressivo mantenimento dell'identità» [Brace-Govan 2002]. In quanto strumento d'arte e di lavoro, tuttavia, il corpo danzante – di cui danzatori e danzatrici presentano una profonda consapevolezza [Wulff 1998a] ed una auto-rappresentazione davvero specifica e dettagliata [Bermúdez *et al.* 1995] – acquisisce un'importanza ancor più profonda nella quotidianità e nel lavoro biografico-identitario del/la ballerino/a come artista professionista.

Il capitolo affronta, innanzitutto, la particolare relazione che danzatrici e danzatori hanno col *corpo proprio* [Merleau-Ponty 1945] e con corpi *altri* – materiali e ideali [Foster 1997; Aalten 2007], passati e presenti, osservati direttamente e riflessi nello specchio, sfruttati come modelli e come termini di paragone. Inoltre, prima di affrontare le (auto-)rappresentazioni che la danzatrice fa/ha del proprio corpo ed i fattori del loro mutamento, discute le implicazioni – ampiamente influenti sulle suddette rappresentazioni – dell'essere co-presenti ad altri corpi nello spazio fisico della sala da danza e in quello “virtuale” della superficie dello specchio, affrontando così il tema dell'imbarazzo derivante, nella produzione di performance non verbali, dalla mancanza di cultura incorporata e dall'esposizione allo sguardo altrui.

Tratto poi il ruolo, o, meglio, i ruoli, che il *corpo proprio*, spesso reso *altro*, assume nell'attività riflessiva di costruzione biografico-identitaria [Taylor e Littleton 2006] che i/le ballerini/e mettono in atto nelle proprie narrazioni di sé: analizzo dunque modelli ricorrenti e casi contrastanti nell'uso di repertori interpretativi [Edley 2001; Wetherell 1998] e narrazioni «canoniche» [Bruner 1987], focalizzandomi, in particolare, sul *posizionamento* [Bamberg 1997; 2004; Davies e Harré 1990; Harré e Langenhoven 1999; Riessman 2001; 2002], all'interno della narrazione, del proprio sé corporeo e del proprio sé artistico. Infatti, così come i/le «cantanti d'Opera “hanno” una voce – e alcune volte sembra, dalle loro narrazioni biografiche, che la voce “abbia” loro» [Atkinson 2006, 164], il corpo danzante può similmente diventare qualcosa che *si è*, che *si ha*, che *si fa* o, personificato e dotato di una propria agentività (*agency*), qualcosa che *fa* (*fare*).

Rifiutando il supposto dualismo tra mente, o sé, e corpo, ma riconoscendo, da un lato, la sua persistenza nella cultura occidentale e, dall'altro, la scissione che, per dirla con Crossley [2005, 2], «deriva dalla nostra capacità acquisita di assumere il ruolo di un altro e così ottenere una prospettiva esterna su noi stessi/e, un processo che genera un senso del nostro essere distinto dalle qualità che identifichiamo con il nostro sé quando assumiamo questo “altro” ruolo», il presente capitolo intende esplorare questa scissione e le caratteristiche che essa acquisisce tanto nelle pratiche corporee e incorporate, quanto in quelle – strettamente intrecciate alle prime – narrative, discorsive ed interazionali di danzatori e danzatrici.

7.1. Il corpo proprio come (s)oggetto altro-da-sé

Riportando la conversazione avuta con un sassofonista jazz, Davide Sparti [2007, 114, nota 23] scrive: «mi ha detto una volta: “Suonando Trane [John Coltrane] ho imparato che il sax è un tubo che ti entra nella bocca e ti esce dal

culo” attestando il completo incorporamento dello strumento, nonché la circostanza che il sax è un mezzo per far uscire il suono dal corpo, quasi che quest’ultimo fosse lo strumento primario». Mentre in altre professioni, artistiche e non, il corpo è sì fondamentale, ma agisce tramite un *medium* più o meno incorporato¹, nella danza esso interagisce unicamente con se stesso, col contesto spazio-temporale – o, meglio, cinetico-ritmico – in cui si muove e coi corpi *altri* che lo popolano: esso è lo strumento di lavoro primario. Il corpo danzante, infatti, è, come abbiamo visto nel precedente capitolo, contemporaneamente luogo di accumulazione, mezzo di dispiegamento e strumento di trasmissione di quel sapere per lo più tacito che è fondamento della cultura e delle pratiche della comunità occupazionale in esame. Inoltre, il corpo della danzatrice è, simultaneamente, ciò che agisce (ciò che produce la performance artistica), ciò attraverso cui si valuta l’agire proprio (auto-riflessività) e altrui (giudizio estetico), anche comparandoli, e ciò che viene valutato e comparato dalla danzatrice stessa così come dagli altri.

In quanto strumento di lavoro, il *corpo proprio* acquisisce, per il/la ballerino/a professionista, una certa autonomia, divenendo così un (s)oggetto altro da sé. Infatti, da un lato, esso viene fatto quotidianamente (s)oggetto di pratiche di rimodellamento, “manutenzione”, cura ecc. – o tecniche del corpo riflessive [Crossley 2004, 2005] – volte al mantenimento/modifica e alla tematizzazione del corpo; dall’altro lato, nelle pratiche narrative e discorsive di costruzione biografico-identitaria, esso diviene soggetto della storia, più o meno responsabile del suo andamento, ma sempre significativamente presente in essa. Mentre tratterò più diffusamente quest’ultimo aspetto nella seconda parte del capitolo, è necessario ora spendere qualche parola riguardo quello che definisco il processo di *esternalizzazione* del corpo danzante e delle sue parti: un processo, profondamente radicato nella materialità della professione tersicorea, che si intreccia profondamente con quel processo di *personificazione* del corpo di cui tratterò nell’ultima parte del capitolo.

Il giornalista Joseph Mazo, dopo una stagione trascorsa nel *backstage* del *New York City Ballet*, scrive, nel suo primo libro: «I danzatori conoscono i propri corpi nel senso che conoscono cosa i propri muscoli possono fare; sentono strappi e stiramenti, sono consapevoli del dolore e dei segni d’allarme; percepiscono l’equilibrio e le azioni di movimento, ma conoscono i propri corpi come osservatori esterni, non come esseri ad esso integrati» [Mazo 1974, 106]. Danzatori e danzatrici presentano dunque una profonda consapevolezza del proprio corpo e delle sue parti, ma guardano ad esso come altro-da-sé, lo trattano come un meccanico tratterebbe la propria automobile d’epoca: da costruire e montare pezzo per pezzo; da mantenere, controllare, e tenere in attività; da salvaguardare, tutelare ed aggiustare se necessario. Si vedano le parole di una *étoile* del *Corpo di Ballo del Teatro alla Scala* di Milano:

Il mio tempo libero lo dedico a curare il mio corpo: massaggi, agopuntura e tutto quello che serve per rimetter in sesto la macchina. [Gi. – Parma, 18/05/2007]

Alla continua e progressiva costruzione del corpo danzante attraverso

1 Sull’incorporamento dello strumento di lavoro e/o artistico si vedano anche le osservazioni di Erin O’Connor [2005] riguardanti i soffiatori di vetro.

rimodellamento, *disciplinamento* ed *esercizio* [Foucault 1975] quotidiani, si affianca, infatti, la sua preservazione: dall'adozione di svariate precauzioni ed attenzioni, alla rinuncia ad altrettante attività potenzialmente dannose. È evidente come il complesso delle pratiche quotidiane sopracitate – tra cui quelle relative all'incorporamento dello sguardo spettatoriale, discusse nel precedente capitolo (par. 6.5) – richieda alla danzatrice una quotidiana riflessività riguardo al *corpo proprio*, che diviene così un *altro* di cui tener conto nello svolgere le proprie attività, lavorative e non.

Come ho già sottolineato, inoltre, il corpo danzante, proprio come un'automobile, è composto di parti, parti di cui la danzatrice ha imparato a conoscere – esperienzialmente e propriocettivamente, così come tematicamente e discorsivamente – ubicazione e gradi d'attività. Si ricordi anche che il modo di performare un determinato passo si conosce anche tramite la personificazione di parti del corpo e l'attribuzione ad esse di un'intenzionalità che è normalmente propria del soggetto come intero e che diviene invece propria di una parte di esso considerata come esterna, *altra-da-sé*. Non mi riferisco qui alla *personificazione* narrativa del corpo di cui tratterò più avanti, ma è indubitabile che la quotidiana pratica retorica relativa alle sue diverse parti descritta precedentemente (par. 6.5.3) ne sia, contemporaneamente, origine e parte integrante: una volta scomposto il conglomerato corporeo, le sue parti – e, con esse, il corpo stesso – acquisiscono una propria autonomia. Si veda come una danzatrice della Compagnia *Corporcorrente*, raccontando della costruzione del proprio corpo danzante, si riferisca a quest'ultimo, e alle sue diverse parti (anche, collo del piede, tendini, gambe, ecc.), come a qualcosa di esterno, qualcosa di cui ci riporta, per così dire, il *curriculum*, sebbene lei stessa abbia preso parte al suo dispiegarsi.

Tecnicamente non ti posso dire che ho l'asse... cioè l'asse non ce l'ho, c'ho delle varie cose, ma diciamo che prima non ci avevo una cosa che era già talento naturale. Avevo le gambe ben estese... ma basta. L'unica cosa che c'ho avuto che mi ha fatto fare la danza è stata la testa... perché se da un lato il mio corpo poverino... i tendini ce l'ho corti, sì, sono un po' aperta ma... non c'ho niente di che. [...] quindi questo corpo l'ho sempre tirato a mille perché io facevo tutti i giorni, prima di andare a danza, un ora e mezza o due di stretching da sola, a casa. Sì, mi mettevo al muro e tira le anche [...] mi mettevo le punte per aumentarmi il collo di piede. Io provavo a stare attaccata nella speranza folle che mi si allungassero i tendini... i tendini non si allungano, ma io stavo attaccata al calorifero giù accucciata [...] è stato duro, tutto da conquistare, tutto! [...] Ho fatto tanto di quello stretching... sì, non ero aperta, ero normale, normalissima, un'apertura normale, un piede normale, una schiena non molto elastica [Nataschia – Mantova, 03/06/2008]

Il corpo è dunque sia qualcosa che si ha, sia qualcosa che si è, sia qualcosa che si fa [Elliot 2001, 97]. Se è chiaro che la concezione tipicamente occidentale della dicotomia mente/corpo (o sé/corpo) influenza le parole della danzatrice («L'unica cosa che c'ho avuto che mi ha fatto fare la danza è stata la testa... perché se da un lato il mio corpo poverino...»), quello che tuttavia qui mi interessa è la scissione riflessiva del sé tra Io e Me [Mead 1934], che, in questo caso, fa del corpo un (s)oggetto esterno sul quale agisce il corpo stesso: «l'“Io” che è consapevole de “il mio corpo” (qua “me” incorporato) è il mio (attivo e mutevole) corpo» [Crossley 2004, 37]. Detto altrimenti, il corpo – reso esterno – è il (s)oggetto agito che viene tematizzato e «lavorato», ma è anche il soggetto agente

che performa, e per il quale si performa, l'insieme delle tecniche del corpo riflessive che, incorporate e sedimentate nell'*habitus* [Bourdieu 1979], producono il corpo danzante e che, contemporaneamente, (ri)producono la cultura, sia teorica che pratica, del mondo della danza e, con essa, le tecniche del corpo stesse [Crossley 2004, 2005]. Queste, infatti, non contengono solo un saper(far)e collettivo, una ragion pratica sociale, ma anche, come vedremo meglio (par. 7.4.3), significati e fini, dunque valori, per i quali vengono messe in atto. Ne consegue che ciò che la danzatrice fa sul/col proprio corpo non è solo un agire corporeo, ma anche un agire morale: il modo in cui l'agente (corporeo e incorporato) narra e presenta sé stesso e il proprio corpo è parimenti in-formato dalla cultura tersicorea di cui l'insieme delle pratiche sopra descritte è parte.

Non intendo tornare ora sul complesso delle tecniche del corpo che caratterizzano il mondo della danza (si veda par. 5.3), quanto sottolineare gli effetti dell'apprendimento e dell'utilizzo di tali tecniche sui modi in cui danzatrici e danzatori costruiscono, (rap)presentano e narrano il proprio sé. L'insieme delle pratiche di modifica, mantenimento e tutela del corpo danzante, mettono in relazione ballerine e ballerini con un'immagine *esternalizzata* del proprio sé corporeo e incorporato². Crossley [2005], rifacendosi a Mead [1934] ed alla distinzione soggetto-oggetto che questi traccia, parla di «immagine oggettificata». Tuttavia, mi pare più corretto parlare di qualcosa di *esternalizzato*, poiché danzatori e danzatrici, nel narrare il proprio sé, parlano talvolta del proprio corpo come qualcosa su cui hanno dovuto (o meno) lavorare, ma altre volte, come vedremo, ne parlano come di un soggetto altro-da-sé (spesso, un antagonista), con cui hanno dovuto confrontarsi. La danzatrice, dunque, si pone sì nella posizione di un'altra rispetto a se stessa e al proprio corpo, facendone così un (s)oggetto agito, ma, contemporaneamente, si pone anche – pone il proprio corpo – in una posizione *altra* rispetto a sé stessa, facendone così un soggetto da cui si è agiti e/o in relazione al quale si agisce. Ciò che intendo con processo di *esternalizzazione*, dunque, consta esattamente in questo *etero-posizionamento* di (parte/i di) sé.³

Tale processo, di cui tutte/i siamo capaci fin da bambine/i [Mead 1934], è nel/la ballerino/a molto più marcato, nonché più specifico e più specificatamente orientato. Innanzitutto, la scissione riflessiva tra «Io» e «Me» è favorita, nella danzatrice professionista, dall'*habitus* da questa acquisito a *vedersi vista*. Tale genere di (auto-)riflessività, inoltre, viene appresa e assimilata, come precedentemente illustrato (par. 6.5), attraverso le – e insieme alle – capacità di *proprio-cezione*, di *proprio-visione* allo specchio – che pone la danzatrice ed il suo corpo su un piano di alterità – e di *proprio-visualizzazione* – che la proietta in una dimensione immaginativa dove si identifica con qualcosa di altro (ad esempio, una marionetta) e/o dove la parti del suo corpo posseggono ciascuna una propria intenzionalità, una propria agentività. Infine, lo sguardo che essa

2 Come chiarirò anche nel corso del capitolo (par. 7.2) non si tratta di un'immagine statica, quasi fotografica, del corpo, quanto piuttosto di una rappresentazione dinamica, performativa e cin(est)etica.

3 Il termine «oggettificazione», inoltre, mi pare inadeguato poiché, come illustrato da Merleau-Ponty [1945], il *corpo proprio* non è mai un oggetto come gli altri, nemmeno quando mi guardo allo specchio. Si veda, ad esempio: «In quanto vede o tocca il mondo, il mio corpo non può quindi essere visto né toccato. Esso non è mai un oggetto, non è mai "completamente costruito", proprio perché è ciò grazie a cui vi sono degli oggetti. Non è né tangibile né visibile nella misura in cui è corpo che vede e tocca. Non è quindi un oggetto esterno qualsiasi, che avrebbe la peculiarità di essere sempre là» [Merleau-Ponty 1945, trad. it. 143].

incorpora è quello, spettatoriale, di un pubblico idealtipico e, contemporaneamente, quello, professionale, di altri/e ballerini/e, insegnanti e coreografe del presente o del passato che di quel pubblico fanno egualmente parte e che allo stesso tempo contribuiscono a modellare lo sguardo spettatoriale stesso.

Non si tratta quindi propriamente di un «altro generalizzato» [Mead 1934], quanto piuttosto di un *altro generalizzato culturalmente specifico*. Che al pubblico venga attribuita una conoscenza della danza minore o maggiore – in un *continuum* che va dallo spettatore occasionale e inesperto, alla spettatrice appassionata ed esperta, al critico, alla collega, al coreografo/insegnante – esso si fa comunque portatore di uno sguardo volto alla valutazione estetica di una performance culturalmente situata (piuttosto che alla generica valutazione di una performance sociale quotidiana [Goffman 1959, 1971], o azione sociale ordinaria [Garfinkel 1967]). Da questo punto di vista, il/la ballerino/a è più simile al/la *bodybuilder*, che non, ad esempio, a chi frequenta una palestra di *fitness*: per entrambi, infatti, lo sguardo *altro* incorporato è quello di una cultura specifica, il che comporta anche, come vedremo meglio tra breve, la gestione del rapporto – spesso contraddittorio – tra i canoni estetici della comunità di riferimento (*insiders*) e quelli, invece, della società più ampia (*outsiders*). Si vedano ad esempio le parole di Annalisa:

sono troppo grassa, per quanto tu mi vedi normalmente non lo sono più di tanto, però per ballare lo sono... [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

7.2. **Corpo proprio e corpi altri: i modelli del corpo danzante**

La relazione della danzatrice col proprio corpo è fortemente influenzata dalla relazione di questo stesso corpo con altri corpi. Come espone chiaramente Nick Crossley [2001a, 150-51], il «proprio corpo è, in un certo senso, tutto ciò che si conosce della vita corporea e può apparire carente, se lo fa, solo per comparazione. [...] La differenza corporea assume uno specifico “valore” all’interno di ogni data formazione sociale o campo sociale». In una cultura dove il corpo e il saper(far)e incorporato sono così centrali, è specialmente attraverso la comparazione che la ballerina si accorge di essere – secondo i canoni di quella stessa cultura – manchevole, deficiente, e lavora per migliorarsi. Si tratta di una regola di organizzazione delle attività tacita ma solidamente radicata nella cultura e nella pratica della danza, i cui effetti vengono magnificati, come vedremo, dalla presenza dello specchio e dall’insorgere dell’imbarazzo, che funziona quindi come meccanismo implicito di auto-correzione⁴.

La presenza di modelli cui aspirare ed ispirarsi, collocandosi così in una tacita ma precisa gerarchia, è dunque fondamentale nel processo di costruzione del corpo danzante, così come in quello di formazione dello sguardo della danzatrice su se stessa (auto-riflessività e auto-rappresentazioni). Esistono tre generi fondamentali di modelli. Prima di affrontarli uno per uno, tuttavia, è necessario sottolineare che essi fanno tutti simultaneamente riferimento a) alle caratteristiche del corpo “statico” – sia i) estetiche, o esteticamente apprezzabili,

4 Wacquant [2000] rileva lo stesso fenomeno tra i pugili.

come altezza, magrezza, collo del piede pronunciato, spalle piccole, ecc.,⁵ che *ii*) “tecniche”, cioè non apprezzabili esteticamente a livello del corpo statico, come elasticità della schiena, lunghezza dei tendini, apertura delle anche, ecc.⁶ – così come *b*) alla capacità performative del corpo “dinamico”, in movimento, che s'intrecciano strettamente e pressoché inscindibilmente con le precedenti⁷. Da un lato, infatti, l'apparenza fisica può influenzare il risultato estetico del movimento, del danzare: un corpo in sovrappeso, pur eseguendo, ad esempio, un *arabesque* tecnicamente perfetto, non produce l'effetto visivo richiesto dal passo, poiché le linee del corpo sono più o meno “occultate” o “deformate” dall'adipe⁸. Dall'altro lato, le caratteristiche date di un corpo possono influenzarne le capacità tecnico-performative, che a loro volta andranno ad influire sul risultato estetico della performance: ad esempio, una schiena poco elastica rende più difficoltosa l'esecuzione del *cambré* e ne consente uno poco profondo, che dunque non produce l'effetto estetico accademicamente prescritto, considerato appropriato, per quel movimento.

Si consideri anche che, essendo quella della danza una cultura artistica votata alla ricerca del «bello», ciò che, stando a questa stessa cultura, è tecnicamente «scorretto» è, quasi automaticamente, anche esteticamente «brutto», e viceversa. Parallelemente, ciò che è «corretto» è anche «bello», e viceversa. In altre parole, all'interno della cultura della danza le due coppie dicotomiche di concetti corretto/scorretto (valutazione tecnica) e bello/brutto (valutazione estetica) generalmente si equivalgono – sebbene sia evidente che, a livello situato, le caratteristiche proprie di ciascun corpo possano, per così dire, sbilanciare tale equivalenza. Si vedano i seguenti estratti d'intervista.

[...] a volte vedo che ci sono delle cose abominevoli che faccio e dico «cacchio!»

5 Mike Featherstone [2006] nell'affrontare criticamente il concetto di immagine del corpo (*body image*), parla di «apparenza fisica del corpo, basata sul corpo come oggetto: un'immagine statica» [2006, 234].

6 Wainwright et al. [2006] si riferiscono alle caratteristiche e ai limiti di ciascun corpo ('statico') in termini di «capitale fisico». Wacquant [2000] parla invece di «capitale-corpo». Tuttavia, il termine «capitale» è a mio giudizio fuorviante: una caratteristica del capitale, infatti, è la sua trasferibilità e, se è vero, come abbiamo visto nel precedente capitolo, che è possibile trasmettere conoscenza da un corpo all'altro – un processo al termine del quale tale conoscenza non è semplicemente trasferita da un corpo all'altro, ma detenuta da entrambi – è altrettanto vero che le caratteristiche fisiche di ogni specifico corpo non sono trasferibili. Esistono caratteristiche corporee che – quantomeno stando allo stato dell'arte della scienza medica e delle tecnologie utilizzabili in ogni dato momento – non possono venir acquisite (ad esempio, tendini più lunghi), mentre ne esistono altre (come la magrezza, o l'equilibrio) che, seppur acquisibili, non vengono comunque trasferite da una persona all'altra, ma ottenute lavorando su uno stesso corpo, indipendentemente dal fatto che tale lavoro venga svolto collettivamente, con l'aiuto, teorico e/o pratico, di altre persone. Come scrive Andreella [1994, 72], riferendosi specificamente alla danza, «[i]l materiale su cui lavora non è alienabile poiché è l'origine stessa del suo essere, è il corpo, che si rivela come quel microcosmo vivente recalcitrante ad ogni ordine di misurazione». Anche Roderick [2006, 249], analizzando invece il caso dei calciatori, sottolinea che «le “abilità” individuali che vengono comprate [dalle squadre] – talento, atleticità, *desiderio* di performare – non possono venir separate dai loro proprietari».

7 Wainwright et al. [2006] si riferiscono alle capacità performative di ciascun corpo danzante in termini di «habitus individuale», sottolineando come «le differenze nel capitale fisico producono differenze nell'habitus individuale» [2006, 538], sebbene non siano ovviamente le uniche ad influenzarlo.

8 L'effetto straniante e ironico del dipinto «Ballerina alla sbarra» di Ferdinando Botero (app. 7.a) fa esattamente leva sulla differenza tra il corpo ritratto e il cosiddetto *physique du rôle* normalmente, e notoriamente, richiesto ad una ballerina – e appartenente, dunque, all'immaginario collettivo.

Abominevoli vuol dire scorrette o brutte? Scorrette e brutte da vedere. [Manuela – Mantova, 04/06/08].

[...] per vedere se sono giusta o se sono corretta o se sono brutta, perché secondo me la danza è anche una cosa estetica e fisica, cioè, devi essere bello. Non puoi... esser tutto storto... Ma non è solo una questione di correttezza, è una questione di aspetto, cioè, se io alzo la gamba di più, sono più bella capito? [Annalisa – Trento, 30/05/2008]

Il primo modello, che chiamo *modello istituzionale ideale*, è costituito da ciò che Susan Foster [1997] ha definito «corpo ideale»⁹, cioè quel corpo socialmente determinato e costruito, considerato “perfetto” nel campo artistico e nella cultura occupazionale in cui la danzatrice è quotidianamente immersa e di cui ha incorporato, appunto, valori ed ideali. Si tratta anche, d'altra parte, della figura del/la ballerino/a “in auge” nell'immaginario collettivo. È a questo modello che la danzatrice citata sotto fa implicitamente riferimento, “dimenticando” l'articolo e trasformando così quello che dovrebbe essere un sostantivo in un aggettivo:

Più dimagrivo più credevo di essere ballerina. [Fr. – Torino, 23/02/2006]

Il «corpo ideale» può ovviamente cristallizzarsi in una forma più determinata, in quelli che potremmo definire *modelli istituzionali individuati*, cioè in specifici professionisti – generalmente di grande successo, i cosiddetti «miti» della danza – presenti o passati, con cui la (aspirante) danzatrice è venuta direttamente o indirettamente, immediatamente o mediamente [Monaghan 1999], a contatto. Parallelamente, l'ideale può declinarsi in *sotto-modelli istituzionali ideali*, relativi a particolari sotto-culture della danza e dell'estetica della danza¹⁰ e dotati, ognuno, dei propri *sotto-modelli istituzionali individuati*: diversi stili di danza, diversi stili coreografici e diverse categorie di ruoli richiedono, ciascuno, un diverso corpo danzante; di converso, diversi corpi approssimano meglio diversi ideali.¹¹

Il modello istituzionale ideale non smette mai di influenzare la relazione della danzatrice col proprio corpo e le auto-rappresentazioni che di questo si fa. Corpo materiale, tangibile ed esperito, e corpo ideale interagiscono stabilmente: «la ballerina che lavora col proprio corpo è costantemente consapevole dell'ideale. È anche conscia del fatto che lavorare, e lavorare duramente, può avvicinarlo» [Aalten 2007, 113]. Il corpo danzante, infatti, è un costruito che viene progressivamente e continuamente plasmato grazie a quel variegato insieme di

9 Si veda anche Aalten 2004, 2007.

10 Wainwright et al. [2006] parlano, a questo riguardo, di «habitus istituzionale», che varia tra diverse compagnie/scuole e all'interno di ciascuna di queste nel corso del tempo, e, strettamente interconnesso a questo, «habitus coreografico», che varia tra diversi stili di danza e, appunto, tra diversi stili coreografici.

11 Famosa quando non famigerata, in questo senso, la rigidità del *corpus* di caratteristiche che il coreografo George Balanchine richiedeva al corpo – sia “statico” che “dinamico” – delle proprie ballerine (si veda anche Morris, 2005). Gli esempi, tuttavia, sarebbero innumerevoli. Wainwright et al. [2006] ne illustrano svariati e parlano della possibile «corrispondenza tra l'habitus di danza di un individuo e un habitus coreografico» [2006, 540], così come dell'esistenza di una «tendenza a “catalogare” i danzatori nei termini del loro corpo» [2006, 538]. Tale fenomeno è rilevato anche da Helena Wulff [1998a] nel mondo del balletto classico. Similmente, Deborah Dean [2005] ne riporta l'esistenza tra attori/trici teatrali e televisivi/e. Vedremo in seguito (par. 7.5) come le caratteristiche corporee possano influire pesantemente sul percorso di formazione e carriera di danzatori e danzatrici.

tecniche del corpo che pertengono al mondo della danza e consentono di incarnare, sempre più e sempre meglio, la (sotto-)cultura che di quel mondo è propria [Lande 2007]. Si veda la testimonianza di un ballerino, che trentottenne e con una lunga carriera di balletto e musical alle spalle, narra l'iniziale incontro del proprio corpo con la danza.

Ho cominciato con seimila difficoltà [...] non avevo piedi bellissimi, difficoltà di apertura, schiena un po' problematica e comunque il fisico di un ragazzo di 16 anni e mezzo che non ha mai fatto danza rispetto a come dovrebbe essere il fisico di un ballerino che fa tendu. Però con la volontà, un po' con la tenacia ho cambiato tanto il mio fisico. [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Il danzatore mette in luce la differenza tra il proprio corpo di neofita e il corpo danzante ideale, facendo altresì emergere la volontà di *alterare* il proprio sé corporeo per identificarsi con, e incorporare, un altro-da-sé ideale. Occorre tuttavia sottolineare che questo altro-da-sé è, o diventa, nella maggior parte dei casi, una versione possibile di sé, una sorta di *modello ideale individuale*, che prende dunque una forma più precisa e precisata – individuata – conformemente *a)* alla sotto-cultura tersicorea in cui si è, o si desidera essere, immersi e *b)* a quelli che potremmo definire, con Alfred Schutz [1967], «limiti di praticabilità»¹², cioè le caratteristiche e le limitazioni del corpo umano in generale e di ciascun corpo in particolare. Si potrebbe sostenere che il modello ideale individuale non è altro che uno specifico *body project* [Giddens 1991], tuttavia, tale visione tende ad associare il lavoro corporeo alla coltivazione dell'oggetto corpo e fallisce dunque nel considerare quel senso di sé che può scaturire da certe forme di agire corporeo [Crossley 2006, 47]: ciò per cui la ballerina lavora non è, tanto, un corpo che appare in un certo modo, quanto un corpo che si muove ed è-*al-mondo* [Merleau-Ponty 1945] in un certo modo – il che comporta «un senso del sé incorporato più ambivalente e meno coerente» [Featherstone 2006, 234].¹³

In secondo luogo, vi è ciò che definisco *modello istituzionale situato*, rappresentato, in ogni data situazione, dall'insegnante o dal coreografo. Si tratta di un corpo materiale, sempre presente e visibile nella sala da danza; si tratta, potremmo dire, dell'incarnazione contestuale, situata appunto, del modello ideale. L'insegnante/coreografa, infatti, non è solo colei che comunica alle allieve/danzatrici cosa fare e come, ma anche colei con la quale esse si comparano per valutare quello stesso fare, cioè la propria performance. Per ciascun/a ballerino/a esistono, sia a livello sincronico che diacronico, più modelli di questo genere, potendo egli seguire corsi e stage di diversi insegnanti e/o danzare in diverse compagnie. Inoltre – sebbene la principale, e dichiarata, funzione di insegnanti e coreografi/e sia quella di servire quali modelli istituzionali situati, da emulare e con cui compararsi *mentre* ci si esercita e/o si prova – è comunque

12 Loïc Wacquant [2000, trad. it. 18] parla del «brutale diktat delle costrizioni materiali».

13 Per altro, il fatto che il senso del sé incorporato non si sostanzia (*in primis*) di un'immagine statica dell'apparenza corporea mi sembra farsi piuttosto evidente se solo si prende in considerazione come, prima di esporsi allo sguardo altrui (prima di salire sulla *ribalta*, in termini goffmaniani) – o, talvolta, quando vi era già esposto, ma si era momentaneamente “perso” in ciò che stava facendo [Goffman 1974] – l'individuo cerchi uno specchio che gli restituisca quell'immagine, di cui conosce la rilevanza nell'interazione con l'altro-da-sé, ma di cui non ha costante consapevolezza, poiché essa non costituisce il primo modo d'interazione e relazione dell'individuo con se stesso.

possibile che uno o più di essi si configurino, almeno per un periodo, come incarnazioni generali, e non solo contestuali, dell'ideale, cioè come quelli che ho definito modelli ideali individuati. Nel seguente estratto Natascia, la danzatrice ed insegnante già citata nel precedente paragrafo, parla della propria mentore, Daniela, colei che, sua prima insegnante di danza, l'ha preparata e formata, poi presa con sé come assistente all'insegnamento e infine come ballerina nella compagnia di cui è coreografa e direttrice artistica.

Ma lei [Daniela] quanto è stata modello per te? *Lei? Tanto, un po' in tutti i sensi... perché comunque... lo scarto di dieci anni quando io ho iniziato a studiare con lei che avevo 12 anni era tanto, perché lei era già donna e io ero ancora... praticamente avevo le bambole... E... per me quando ero piccolina dicevo tra me e me «io voglio diventare come la Daniela», perché per me era la mia massima aspirazione. Era la Daniela che aveva ballato a New York, che insegnava, era la Daniela che ballava in quella maniera lì...? No, era la Daniela di New York no, perché io sono sempre stata molto realista... perché io lo so che non c'ho il talento... quindi grandi aspirazioni no, perché lei c'ha un talento innato molto forte. [...] Per me era la migliore. Per me poteva esserci anche Roberto Bolle... [...] Voler ballare come la Dani vuol dire riuscire a fare le cose tecniche che lei fa e tu non riesci a fare, oppure perché vorresti che il tuo corpo ballando... che l'effetto fosse lo stesso? No... vorrei... eh, non so se... Se c'è una cosa bella della Dani è che lei è danza quando balla. E io vorrei riuscire a ballare una volta essendo danza. Non... una che si fa un culo così e che corre... [Natascia – Mantova, 03/06/2008]*

Ciò che la danzatrice fatica ad esprimere non è altro che la differenza tra il corpo danzante “naturalmente” talentuoso della coreografa («lei c'ha un talento innato molto forte») e quello invece faticosamente conquistato che le appartiene (si veda anche par. 7.1): sebbene ormai Natascia sia una professionista ed abbia incorporato una conoscenza specifica che le permette ora di affrontare le stesse difficoltà tecniche brillantemente superate da Daniela, la maggior fatica che far questo richiede date le caratteristiche del suo corpo rimane percepibile, così come rimane significativa la distanza che la ballerina vede tra il proprio corpo e quello della mentore.¹⁴

L'ultimo termine di paragone per la danzatrice è infine rappresentato da ciò che definisco *modello (situato) dei pari*, costituito da compagne e colleghe. Nel seguente estratto d'intervista, una danzatrice – attraverso il racconto di due successive audizioni all'Accademia del Teatro alla Scala: la prima all'età di 10 anni, la seconda a 13 anni – narra la scoperta dell'importanza delle caratteristiche – sia statiche («paletto fisico») che dinamiche (paletto «tecnico») – del proprio corpo, sottolineando esplicitamente come il confronto con altre aspiranti ballerine sia stato più rilevante del primo giudizio ricevuto, seppur fosse senza appello.

Comunque per fare la ballerina devi fare i conti coi tuoi limiti fisici, limiti economici, ci sono parecchi paletti e per primo mi sono proprio resa conto del paletto fisico e tecnico. Fisico perché io ero bassa e tondina e le ballerine lì alla Scala erano tutte anoressiche. [...] Lì [alla prima audizione] ti fanno solo la prova fisica, ti guardano in mutande – io probabilmente non me ne rendevo neanche conto – e lì mi hanno detto «No, tu proprio non hai il fisico per fare la ballerina». [...]

¹⁴ Si pensi alla «sprezzatura», opposta all'affettazione, di cui tratta, proprio in riferimento al danzare, Baldassarre Castiglione [1528, I, XXVI]: «una certa sprezzatura, che nasconda l'arte e dimostri ciò che si fa e dice venir fatto senza fatica e quasi senza pensarvi».

Poi, invece, quando ho iniziato con M.G., lei mi aveva proprio preparata apposta per questo esame e lì è stata una batosta, mi hanno proprio detto «Grazie e arrivederci». Sicuramente l'esame alla Scala, per quanto sia durato soltanto due ore, ha sgretolato tutta la carica di emozioni e di aspettative che avevo, vedendo che c'erano non una ma duecento ragazze meglio di me. E dici «E io? Che vengo dal paesino di montagna?». E da lì ho cercato prima di migliorare fisicamente. [Fr. – Trento, 28/03/2006]

Similmente, quella che attualmente è la direttrice di una scuola di danza con più di 400 allievi/e, Donatella, racconta il senso di inadeguatezza ed il conseguente imbarazzo che provava rispetto alle proprie compagne, provenendo lei dalla ginnastica artistica e mancando dunque dell'*habitus* della danzatrice, del suo atteggiamento, dello *schema corporeo* [Merleau-Ponty 1945] richiesto nel campo.

Sicché ho iniziato col moderno ma mi sono accorta subito che, mancando le basi classiche, mi trovo spiazzata rispetto alle allieve sue [dell'insegnante] che a 16/17 anni avevano già un'esperienza – di 10 anni magari – di danza... di sbarra, di centro... che io non avevo. Io sapevo fare le ruote, le verticali, le rovesciate, le spaccate, però ero molto limitata dal punto di vista tecnico: soprattutto l'atteggiamento delle spalle e delle braccia era completamente diverso. [...] E io mi sentivo comunque imbarazzata, proprio perché mi muovevo... [Donatella – Trento, 22/02/2006]

7.2.1. *Corpi co-presenti: imbarazzo e cultura incorporata*

Prima di passare alla storia del *corpo proprio* ed al suo ruolo nella narrazione biografica di danzatrici e danzatori, vorrei aprire una parentesi su uno degli effetti comportati dall'essere quotidianamente immersi tra, nonché rispecchiati e comparati con, altri corpi, che non rappresentano solo qualcosa da guardare, ma anche qualcosa che guarda. Più in particolare, vorrei ora soffermarmi sulle ragioni dell'insorgere dell'imbarazzo, la funzione che svolge nella sala da danza, i suoi sintomi (immobilità, movimento esitante, ecc.), i modi utilizzati da chi abita questa sala per nascondere (ironizzare, toccarsi i capelli o altre parti del corpo, sistemarsi i vestiti, ecc.) ed il ruolo svolto in tutto ciò dallo specchio. Nel farlo, prenderò spunto dalle riflessioni di Goffman [1955, 1956a, 1959, 1963b] riguardo questo sentimento sociale culturalmente trasversale [1956a: 266], tentando di estendere la sua analisi oltre gli incontri conversazionali, fino alle performance non verbali¹⁵ e culturalmente specifiche: in particolare, quelle messe in atto quotidianamente nella sala da danza.

L'imbarazzo deriva dalla consapevolezza, o dalla convinzione, di essere – e dimostrare pubblicamente di essere – un membro incompetente di un gruppo sociale più o meno situato. Esso rappresenta quindi, contemporaneamente, un segno di incompetenza, dell'esser cioè manchevoli in qualcosa, rispetto a certe aspettative, e un segnale sociale di consapevolezza di tale condizione. Si considerino le parole di Goffman a riguardo:

¹⁵ Lo stesso Goffman [1956a, 265] specifica che «mentre qui saranno considerati i soli incontri conversazionali, esistono ovviamente quelli in cui non viene detta una sola parola».

Durante l'interazione ci si aspetta che l'individuo possieda certi attributi, capacità ed informazioni che, prese insieme, formano un self che è allo stesso tempo coerentemente unificato ed *appropriato alla situazione*. [...] attraverso la *mera partecipazione*, l'individuo di fatto proietta nell'interazione questo self accettabile. [1956a, 268, corsivo mio].

Quando il self proiettato da un individuo viene minacciato durante l'interazione, questi può, con padronanza, sopprimere tutti i segni di vergogna e imbarazzo. [...] Tuttavia, quando le situazioni vengono salvate, qualcosa d'importante può andar perso. Mostrando imbarazzo [...] il suo ruolo nell'attuale interazione può venir sacrificato, così come l'incontro stesso, ma egli dimostra che, pur non potendo presentare un sé sostenibile e coerente in questa occasione, è quantomeno disturbato dal fatto e può dimostrarsi degno un'altra volta. [1956a, 270-71]

Essendo, quella di danzatori e danzatrici, una comunità fondata su/in una cultura prevalentemente corporea e cin(est)etica, che si esprime quindi per lo più attraverso performance non verbali, incompetenza e mancanze si manifestano soprattutto a livello di conoscenze e cultura incorporate ed attraverso la comparazione. Un simile fenomeno è stato rilevato, in diversi campi sociali, da altri studiosi, come Brian Lande [2007] riguardo i cadetti, Erin O'Connor [2005] per i soffiatori di vetro, Loïc Wacquant [2000] per quanto concerne i pugili. Nel caso della danza, come è possibile notare anche dall'ultimo estratto d'intervista presentato («E io mi sentivo comunque imbarazzata, proprio perché mi muovevo...»), i/le ballerini/e provano solitamente imbarazzo per il modo in cui il proprio corpo appare e, soprattutto, si muove rispetto agli altri corpi che lo circondano e/o rispetto a come dovrebbe muoversi stando alla cultura dell'estetica della danza, cioè, per riprendere le parole di uno degli intervistati, «rispetto a come dovrebbe essere il fisico di un ballerino che fa *tendu*».

È questo stesso professionista che, con le sue parole, ci mostra come, d'altra parte, vedere il fisico trasformarsi, vedere e percepire il proprio corpo che assimila sempre più l'*habitus* tersicoreo avvicinando così l'ideale, dissipa completamente l'imbarazzo e – mettendo il danzatore a proprio agio in tutte quelle situazioni che pertengono al mondo della danza e richiedono una performance, sia essa artistica o situazionale, ad esso appropriata – possa costituire il motore stesso della decisione d'intraprendere la danza come professione (si veda anche par. 5.1)

All'inizio l'ho studiata – non dico come hobby, però – mi piaceva molto, ma nemmeno io la vedevo come una professione futura. Dopo due o tre anni mi sono determinato, diciamo, l'ho vista come un'eventuale professione. Perché? Cosa ti attraeva? Perché mi sono visto trasformare io, ho visto il fisico che cambiava, ho visto che comunque avevo del talento per il movimento, che comunque riuscivo. [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Non è la passione per la Danza, né quella per il danzare, ad aver spinto l'intervistato a diventare un ballerino professionista («All'inizio [...] mi piaceva molto, ma nemmeno io la vedevo come una professione futura»), quanto piuttosto vedere se stesso, il proprio corpo ed il suo modo di muoversi, come un possibile membro competente della comunità dei danzatori professionisti. Wacquant [2000, trad. it. 69], nel descrivere l'apprendimento pugilistico, poco prima di dedicare oltre cinque pagine alla narrazione della propria «iniziazione», parla di un «processo quasi impercettibile [...] che conduce dall'orrore o dall'indifferenza

iniziali, mischiati a vergogna del proprio corpo e imbarazzo, alla curiosità e poi all'interesse, e addirittura al piacere fisico di combattere e alla voglia di farlo sul ring». Anche nella mia personale esperienza come “apprendista” danzatrice sono passata dal più completo imbarazzo per come il mio corpo appariva e si muoveva, all'interesse per come esso talvolta appariva muovendosi e per come avrebbe potuto farlo meglio e più frequentemente. Apprendendo via via come ottenere tale risultato e familiarizzando sempre più con la cultura ed il gusto dell'estetica tersicorea, sono poi passata al piacere – e, sfiorando la dipendenza, al desiderio – di esercitare il mio corpo, studiare danza e, perfino, danzare davanti ad un pubblico: fosse quello di un teatro o una presenza occasionale in sala, mi capitava di desiderare qualcuno che potesse esser testimone del mio “nuovo” essere-una-danzatrice, di qualcosa che per allora – grazie, e stando, alla cultura con la quale stavo familiarizzando – io consideravo «bello», cioè appropriato all'interno di quella cultura. Come rilevato anche da Becker [1963, 56], «ciò che un tempo era spaventoso e ripugnante diventa, in seguito alla progressiva costruzione e assimilazione di un gusto per esso, piacevole, desiderato e ambito». Si veda anche il seguente estratto dalle note di campo.

Sono abbastanza soddisfatta di come ho fatto la coreografia oggi. Sentivo bene il tempo ed i movimenti mi riuscivano fluidi. Sono contenta, perché questa coreografia mi piace. Mi piace anche vedere il mio corpo nello specchio, mentre la eseguo. E penso di essere, tra le compagne, quella che la esegue meglio. Ad essere proprio sincera, mi piace talmente che una piccola parte di me, quella più vanesia ed esibizionista, vorrebbe ballare questa coreografia davanti a qualcuno, davanti ad un pubblico, insomma, anche composto da una sola persona, ma un pubblico. Sarà così che inizia a nascere quel desiderio di stare sul palco di cui mi hanno parlato alcuni/e intervistati/e? [07-12-18 OP]

Se mi è concessa una considerazione più generale riguardo le istanze di comparazione ed esibizione sopra illustrate, si pensi ai/lle bambini/e che, fin da neonati/e, cominciano ad esplorare il proprio corpo, le sue possibilità e capacità, ciò che è o meno in grado di fare. «Il ragazzo gioca col suo corpo per esplorarlo, per farne l'inventario», scrive Sartre [1943, trad. it. 101]. Ad un certo punto di questo processo, la/il bambina/o, cominciando anche a notare l'esistenza di differenze tra diversi corpi¹⁶, inizia a domandarsi, più o meno consapevolmente, quali siano le cose che il corpo umano in generale può fare (o meno) e quali siano invece quelle che il proprio specifico corpo, a differenza di altri, sa fare (o meno). Una delle strategie messe in atto per rispondere a questa domanda – una strategia che, tra l'altro, non sarà più disponibile all'adulto, poiché socialmente considerata in modo negativo – consiste nel chiedere esplicitamente ad altri/e, generalmente ai pari ed in tono di sfida, se siano o meno in grado di fare questa o quell'altra cosa, di cui solitamente il richiedente è capace. Nella maggior parte dei casi, la “sfida” viene raccolta di buon grado, a meno che lo sfidato non sia già conscio della sua inabilità al compito. Si tratta di un processo che, insieme all'incorporamento del punto di vista altrui [Cooley 1902; Crossley 2000, 2001a; Mead 1934], è fondamentale per l'acquisizione di un senso di sé e, soprattutto, per il posizionamento del proprio sé nella società. Inoltre, un secondo modo che ha il/la

¹⁶ Differenze che possono essere sia “oggettive” che socialmente indotte, più spesso una combinazione delle due: si veda la riflessione di Crossley [2001a, 150-55] a riguardo.

bambino/a di mettere in relazione il proprio sé corporeo con l'altro-da-sé, con la società, è quello, altrettanto ben noto, di richiamare l'attenzione altrui, solitamente quella degli adulti, sulle proprie performance – specialmente quando ritenute, a torto o a ragione, rare e di difficile esecuzione, “non da tutti” – richiedendo esplicitamente di essere guardato/a. Ciò che la/il bambina/o cerca, in questo caso, non è altro che un pubblico cui mostrare le proprie stra-ordinarie capacità e di cui poter incorporare lo sguardo (possibilmente positivo) su se stessa.

La mancanza di cultura incorporata e l'imbarazzo che ne scaturisce sono particolarmente evidenti nel caso dell'improvvisazione. Affronteremo meglio questo argomento nel prossimo capitolo, in quanto si tratta di una delle principali modalità di attivazione del processo creativo coreografico; basti ora menzionare che la performance improvvisata, come mostrato da svariati studi sull'improvvisazione jazz [Berliner 1994; Duranti & Burrell 2004; Faulkner 2006; Sparti 2005, 2007; Sudnow 1978, 2001], richiede la conoscenza di una specifica cultura, delle sue tradizioni e convenzioni, delle sue componenti di base e regole di composizione. Come rileva Davide Sparti [2005], anche nella conversazione ordinaria è possibile improvvisare – e in realtà improvvisiamo quasi sempre quando parliamo – ma, per farlo, è necessario conoscere – e, infatti, spendiamo anni per imparare – la lingua, le sue regole compositive (grammatica, sintassi...), i suoi usi convenzionali (idiomi, modi di dire...), le norme di organizzazione della conversazione (apertura, presa del turno...), e così via. Ora, così come qualcuno impegnato in un conversazione che si svolge in una lingua che non è quella «nativa» può facilmente provare imbarazzo per la sua (parziale) incompetenza nel compito in questione e può quindi cercare di evitare il più possibile di parlare, allo stesso modo, può cadere preda dell'imbarazzo una danzatrice principiante cui venga chiesto di improvvisare. Poiché le componenti base della danza sono passi e movimenti, *cinemi* e *cinesemi* [Williams 1976a], piuttosto che parole, l'immobilità (o “paralisi”) s'aggiunge al silenzio. Si veda ad esempio, nel seguente estratto, il caso di una lezione per principianti durante la quale l'insegnante aveva deciso di far fare alle allieve una sessione di «laboratorio coreografico».

«Fare laboratorio significa lavorare collettivamente, per prove ed errori, ad una coreografia: “io metterei questo movimento... no, forse è meglio se lo facciamo così”, eccetera...», spiega l'insegnante. [...] Eseguiamo la coreografia fino a quanto precedentemente “montato” dall'insegnante. Al termine della terza ripetizione Roberta ci chiede come andremmo avanti. Dopo qualche attimo di silenzio dico che magari dovremmo liberarci della posizione in cui stanno le braccia alla fine dell'ultima ottava; [allieva A] le muove, senza dir nulla, portandole lungo i fianchi; Roberta dice che il movimento va bene, lo ripete, e noi con lei, e ci chiede cosa metteremmo dopo. Silenzio assoluto da parte nostra. Roberta decide allora di farci ripetere con musica la coreografia e ci invita ad andare avanti, aggiungendo il movimento *che ci viene in mente*. Mentre si avvicina allo stereo, per far partire la musica, dice: «Non è mica facile, eh, questa cosa». [N.P. In effetti sono molto imbarazzata, mi sento goffa e ridicola, non so cosa dire e, soprattutto, cosa fare.] Ripetiamo dunque la coreografia, aggiungendo il movimento di braccia suggerito (gestualmente) da [allieva A] ed un movimento improvvisato ciascuna: sia io che [allieva A] ci muoviamo lateralmente verso destra (io con un incrocio), [allieva B] e [allieva C] fanno altri due diversi movimenti appena accennati, mentre le altre restano immobili. Roberta decide di tenere lo spostamento (incrociato) a destra. Poi ci chiede: «Poi?». Silenzio, imbarazzo e conseguenti sorrisi e risatine da parte nostra. [06-12-20 OP]

All'estremo opposto, le danzatrici professioniste, con la cultura dell'estetica della danza e la conoscenza incorporata di cui dispongono, amano sia giocare con queste ultime che (di)mostrarle pubblicamente (*display*). Si consideri ad esempio, nel seguente estratto dal diario di campo, quanto osservato durante una sessione di «costruzione coreografica» – cioè di creazione di (pezzi di) coreografia attraverso un'improvvisazione più o meno, e in diversi possibili modi, collettiva – della compagnia *Club La Fourmie*.

«Allora, intanto che fate *stretching* vi spiego [...]», interviene Donatella, «sarà una coreografia di coppie e di trii.». Comincia dunque a spiegare le 'regole' di questa costruzione improvvisata di coreografia [...] Le ballerine iniziano ad improvvisare [...] Donatella si siede invece accanto a me e mi spiega: *sto facendo costruzione coreografica, lo faccio anche con le bambine; [...] ovviamente, quello che va bene per una non va bene per l'altra, sai, magari una fa una spaccata e l'altra non la sa fare... quando le faccio io faccio una cosa generale, che va bene per tutte, qui invece ognuna mette il massimo che sa fare nel suo pezzetto*. La coreografa si posiziona poi, in ginocchio, al centro della sala ed osserva le ballerine [...] Mi sembrano tutte molto impegnate e concentrate. Non sono per nulla imbarazzate – come sono invece le allieve di Roberta quando fa far loro improvvisazione e co-costruzione. L'impressione, anzi, è che siano contente di potersi finalmente esprimere. Credo sia ciò che intendeva prima Donatella quando mi ha detto che ciascuna fa il massimo che sa fare in questi frangenti. Immagino sia gratificante: io so fare la tal cosa, mi piace farla, so che è difficile, la trovo bella a vedersi e finalmente posso farla, mentre normalmente no perché non tutti ne sono capaci (è ovviamente anche una questione di struttura corporea, ad esempio di lunghezza dei tendini per certi movimenti) e la coreografa non inserisce quindi quel movimento negli spettacoli. [07/03/07 OC]



Foto 7.1. *Insegnante e allieve, ciascuna per proprio conto, improvvisano su un brano musicale.*

La differenza tra principianti ed esperte è apprezzabile visivamente per chiunque – partecipante od osservatore che sia. Nell'immagine soprastante (Foto 7.1), tratta dalla videoregistrazione di una sessione di «costruzione coreografica» ad un corso di basso livello, è chiaramente visibile il divario esistente tra l'agire corporeo dell'insegnante e quello delle allieve: nonostante ciò che potrebbe

sembrare, anche queste ultime stanno cercando di improvvisare qualche movimento, ma la loro incompetenza, e l'imbarazzo che ne deriva, vengono inevitabilmente (di)mostrati dai loro stessi corpi e dalla loro esitante performance. È esattamente la consapevolezza di tale visibilità – insieme a quella della presenza di qualcuno/a che guarda o potrebbe farlo – a consentire e favorire l'insorgere dell'imbarazzo (o, al contrario, del desiderio di esibirsi).

Tra tutti coloro che, co-presenti all'individuo, hanno facoltà di vederlo e guardarlo, l'insegnante/coreografa occupa un posto particolare, poiché il suo sguardo è esplicitamente e istituzionalmente teso alla valutazione – la quale può altresì comportare una correzione, cioè un pubblico discredito. In particolari occasioni, come ad esempio quella di una sessione di «laboratorio», l'insegnante stessa, conscia di ciò, può cercare di dissolvere l'imbarazzo o quantomeno ridurlo, anche al fine di consentire lo svolgersi stesso dell'attività. Come vedremo anche in seguito, le strategie utilizzate a tal fine passano tutte per la negazione – materiale o discorsiva – di un tale sguardo valutativo. Si vedano, ad esempio, il seguente estratto dalle note di campo e la sequenza fotografica tratta dalle relative videoregistrazioni (storyboard 7.1).

«[...] Provate», dice Roberta mentre fa ripartire il brano. Inizia poi a farsi gli affari suoi (mangia una galletta, fruga nella propria borsa...), senza guardare le allieve, per non metterle in imbarazzo. Queste ultime restano però immobili. [...] Roberta inizia lei stessa a improvvisare, nell'angolo della sala vicino allo stereo, guardandosi nello specchio e dando le spalle alle allieve. Queste iniziano a muoversi timidamente. [07-02-19 OS]

La consapevolezza di uno sguardo competente ed esplicitamente valutativo costituisce un fattore d'incremento dell'imbarazzo specialmente quando, come spesso accade, chi ne è portatore è stimato e rispettato da chi invece vi si sottomette. Si vedano, nel seguente estratto, le parole di una danzatrice professionista, che ci dà anche modo di notare come l'imbarazzo si presenti, nonostante le ovvie differenze, sia per neofite e principianti, impegnate nel processo di apprendimento e incorporamento della cultura tersicorea, che per esperte e professioniste, nell'affrontare nuove esperienze lavorative e nuovi progetti artistici.

[L'imbarazzo] ce l'ho avuto un po' all'inizio con la Dani, perché te l'ho detto per me lei... principalmente per il suo carattere... lei è molto forte, molto sicura e quindi mi sono detta... [...] c'è voluto tutto l'anno [...] e poi con le ragazze no, con le ragazze mai, perché comunque siamo tra di noi, c'è sempre stato un bell'ambiente... Un po' con la Dani ma solo perché ho avuto questa super forma di rispetto... sì ma soprattutto la stima... un po' per il fatto che lei ha un carattere molto forte, ma ti ho detto a me non mi ha mai fatto tipo i cazziatoni che ti possono... anzi, lei mi ha sempre dimostrato fiducia, no. [...] ma poi ho avuto questa forma di rispetto perché... La vedevi come... Eh, ma cavolo, ma guarda che è una grande coreografa! Porca miseria! Io mi sono innamorata di lei quando ho visto la produzione [...] ho detto «questa donna qua è un genio!». [Elena – Mantova, 14/07/2008]



1. L'insegnante (freccia rossa) fruga nel proprio borsone. Le allieve esitano.



2. L'insegnante si guarda nello specchio piccolo dando le spalle alle allieve, che ancora non iniziano ad improvvisare.



3. L'insegnante si sistema le forcine nei capelli davanti allo specchio, le allieve sono ancora titubanti.



4. L'insegnante improvvisa sulla musica guardandosi nello specchio, le allieve restano pensierose e/o la guardano.



5. L'insegnante prosegue nella propria improvvisazione. Alcune allieve (freccie azzurre) iniziano a muovere qualche passo.



6. L'insegnante continua ad improvvisare guardandosi nello specchio. Tutte le allieve improvvisano movimenti.

Storyboard 7.1. *Una sessione di improvvisazione coreografica ad un corso di basso livello*

La stessa coreografa, insieme ad altre danzatrici della Compagnia

Corpocorrente, ha contribuito all'insorgere del mio imbarazzo in un paio di occasioni, presenziando alle prove della Parata di apertura del festival *Mantova Danza 2008*, alla quale, dopo varie insistenze, ho finito per accettare di partecipare. In tali occasioni, mi sono trovata, parafrasando Goffman [1956a, 269], intrappolata in una situazione che di per sé, date la sua struttura e le relative implicazioni simboliche, mi portava ad accampare implicitamente rivendicazioni identitarie "false", cui non potevo completamente adempiere¹⁷, e dunque imbarazzanti.

[...] Daniela ha appena lasciato libera la sala. La saluto e scambio qualche chiacchiera con lei e Natascia, che comunque si fermano in sala con Manuela e Simone a guardare le prove della parata. Ulteriore imbarazzo. Che vergogna! [...] iniziamo a provare [...] Il clima rilassato e ironico è ovviamente favorito anche dalla coreografia e dall'ambientazione stesse della parata [donne chic che si preparano ed escono per fare shopping e flirtare], che d'altra parte mi mette un po' in imbarazzo. Personalmente, sentendomi ulteriormente in imbarazzo per la presenza di Daniela, Natascia, ecc. che osservano, accentuo certi movimenti e, quando le ho davanti, scherzo e comunico con loro, soprattutto con lo sguardo, per fare autoironia. Meglio prendersi in giro da sole, quando ci si sente ridicole... [08-04-16 OP_Parata]

Al di là del contenuto coreografico ed espressivo specifico della performance che mi era richiesta¹⁸, il mio imbarazzo derivava dal fatto che, nonostante *a*) mi sentissi inappropriata e fossi consapevole della mia scarsa competenza, *b*) ero comunque presente alle prove, presentando così implicitamente un'identità – quella di danzatrice – parzialmente falsa, e *c*) lo stavo facendo davanti a stimati e competenti membri della comunità tersicorea, palesando così la mia inettitudine a chi invece avrebbe avuto tutto il diritto di trovarsi nella mia posizione. Nel tentativo di nascondere l'imbarazzo, optai quindi per l'autoironia, mettendola in pratica attraverso la condotta corporea (enfaticizzazione di determinati movimenti e gesti) e il gioco di sguardi (occholini, ammiccamenti volutamente esagerati ed esplicitamente diretti "fuori dalla scena", verso osservatori selezionati) e producendo così intra-testi all'interno del testo più ampio e generale *a*) della performance così come prescritta e *b*) del *frame* delle prove.

L'imbarazzo per l'assunzione di un ruolo che non è solitamente il proprio, col quale dunque non si ha familiarità e che non si è in grado d'interpretare adeguatamente, è chiaramente rilevabile in un altro caso che si presenta più frequentemente all'interno della sala da danza: talvolta, infatti, l'insegnante/coreografa può chiedere alle allieve di sostituirla, seppur sempre in

17 Intercorre una considerevole differenza tra l'affermare di aver avuto una qualche formazione pratica nel campo della danza e l'affermare, invece, di *essere* una danzatrice in grado di esibirsi pubblicamente per l'apertura di un festival a quest'arte dedicato. Si tratta della stessa differenza che intercorre, ad esempio, tra l'affermare di aver dato un esame di sociologia durante l'università e l'affermare di poter esser l'autore/trice di un manuale accademico della suddetta disciplina.

18 Si consideri che il disagio connesso al contenuto espressivo-interpretativo di una performance artistica prestabilita, insorge soprattutto quando questo contenuto porta con sé implicazioni (simboliche) socialmente più generali. Ad esempio, interpretare una top-model – come è capitato di fare alla sottoscritta e alle sue compagne di corso per un saggio – significa anche affermare implicitamente di poter essere una top-model. La possibilità che il *self* così proiettato, tramite la mera partecipazione alla rappresentazione, possa venir screditato è molto alta e l'interprete, consapevole di questo, prova generalmente imbarazzo. Lo stesso può accadere se si è costrette ad indossare, ad esempio, un costume di scena succinto, specialmente se non ci si sente particolarmente "in forma".

sua presenza, e guidare le compagne in qualche esercizio o prova. Pur non trattandosi di una situazione ordinaria, non è nemmeno inusuale che alle danzatrici venga richiesto questo genere di performance – sociale oltre che artistica – poiché, da un lato, socializzarsi alla danza significa anche imparare a dirigere un “gruppo danzante”, mentre, dall’altro lato, può accadere che l’insegnante/coreografa sia infortunata e chiedi dunque aiuto per «dimostrare» e/o dirigere la lezione/prova.

L’imbarazzo, in questo caso, è magnificato dal fatto che l’assunzione di un ruolo non familiare avviene di fronte *a)* a colei che potrebbe interpretare in modo competente il suddetto ruolo e *b)* ai pari, ai quali per di più si chiede implicitamente, di legittimare – seguendo ed emulando la propria condotta corporea, cioè comportandosi come farebbero col leader istituzionale – l’assunzione stessa del ruolo. Per il/la principiante, si tratta di un vero e proprio *passing* [Garfinkel 1967]: egli/lla si trova a (imparare a) interpretare un certo ruolo – a presentare dunque un certo *self* – per la prima volta direttamente sulla *ribalta* [Goffman 1959]; deve quindi performare un ruolo pubblicamente mentre sta imparando a farlo e, dunque, mentre non è pienamente legittimato ad assumerlo. Tuttavia, anche il/la professionista non è mai completamente a proprio agio in tale situazione, data la presenza – e la consapevolezza di questa – dello sguardo valutativo della coreografa, con cui si intrattiene una relazione che resta asimmetrica, e di quello delle colleghe, che, pur all’interno di una relazione generalmente simmetrica, resta comunque volto alla comparazione¹⁹.

Inoltre, il disagio in questo caso non ricade solo sull’individuo il cui *self* è in pericolo – e in un secondo momento sugli altri partecipanti all’interazione, seguendo le riflessioni di Goffman [1956a, 268] riguardo la contagiosità dell’imbarazzo – ma anche, direttamente, sul gruppo di partecipanti a quell’interazione situata il cui *ordine* è attualmente minacciato. Per illustrare meglio questo punto, vorrei ora presentare, attraverso la trascrizione della videoregistrazione, il caso di una lezione di un corso di livello medio-basso (il terzo su sette nella scuola di danza in questione), durante cui l’insegnante, infortunata, chiede alle allieve di guidare, ciascuna un pezzetto, una sessione combinata di riscaldamento, allungamento ed esercizio.

070221– Real Player 00.00.00

- 001 L’insegnante e le ragazze sono tutte sedute per terra.
 002 I: *Mischia un plié a un stretching qualcosa del genere. Io do i cambi ogni tot. Ci proviamo?*
 003 *Non vorrei sentire io no::*
 004 G: *[risatine] [- -]*
 005 I: *Non importa cioè- non è un giudizio sul riscaldamento migliore, assolutamente.*
 006 *È soltanto un e:: anzi ammetto che ogni tanto far lezione su questi giochini: ogni tanto serve:*
 007 G: *[risatine]*
 008 I: *È un: (0.5) un attimo così di lasciarsi andare:*

¹⁹ Si consideri anche che le professioniste sono spesso, a loro volta, insegnanti e, dunque, la comparazione con le colleghe sussiste, ove la situazione lo rende possibile, anche riguardo le capacità performative relative a tale attività.

009 *Tanto siamo qui tra di noi (0.3) non c'è nessuno che ci guarda:*
010 *(2.8) E via! (1.7) Lì la telecamera è spenta:*
011 G: *[risatine]*
012 I: *No dai //Chi si offre come: (0.2) rompighiaccio?*
013 *//L'insegnante si alza e cerca una musica*
014 *// (2.0) Non tutte assieme mi raccomando eh.*
015 *//Un'allieva si alza in piedi per offrirsi volontaria, ma resta nella sua posizione, non si muove ancora verso il centro)*

070221– Real Player 00.00.58

016 I: *Giuro che storicamente quando faccio queste cose, l'ho fatto anche ieri con un altro corso,*
017 *ieri stavo meglio, (0.7) io mi metto dietro e copio, cioè io divento una di voi assolutamente*
018 *e lo faccio con voi. Oggi è meglio che stia buona buona e quindi: vi guardo.*
019 *Però qualche stretching magari mi metterò a copiarlo anche io così [---]. Cosa vi metto?*
020 A: *Un cha cha cha.*
021 G: *[risatine]*
022 I: *Un cha cha cha mi manca: //Cartoni animati ne ho::*
023 A: *//E la danza del moscerino?*
024 I: *Danza del moscerino anche quella. No, metterò un [- - -], dai!*

070221– Real Player 00.02.04

025 *L'insegnante, scelta la canzone, accende la musica.*
026 I: *Non importa seguire la musica. Vai! Allora quando do il cambio un'altra va al centro.*
027 *Le allieve, sedute per terra, iniziano ad arretrare verso il lato opposto allo specchio, spingendosi coi piedi e scivolando col sedere sul pavimento.*

070221– Real Player 00.02.14

028 *Le ragazze si alzano in piedi e l'insegnante spegne temporaneamente la musica per un'ultima indicazione.*
029 *//L'allieva che si era già alzata si muove verso il centro della sala, ma resta rivolta verso l'insegnante, dando quindi il fianco sinistro allo specchio.*
030 I: *// Ricordatevi di non fare cose:: Noi dobbiamo copiare da voi no, quindi non fate cose:*
031 *ad un certo punto //da qua che si girano in qua perché noi dovremmo girarci con voi e poi:*
032 *//L'insegnante esemplifica corporalmente il giro.*
033 I: *Cercate di rimanere sempre dal fronte, al massimo al lato, se tu vuoi fare un passaggio*
034 *va bene //se da qua vuoi rotolare di là va bene, ma non:: (0.5)*
035 *//L'insegnante esemplifica corporalmente lo spostamento. Poi // si ferma.*
036 *//Scusate //ma sto morendo:*
037 *//L'allieva volontaria si volta verso le compagne (girando verso destra) fino ad arrivare con la fronte allo specchio grande.*

070221– Real Player 00.02.49

038 *L'insegnante riaccende la musica. L'allieva volontaria, di fronte allo specchio, si sistema i capelli.*

- 039 Poi lancia uno sguardo alle compagne, voltandosi verso sinistra.
- 040 Gesticola all'insegnante, voltandosi verso sinistra, chiedendo conferma per iniziare l'esercizio.
- 041 Infine, comincia ad eseguire qualche esercizio di *stretching*. Le altre la imitano.
- 070221– Real Player 00.05.14
- 042 La prima allieva si ferma, si volta verso l'insegnante (a destra in fondo) e le fa segno di aver finito.
- 043 I: *Ok, scegli qualcun'altra.*
- 044 L'allieva si volta verso le compagne, dando le spalle allo specchio; ne guarda a lungo una, selezionandola così visivamente come futura "guida".
- 045 L'allieva così selezionata muove verso il centro della sala, al posto della compagna e si siede a terra. La musica nel mentre continua a suonare.
- 046 Poi inizia a svolgere esercizi, imitata dalle compagne, mentre l'insegnante è in fondo alla sala.
- 070221– Real Player 00.06.23
- 047 I: *Fino a quando siete stufe poi vi alzate e andate a qualcun altro ok?*
- 048 *Il quale puntuale prenderà il vostro posto.*
- 049 A: *Come::*
- 050 I: *Quello che lavora al centro.*
- 070221– Real Player 00.07.06
- 051 Ora anche l'insegnante fa gli stessi esercizi delle allieve.
- 052 I: *Può essere anche un plié un tendu un grand battement.*
- 070221– Real Player 00.07.48
- 053 L'allieva "guida" si ferma e scivola verso una compagna restando seduta sul pavimento.
- 054 Questa si sposta al centro e chiede all'insegnante:
- 055 A: *Si possono fare degli esercizi a coppie?*
- 056 I: *Certo:*
- 057 Le allieve si mettono sedute sul pavimento a coppie; l'insegnante //va a far coppia con una di loro.
- 058 I: *//Io spingo lei.*
- 070221– Real Player 00.09.30
- 059 Le allieve, prima poste una di fronte all'altra, ora si volgono vicendevolmente le spalle (a coppie).
- 070221– Real Player 00.12.38
- 060 Le allieve, scivolando col sedere sul pavimento, sciolgono le coppie. L'insegnante si alza e torna alla sua posizione sul fondo della sala, dietro le allieve. Una nuova allieva procede verso il centro.
- 061 Arrivata in posizione, si sistema i vestiti, poi inizia a svolgere un esercizio, imitata dalle compagne.
- 062 I: *Anche un plié, un::*
- 063 L'allieva non recepisce il suggerimento e rimane sullo *stretching* a terra.
- 070221– Real Player 00.15.10
- 064 Finendo l'ultimo esercizio l'allieva inizia già a sistemarsi i vestiti.

- 065 Poi si volta velocemente verso l'insegnante e gesticola, facendole segno che non sa più cosa fare.
- 066 I: *Dai il cambio a qualcun'altra se vuoi*
- 067 L'allieva procede verso il lato sinistro della sala, guarda una compagna e le sorride.
- 068 Questa procede verso il centro.
- 069 Arrivata al centro, si sistema i vestiti.
- 070 Poi si siede e fa così sedere tutte le altre, che iniziano ad emularla negli esercizi.
- 070221– Real Player 00.18.08
- 071 L'attuale allieva «guida» si ferma per un attimo, seduta alla seconda fronte specchio.
- 072 Poi si volta verso sinistra e scivola verso una compagna.
- 073 Questa si alza e cammina verso il centro sistemandosi i vestiti.
- 074 Le altre allieve si rialzano in piedi e, imitando la compagna, iniziano a svolgere alcuni esercizi.
- 075 I: *Qualche addominale:: [nome allieva].*
- 076 L'allieva chiamata si alza e procede verso il centro, mentre l'allieva “guida” precedente si allontana gattoni.
- 077 Guidate dalla compagna, le allieve tutte svolgono esercizi addominali mentre l'insegnante le guarda.
- 070221– Real Player 00.22.55
- 078 L'allieva “guida” si ferma e, nello specchio, guarda l'insegnante.
- 079 I: *[Nome allieva], manchi tu.*
- 080 L'allieva “guida” precedente si alza e si sposta, mentre l'ultima allieva chiamata si alza e va al centro, sistemandosi i vestiti durante il tragitto ed una volta arrivata in posizione.
- 081 Poi //si volta e guarda direttamente, alle proprie spalle, le compagne rimaste sedute.
- 082 G: *//[risa//tine]*
- 083 *//Le altre allieve si alzano.*
- 084 L'allieva “guida” inizia a svolgere esercizi di *stretching* in piedi. Le altre la imitano ed eseguono con lei.
- 070221– Real Player 00.25.43
- 085 L'insegnante spegne la musica e le allieve si dispongono per la sala alla maniera usuale, lasciando libera la posizione centrale per l'insegnante.

[I: Insegnante - A: Allieva - G: Gruppo allieve]

Occorre innanzitutto rilevare che l'insegnante, consapevole della minaccia che sta muovendo all'ordine sociale situato, tenta di prevenire e gestire l'imbarazzo, allo scopo di proteggere tale ordine e salvare la *faccia* delle allieve. Lo fa attraverso l'uso dell'ironia (es. linea 014) e, in particolare, rassicurando le allieve che non ci saranno comparazioni (005), né sguardi valutativi (009-010) – nemmeno il suo proprio, poiché «io divento una di voi, assolutamente» (017, si veda anche 016-019). Anche le allieve, ovviamente, cercano di gestire e/o nascondere l'imbarazzo, che insorge, per tutte le partecipanti, soprattutto nei frangenti di alternanza tra un'allieva e l'altra – quando, cioè, l'ordine dell'interazione [Goffman 1983] è maggiormente in pericolo. A questo fine esse sfruttano diverse strategie: si sistemano i capelli o i vestiti (038, 061, 064, 073,

080); scambiano sguardi e/o sorrisi complici con le compagne (039); si rivolgono all'insegnante per ottenere legittimazione e/o aiuto nell'attività collettiva di gestire un altrettanto collettivo imbarazzo e sostenere l'ordine situato. Ad esempio le allieve segnalano all'insegnante di aver finito e/o non saper più cosa fare (042, 065, 078), oppure chiedono, più o meno esplicitamente, una conferma e/o la sua approvazione (040, 054-55). Si noti, infine, come le risatine alla fine dell'estratto (082) rappresentino una riparazione per l'incidente imbarazzante accaduto immediatamente prima: rimaste sedute a seguito del precedente esercizio quando una nuova compagna raggiunge la sua posizione – in piedi – al centro della sala (080), le allieve non si alzano (per imitarla) in un lasso di tempo appropriato, come invece avrebbero fatto con l'insegnante, e così facendo falliscono nel mostrare di legittimare la compagna e la sua assunzione del ruolo di leader. Questa, infatti, si vede costretta a voltarsi e guardarle direttamente, senza la mediazione dello specchio (081), chiedendo implicitamente loro di emulare il suo agire e permetterle di interpretare il ruolo cui si vede attualmente costretta. Seguono risatine collettive riparatrici, volte a sostenere sia la *faccia* dell'attuale leader che l'ordine situato dell'interazione.

Infine, mi preme sottolineare che l'imbarazzo non concerne solo performance artistiche, come danzare, fare pratica («studiare», esercitarsi) nella danza o improvvisare, ma anche, soprattutto all'inizio del processo di socializzazione e apprendimento, situazionali, come ciò che potremmo chiamare *abitare la sala da danza*, e, con essa, il mondo della danza. Si tratta di una performance che, pur essendo di esecuzione meno complessa rispetto al danzare, è allo stesso modo culturalmente specifica e non ordinaria. Entrare e muoversi nel contesto contemporaneamente materiale e sociale della sala da danza, infatti, significa entrare e muoversi in uno spazio-tempo «sacro», separato dal mondo quotidiano e profano, caratterizzato da proprietà fenomeniche e regole di comportamento specifiche, così come da un particolare ordine situato.²⁰ Al fine di presentare un *self* appropriato e mantenere le assunzioni implicitamente proiettate riguardo la propria identità – entrare nella sala da danza scalza e vestita in una certa maniera significa, già di per sé, affermare di essere un membro della comunità dei danzatori – è necessario «sapersi muovere», in senso sia fisico che metaforico, all'interno del campo fenomenico in questione. Trattando dell'assimilazione dell'*habitus* del jazzista, Davide Sparti [2005, 138] illustra come «grazie a tale assimilazione mi sento a casa – mi ritrovo – in un certo campo, anche perché quel campo sarà a sua volta in me sotto forma di *habitus*. È proprio la relazione tra soggetto e mondo – il modo in cui noi esseri umani abitiamo il mondo [...] e l'abitare non è un conoscere, ma un sentirsi a proprio agio, ospitati in uno spazio familiare, nel quale si sa dove appoggiare le mani».

Una tale familiarità necessita ovviamente di essere via via acquisita. All'inizio di tale processo, il principiante non sa «stare» muoversi nella sala e si sente dunque a disagio. Si tratta, per riprendere Goffman [1956a], di imbarazzo *nella* situazione, non *per* essa: più che un «incidente imbarazzante», è una «situazione problematica», difficile, proprio a causa della mancanza di familiarità

²⁰ Ciò non significa, ovviamente, che il mondo profano, ordinario, non penetri mai i confini della sala da danza. Sono molti, al contrario, i modi in cui può farlo (si veda anche, a questo proposito, la riflessione di Crossley [2004] riguardo le palestre di fitness), nonostante il fatto che «lasciare il mondo e i suoi problemi fuori dalla sala» sia una norma esplicita della comunità teresiana.

con essa. È soprattutto quando la performance non è prescritta, negli interstizi della lezione tra un esercizio e l'altro, che insorge questo genere di imbarazzo. Al di là dei sintomi soggettivi, di cui ho comunque esperienza diretta, il disagio è rinvenibile grazie a sintomi oggettivi – come arrossire, guardarsi intorno, distrarsi facilmente, muoversi e agire in modo esitante, ecc. – e, soprattutto, grazie ai tentativi messi in atto per nascondere l'imbarazzo stesso – come toccarsi i capelli, la bocca o altre parti del corpo; sistemarsi i vestiti o pettinarsi; eseguire movimenti volutamente esagerati e/o inappropriati nel tentativo di essere (auto)ironiche; chiacchierare e/o ridacchiare con le compagne sfruttando il primo argomento disponibile; acquisire una "postura d'attesa", come ad esempio tenere le braccia conserte o le mani sui fianchi.

Si considerino alcuni esempi visivi nelle seguenti immagini (Foto 7.2 - 7.5) tratte dalle videoregistrazioni. La Foto 7.2 mostra le allieve mentre aspettano che l'insegnante scelga un brano musicale adatto alla prossima «sequenza studio» di *plié*: qualcuna si sta sistemando vestiti o capelli, qualcun'altra mostra una postura d'attesa, altre chiacchierano, mentre la ragazza nel mezzo sta ironicamente ribadendo, con la propria configurazione corporea, che è il momento degli esercizi di *plié*.



Foto 7.2. *Le allieve attendono che l'insegnante trovi un brano musicale adatto alla sequenza di plié.*

Le Foto 7.3, 7.4 e 7.5 concernono, invece, un interstizio della lezione tra gli esercizi addominali e quelli di *stretching*. Il lasso di tempo realmente trascorso tra un'immagine e l'altra è di 4 secondi: si noti come, nel tentativo di nascondere l'imbarazzo, ogni allieva metta in atto, una dopo l'altra, diverse strategie – ad esempio, la ragazza vestita di nero nell'angolo della stanza riflesso nello specchio grande (sinistra dell'immagine), passa dal toccarsi il collo, al sistemarsi i vestiti ad una postura d'attesa. Si veda anche la testimonianza di un ballerino professionista che narra del proprio ingresso nel mondo della danza e nel campo fenomenico che gli pertiene.



Foto 7.3. – 7.5. *Le allieve in un frangente tra gli esercizi addominali e l'allungamento.*

La prima lezione di danza è stata imbarazzantissima. La calzamaglia, il sospensorio: una cosa terribile, un trauma. Però sono stato fortunato perché nel mio primo corso di danza, insieme ai bambini di 9 anni, eravamo sei uomini grandi

[...] c'era il corso maschile: «Primo anno corso maschile» e sei di noi che facevamo la sbarra con l'insegnante che ci controllava... Però calzamaglia e sospensorio... un trauma! [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Ovviamente, il fulcro dell'imbarazzo non è qui semplicemente costituito dall'indossare calzamaglia e sospensorio – un abbigliamento considerato di per sé imbarazzante nella società più ampia, poiché inappropriato alla presentazione di un sé maschile (si veda anche par. 5.5), e che è quindi meglio condividere con altri (come recita il proverbio, mal comune mezzo gaudio) – quanto dal vedersi nello specchio così abbigliati, nonché impegnati a muovere il proprio corpo in modo inusuale ed inseriti in una situazione non familiare («sei di noi che facevamo la sbarra con l'insegnante che ci controllava») e dunque potenzialmente minacciosa per il *self*.

Si noti, inoltre, che penetrare la sala da danza significa anche entrare in un ambiente popolato da corpi in movimento, corpi che si esercitano ed emanano umori e odori, corpi “costretti” ad una co-presenza piuttosto stringente, che può anche sfociare – per sfortunati errori e/o casualità (collisioni), o per esplicita richiesta (passi a due, *contact improvisation*, ecc.)²¹ – nel contatto fisico diretto. Nick Crossley [2004], affrontando il caso delle palestre di *fitness*, rileva le stesse potenziali problematiche – in particolare, quelle legate all'inevitabile ridimensionamento di ciò che Goffman [1971] definisce «disattenzione civile» – e chiarisce come «non si tratta solo di fare esercizio, né di fare esercizio insieme. L'esercizio è intrecciato strettamente con esigenze simboliche ed interazioni» [2004, 57]. «Le regole morali della società più ampia, o quantomeno alcune di queste, si applicano ancora» [2004, 65].

Da questo stesso punto di vista, è infine interessante notare che, nella cultura della società occidentale contemporanea, guardarsi nello specchio troppo a lungo – o, più in generale, dirigere l'attenzione su se stessi troppo a lungo – è un'attività moralmente non ben vista: sebbene costituisca un importante strumento identitario [Hannerz 1983], siamo soliti guardarci nello specchio quando siamo soli, lontani da sguardi indiscreti, al sicuro nel *retroscena*, oppure lo facciamo fuggacemente. Al contrario, nella cultura tercorea, guardare, controllare e valutare il proprio corpo e la sua performance per lunghi periodi di tempo e pubblicamente, in presenza di altri, è un'attività non solo ben vista, ma richiesta (par. 6.5). Immersi nel processo di familiarizzazione con la cultura della danza e le sue pratiche, i/le neofiti/e devono dunque vedersela con i loro (almeno) due diversi sé e, quindi, con un imbarazzo che è «locato non nell'individuo ma nel sistema sociale all'interno del quale egli ha i suoi diversi sé» [Goffman 1956a, 269]. In questo caso, anche il *self* della neofita che non pertiene al mondo della danza è minacciato, poiché, aderendo “eccessivamente” fin dall'inizio a quanto richiesto dalla cultura tercorea, ella porge il fianco al giudizio negativo delle compagne per “essere secchiona” e/o per far finta, comportandosi così, di essere una danzatrice (in altre parole, di recitare la parte della ballerina), quando invece è evidente che si trova agli inizi del processo di apprendimento. Un simile “dilemma” simbolico e morale – di cui spesso è “vittima” anche l'etnografo/a nei primi tempi sul campo – può concernere anche il modo di abbigliarsi, ove non prescritto: si vedano, ad

21 Tratterò nel par. 9.2.1 le tematiche al coordinamento tra corpi.

esempio, nel seguente estratto dal diario di campo, le annotazioni prese dopo la mia sesta lezione di danza.

Progressivo inserimento nella comunità di riferimento

Oggi anche C. si è infilata i pantaloni nelle calze. Lo ha fatto comunque in una maniera meno vistosa di D., che – prima a farlo, imitando l’insegnante – ha ripetuto oggi la *mise* di lunedì (calzettoni scozzesi a tutto polpaccio, mentre Chiara ha messo un paio di calze rosa che arrivano appena sopra la caviglia). Parlando di questi primi passi nell’acquisizione dell’aspetto di una ballerina, occorrono due precisazioni. Innanzitutto l’insegnante, in realtà, non infila i pantaloni nelle calze, ma li blocca con un elastico appena sotto il ginocchio e li rimborsa così che il pantalone arrivi a circa metà polpaccio. Ma probabilmente per questo è troppo presto... Secondo, C. oggi si è presentata con un paio di pantaloni grigi, come spessissimo indossati dall’insegnante, mentre di solito li portava neri. L’abbinamento grigio e rosa (calze) è tipico, sia nell’immaginario collettivo che nella realtà quotidiana che lo (ri)produce, della ballerina. [06-11-22 OP]

D'altra parte, la tendenza, rilevata tra le/i professioniste/i, a vestire “male” in sala (par. 5.3.1) può esser considerata quale *display* di disinteresse per il proprio apparire in riferimento ai canoni estetici della società più ampia. La danzatrice, in questo modo, riduce, da un lato, la condanna morale derivante dalla prolungata, attenta e perdurante osservazione di sé allo specchio, mentre, dall'altro, mette ulteriormente in evidenza come il suo interesse e la sua dedizione vadano – completamente – ai canoni estetici specifici alla comunità espistemica e occupazionale. In altre parole, la ballerina afferma implicitamente di cercare di essere «bella» solo in riferimento all'arte della danza, riuscendo così ad allontanare accuse, più o meno latenti, di narcisismo.

In tutte le casistiche presentate nel corso di questo paragrafo, lo specchio svolge un ruolo particolarmente importante: esso, infatti, come già sottolineato nel precedente capitolo, permette, da un lato, l’osservazione del proprio corpo in movimento e, dunque, la valutazione riflessiva della sua performance, mentre, dall’altro lato, consente la comparazione diretta con gli altri corpi ad esso co-presenti, secondo quella che, per altro, è una norma implicita ed una pratica consolidata nel campo della danza. Auto-valutazione ed auto-correzione riposano sull’interazione, e sul rafforzarsi reciproco, di queste due risorse.²² Lo specchio, quindi, favorisce l’insorgere dell’imbarazzo mostrando al/la ballerino/a sia la propria, più o meno incompetente, performance – egli non si sente ridicolo e/o inappropriato, *vede* di esserlo – sia la differenza, o “distanza”, tra quest’ultima e quelle altrui, incrementando così la possibilità che questi si trovi, si auto-percepisca, carente sotto qualche rispetto. Inoltre, lo specchio allarga il campo di (mutua) visibilità, facendo in modo che tutti/e vedano tutti/e e le loro eventuali mancanze²³: la consapevolezza di queste e, soprattutto, della loro pubblica visibilità fa nascere e crescere disagio e vergogna. Se il *modello istituzionale*

22 Si veda anche: Crossley 2004, 59.

23 I sintomi stessi dell’imbarazzo ed i tentativi di nascondere sono pienamente mostrati dallo specchio e visibili a tutti, compreso colui che prova tale sentimento, il quale può così cadere in un circolo vizioso di crescente imbarazzo. Tuttavia, se, da un lato, lo specchio rende più difficile mascherare il disagio che si prova, dall’altro lato, l’ampliamento del campo della visibilità che esso concede, in un contesto in cui le altre risorse comunicative sono minimizzate (par. 6.1), favorisce e sostiene quelle micro-interazioni che, spesso attraverso ironia e complicità, sono generalmente volte a dissolvere, o quantomeno gestire, l’imbarazzo stesso.

ideale rappresenta solo qualcosa a cui aspirare e compararsi indirettamente, entrambi i modelli situati, istituzionale e dei pari, rappresentano sì qualcosa da osservare e (in caso) emulare, cui compararsi e (in caso) aspirare, ma rappresentano anche sguardi cui si è esposti, e sguardi di un genere particolare: attenti e persistenti, volti a decidere chi si muove meglio, chi è più «bella», chi più «sembra una ballerina», chi, cioè, è più appropriata, chi ha meglio incorporato l'*habitus* della danzatrice.

L'imbarazzo (potenzialmente) derivante da comparazione e auto-valutazione, da un lato, e, dall'altro lato, esibizione e conseguente etero-valutazione del proprio corpo è ciò che fa nascere, nel/la ballerino/a, come in ogni essere umano posto all'interno di un determinato campo, il desiderio di cambiare, di essere *altro* e, così, ciò che lo spinge a lavorare sul proprio sé corporeo e incorporato, per incarnare quella conoscenza e quella cultura di cui si sente/trova in difetto. Ho voluto soffermarmi su questo argomento, proponendo anche svariati esempi relativi a differenti performance non verbali che possono mettere l'individuo a proprio agio o meno, nel tentativo di chiarire come il lavoro sul e col corpo sia non tanto e non solo finalizzato a mutare l'apparenza corporea, quanto ad acquisire capacità e disposizioni – un *habitus* – che consentano la produzione, in ogni determinato contesto, di una performance appropriata: se certamente il corpo è socialmente rilevante anche nel suo “mero” apparire, esso è tuttavia ancor più importante nel suo essere ciò attraverso cui entriamo, e agiamo, all'interno di uno specifico campo fenomenico, culturale e sociale.

Insieme a tale *habitus* – o, meglio, come parte di esso – l'individuo incorpora anche uno sguardo specifico, atto alla valutazione della propria così come dell'altrui (altrettanto specifica) performance. Nel caso in esame, la ballerina incorpora, insieme allo sguardo spettatoriale (par. 6.5), quello dei membri della comunità tercorea suoi pari e, soprattutto, “superiori”: uno sguardo professionale. Questi modi di guardare al corpo danzante – che inestricabilmente mescolati tra loro vanno a formare ciò che ho definito *altro generalizzato culturalmente specifico* – costituiscono gli occhi attraverso cui danzatori e danzatrici si valutano ed influenzano quindi pesantemente le rappresentazioni che essi/e f/hanno del proprio sé corporeo e incorporato (che costituisce altresì il loro principale strumento d'arte e di lavoro).

7.3. (Auto-)Rappresentazioni del corpo danzante

Possiamo ora affermare che le auto-rappresentazioni di danzatori e danzatrici sono costruite a partire dal posizionamento del proprio corpo materiale in relazione agli altri corpi materiali che lo circondano fisicamente e/o che abitano il mondo della danza, così come a quello/i socialmente ideale/i in quel mondo (fig. 7.1). Ciò che, più o meno consapevolmente, il/la ballerino/a si chiede ogni giorno può essere così riassunto: quanto è lontano dall'ideale il mio corpo danzante, rispetto (in confronto) a quello di colleghi/e, compagne/i (modello dei pari), insegnanti e coreografi/e (modello istituzionale situato)? La risposta a questa domanda varia nel tempo e, talvolta, a seconda delle situazioni, ma rimane sempre fortemente influenzata dagli sguardi altri che il/la danzatore/trice ha incorporato nel corso della propria formazione e con cui valuta sia il proprio che l'altrui corpo.

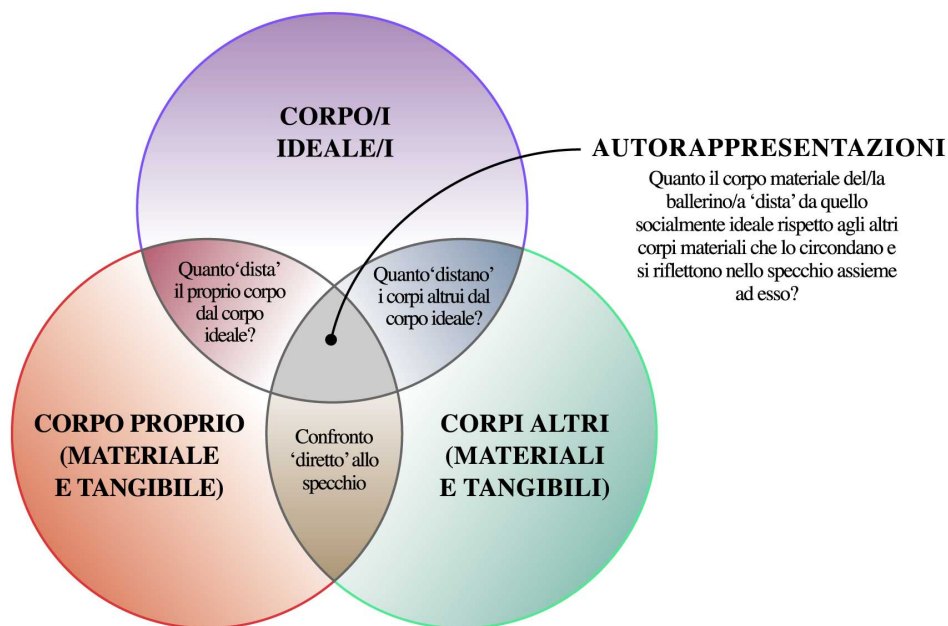


Fig. 7.1. Auto-rappresentazioni del corpo proprio

Infatti, come rilevato anche da Lee Monaghan [1999] riguardo i *bodybuilder*, le concezioni di “perfezione” dipendono da un apprezzamento estetico sub-culturalmente in-formato, da modi di vedere il corpo – rappresentazioni del corpo – socialmente acquisiti, i quali permettono alla danzatrice di valutare e distinguere (individuare differenze tra) diversi corpi e parti di corpi (come il collo del piede) e, parallelamente, di conoscere ciò che è richiesto per ottenere/avere un certo tipo di corpo, per approssimare l'ideale – un desiderio, quest'ultimo, a sua volta strettamente legato a quel modo di guardare al proprio sé corporeo che viene progressivamente incorporato durante la socializzazione alla danza.²⁴ Sviluppare l'occhio della danzatrice, infatti, significa anche acquisire uno sguardo fortemente comparativo e auto-valutativo, che le permetta di diventare la sua stessa *personal trainer* [Morgan 1996, 34].

I modi di *vedere* – in senso sia percettivo che metaforico – il corpo, di guardare ad esso e, conseguentemente, rappresentarselo, vengono dunque influenzati dal (sotto-)gruppo sociale d'appartenenza. Diverse forme di danza (ri)producono diversi corpi, diversi sguardi sul corpo e, dunque, diverse identità [Thomas 2003]. Questi sguardi, tuttavia, non variano solo tra i diversi (sotto-)gruppi (inter-cerchie), ma anche, all'interno di ciascun gruppo, tra i diversi individui (intra-cerchia), che presentano diversi *ensembles* di esperienze – e, conseguentemente, di disposizioni acquisite [Bourdieu 1979, 1980] – e si posizionano in differenti crocevia di cerchie sociali [Simmel 1908]: tutto questo “passato”, come direbbe Bergson [1896]²⁵, influisce in molteplici modi su quel

²⁴ Chris Shilling [1993] parla di sistema sub-culturalmente appreso di strutture cognitive e motivazionali.

²⁵ «Noi non percepiamo, praticamente, che il passato dal momento che il puro presente è l'inafferrabile progresso del passato che fa presa sul futuro» [Bergson 1896, trad. it. 789].

“nuovo” sguardo – su se stessi, il proprio corpo e il mondo – che si acquisisce entrando in contatto con una nuova cultura (artistica, occupazionale, ecc.). Anche Wainwright *et al.* [2006, 547-48] sottolineano come l'*habitus* individuale sia estremamente variabile «poiché gli individui variano sia in termini del loro capitale (alcuni sono grandi nei giri, altri nei salti; alcuni sono raffinati tecnici, altri magnifici attori e così via), sia nella loro storia incorporata»²⁶. Ciò è vero non solo per la storia dell'individuo come ballerino/a, ma per l'intera sua storia come essere umano: abilità e disposizioni incorporate quando ancora la danza non s'era nemmeno affacciata all'orizzonte di possibilità ed interessi di una (aspirante) ballerina, possono influire più o meno positivamente sulla sua capacità di incorporare e performare l'arte di Tersicore, così come sul modo in cui guarda ad essa e al proprio corpo danzante. Da qui le differenze, che vedremo nei prossimi paragrafi, tra un professionista e l'altro.

Sempre a livello sincronico, inoltre, il modo di *vedere* il proprio corpo, il proprio sé incorporato, può anche mutare, per il singolo individuo, a seconda dei contesti e delle situazioni: «[l]a questione, per il corpo, è sempre quella di conoscere sotto quale particolare insieme di conoscenze culturali, o fondamenti materiali, “questo corpo” deve organizzarsi» [Munro e Belova 2008, 98]. Per quella che è stata la mia personale esperienza, ad esempio, sono rimasta piuttosto stupita di quanto odiassi il mio corpo nella sala da danza, di quanto lo vedessi grasso, flaccido e impacciato in *quello* specchio, mentre solitamente, nella quotidianità fuori dal campo, il mio corpo è qualcosa su cui faccio anzi affidamento, con cui mi sento generalmente a mio agio e che solitamente vedo, nello specchio della mia camera, sufficientemente magro, tonico ed elegante. Inutile sottolineare quanto siano rilevanti, a questo proposito, la presenza di corpi *altri* (materiali o ideali) con cui compararsi, da un lato, e la cultura dell'estetica tersicorea, dall'altro. Ciò che ho esperito sulla mia pelle, coi miei sensi, infatti, non è altro che la presenza di un duplice canone estetico – relativo, si badi, non solo all'apparenza esteriore del corpo, ma anche alle sue caratteristiche performative – il cui (s)oggetto di riferimento, tuttavia, è uno solo: il *corpo proprio*. Si tratta di un'esperienza che tutti coloro che varcano i confini del mondo della danza, anche brevemente e/o con scarse aspirazioni, devono affrontare, siano essi in cerca di dati su quel mondo o di una carriera in esso.

Vi è inoltre un secondo lato della medaglia: se e quando si arriva a vedere il proprio corpo come qualcosa di «bello», o appropriato, secondo il canone estetico tersicoreo, esso diventa improvvisamente, il più delle volte, qualcosa di non altrettanto «bello» per il canone estetico della società più ampia. Per dirla con Becker [1982], il canone estetico degli *insider* è spesso in contraddizione con quello degli *outsider*.²⁷ Per quanto, ad esempio, un seno piccolo sia non solo “preferito”, ma spesso addirittura richiesto nel campo tersicoreo, esso non rappresenta certo l'ideale estetico della società occidentale contemporanea; similmente, una ballerina classica, come io stessa ho avuto modo di notare, può risultare estremamente aggraziata mentre danza, quanto goffa nell'atto di

26 Si veda nota 6.

27 Lee Monaghan [1999] rileva lo stesso fenomeno tra i bodybuilder e chiarisce come «le loro percezioni “indigene” contrastano con le valutazioni etnocentriche dei non membri (o dei membri marginali)» [1999, 277].

camminare²⁸. Conseguentemente, un corpo che ci si sente di esibire – o, meglio, con cui ci si sente di esibirsi – sul palco può essere anche un corpo con cui non ci si sente di esibirsi altrove, in altre situazioni: una ballerina professionista può sentirsi sicura ed appropriata – può cioè avere un'auto-rappresentazione positivamente connotata del suo sé corporeo – nel danzare sulle punte in un teatro, ma non altrettanto, non essendovi *abituata*, nel passeggiare per strada sui tacchi alti o nel ballare in discoteca.

A livello invece diacronico, i modi di *vedere* il corpo danzante mutano sia a livello sociale che individuale. Dal punto di vista sociale, pur rimanendo all'interno della comunità epistemica tersicorea e lasciando quindi da parte le più o meno contrastanti concezioni del corpo esistenti all'interno della società più ampia, l'idea di “corpo perfetto” è in parte mutata nel corso dei secoli. Ciò è accaduto, innanzitutto, attraverso i cambiamenti – e le reciproche influenze e contaminazioni – tra diversi stili di danza e coreografici, ciascuno, come abbiamo visto, con il proprio corpo danzante ideale. Inoltre, come sottolineano anche Turner e Wainwright [2002], si sono verificati mutamenti nel contesto storico-istituzionale: il mondo della danza, infatti, è divenuto, da un lato, più globalmente standardizzato e, contemporaneamente, più diversificato e democratizzato [Turner e Wainwright 2002, 339-40], mentre, dall'altro lato, è diventato più (o, quantomeno, diversamente) esigente nei confronti dei corpi dei/le ballerini/e, che devono oggi essere «più esili, più leggeri, più atletici» [Wainwright e Turner 2004, 325], nonché più eclettici e versatili, capaci di muoversi tra diversi stili e forme di danza (dal classico, al contemporaneo, al folk, al teatro-danza, al flamenco, e così via).

Nel seguente estratto d'intervista, un ex ballerina ed attuale insegnante, diplomatasi nel 1961 all'Accademia Vaganova del *Mariinskij Ballet*, dove danzò anche con Nureyev, elenca alcune delle nuove caratteristiche richieste al corpo danzante, mettendo anche in luce come questi nuovi canoni estetici siano sempre più standardizzati e possano dunque entrare in contraddizione con esigenze artistiche, tecniche e coreografiche («bisogna avere tutti i tipi», «i coreografi non fanno le coreografie sempre adatte a quelli»), così come con la salute di danzatori e danzatrici.

Diventa sempre peggio. Adesso c'è anche la tendenza a scegliere questi ragazzi longilinei, che hanno i piedi molto flessibili, che sono molto flessibili e il risultato è che c'è una generazione di ballerini che soffrono di mal di schiena, e soffrono di mal di schiena proprio perché non sono fatti per fare questi sforzi. [...] adesso si fanno pesi, si fanno corsi, si fa questa altra ginnastica di contorno proprio per aiutarli a essere resistenti alla tecnica. [...] Quindi adesso lo sport sta entrando dalla finestra nella danza. Sì, anche qui loro consigliano alle ballerine che devono proteggersi contro il mal di schiena o il mal di piedi; anche le caviglie hanno dei problemi principali, e consigliano di fare questi altri tipi di rinforzamento; c'è anche il problema del peso perché gli istituti professionali di danza classica esigono che le allieve siano il 30% sotto il peso normale e questo anche porta grossi problemi di salute. A parte l'anoressia e la bulimia e tutte quelle cose, ma anche problemi di osteoporosi e problemi del ciclo mestruale. Un sacco di problemi che derivano dal fatto che devono essere lunghissime, magrissime e flessibilissime. [...] Adesso c'è

28 Si veda, ad esempio, il seguente estratto dalle note di campo: «L'insegnante è tanto aggraziata mentre danza, quanto sgraziata mentre cammina e si muove 'normalmente'. Striscia anche i piedi. Mi urta proprio osservarla mentre non danza» [07-01-25 OC_classica].

questa mania di essere alti. In Inghilterra non ti prendono se non sei 1,70. Però quando studiavo io, insomma, La Fontaine era piccola, la Fracci era piccola ed allora se tu eri più di 1,65 eri considerata alta. [...] Invece adesso... anche gli americani, gli americani sono stati i primi a scegliere sempre quelli bislunghi, quelli pelle e ossa. Io sono stata in Russia l'anno scorso e vedevo tutte le ragazze alla Accademia di Vaganova che sono tutte più alte di me e mi sembrava molto strano. Anche perché ballerina alta, ma poi il ballerino uomo ancora più alto. Che non è così facile così alti sapersi muovere. Quelli piccolini sono più... È questa la contraddizione. Perché da una parte estetica loro vogliono queste persone lunghe e i coreografi non fanno le coreografie sempre adatte a quelli. Balanchine lo ha fatto perché molti dei suoi belletti sono fatti su queste sculture, come delle sculture umane, però ha sviluppato anche una tecnica molto forte. Però se ci sono ballerini più piccoli hanno un altro tipo di tecnica, un'altra virtuosità. È sempre lì il problema, bisogna avere tutti i tipi. Anche come attore non puoi avere tutte le attrici uguali.[An. - Riva del Garda, 09/03/2006]

L'ex ballerina sottolinea anche i mutamenti culturali e pratici avvenuti nel mondo della danza riguardo la questione della salute della danzatrice, che è recentemente sopravvenuta sia come conseguenza effettiva delle nuove caratteristiche richieste al corpo danzante, sia a livello di *discorso* [Foucault 1975] su questo corpo, che spinge il/la danzatore/trice ad occuparsi di preservarlo, sia, infine, a livello di pratiche messe in atto all'interno della comunità tersicorea per fronteggiare il problema.²⁹ Le più grandi compagnie (ad esempio, il *Royal Ballet* di Londra), infatti, sempre più spesso si dotano di fisioterapisti, massaggiatori sportivi, insegnanti di Pilates, podologi, nutrizionisti e così via. Tutto questo ha introdotto non solo «rilevanti cambiamenti di comportamento verso la dieta e l'esercizio» [Turner e Wainwright 2002, 341], cioè nella gestione del corpo danzante, ma anche un modo radicalmente diverso di pensare, guardare e giudicare questo corpo. Ciò è ravvisabile anche grazie al fatto che, laddove queste nuove necessità non vengono (completamente) soddisfatte – il che accade tuttora nella maggior parte delle compagnie – le ballerine ne lamentano la mancanza e, sebbene la imputino ad una parallela mancanza di cultura a questo riguardo, è esattamente la presenza, almeno parziale, di tale cultura a indurre la critica stessa.

Con i dolori e le cose... e mai ferme, mai mai mai... Il problema nostro, delle ballerine, è secondo me che siamo come degli sportivi, però non abbiamo dietro uno staff, capito? Cioè uno sportivo professionista ha dietro il massaggiatore, il fisioterapista... e tutti i giorni fanno, dopo le loro cose, massaggio... Noi no... Ma questo in tutta la danza. Ma questo neanche nelle compagnie più...? No no, non c'è proprio la cultura. [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

Sul versante individuale, d'altro canto, il mutamento diacronico è legato, innanzitutto, all'acquisizione dell'*habitus* tersicoreo – così come di sempre nuovi *habitus* coreografici [Wainwright *et al.* 2006] – che porta con sé, come già rilevato, l'acquisizione di un nuovo sguardo, di un nuovo modo di vedere e vedersi, di un nuovo «regime di visibilità» [Brighenti 2008]. Appoggiandomi ancora una volta alla mia esperienza personale, posso affermare di vedere ora la «bellezza» dove prima non la vedevo: non solo, infatti, ho educato il mio gusto [Bourdieu *et al.* 1968] per/al la danza, ma anche il modo di guardare – e vestire –

29 Si veda anche: Sorignet 2008.

il mio corpo è cambiato: se prima, ad esempio, “non potevo vedermi” con le gambe scoperte ma senza tacchi, né tantomeno coi pantaloni a mezzo polpaccio, ora trovo «belle» le mie gambe avvolte nei cosiddetti pinocchietti (che vesto ormai anche fuori dalla sala da danza) e nonostante sia scalza. Ciò accade soprattutto a livello del corpo in movimento, cioè se/quando eseguo determinate posture e/o movimenti apprese/i sul campo. Dall'altro lato, come accennato, non sono più sempre così sicura che il mio corpo sia sufficientemente magro, tonico ed elegante, in particolar modo se confrontato con altri corpi incontrati sul campo nel corso della ricerca e della mia parallela socializzazione alla danza. L'esistenza di un tale effetto di “distorsione” sulle rappresentazioni del proprio corpo, può anche esser qualcosa di cui la danzatrice diventa consapevole, guardando al proprio corpo passato con gli occhi del presente, cioè valutando riflessivamente il proprio “modo di vederlo” passato.³⁰

La cosa buffa è quando rivedo ora dei filmati di cose vecchie: all'epoca mi vedevo grassa, ora invece mi sembra che non lo ero per niente. Secondo me chi fa questo lavoro ha sempre immagini molto distorte di se stesso. [Vi. – Milano, 14/03/2006]

In secondo luogo, il cambiamento diacronico a livello individuale è connesso all'effettivo mutare del corpo nel tempo. Invecchiamento ed infortuni, che affronteremo nei prossimi paragrafi data la loro rilevanza per la costruzione biografica ed identitaria del/la ballerino/a, ne sono esempio lampante. Similmente, un aumento di peso può sconvolgere l'auto-rappresentazione del proprio sé incorporato. Tuttavia, occorre altresì considerare che, come risulta anche dall'estratto precedente, danzatori e danzatrici sviluppano – precisamente come parte dell'*habitus* – un'elevata auto-riflessività (par. 6.5) e, con essa, un'intensa sensibilità per i più minuti mutamenti del proprio corpo³¹, che vengono dunque spesso enfatizzati e/o sovradimensionati.

Io a ventisette anni mi sentivo bene, mi sentivo in forma, a mio agio, mi vedevo bene allo specchio, vedevo che era un corpo che poteva ancora... che poteva danzare, era attivo, non aveva impedimenti. Dai ventisette anni in poi è cambiato tantissimo il mio corpo... Cioè, io ero ingrassata parecchio, mi ero gonfiata parecchio, gonfiata più che altro... ma anche per il tipo di vita che era cambiato: avevo un tipo di vita più regolare quindi mi piaceva mangiare, ho incominciato con una vita normale fra virgolette: a frequentare le feste di paese, gli amici quindi si mangiava in compagnia... [...] e io lì sono cambiata tanto e infatti non mi sono più vista bene per un po'. [...] Cioè era proprio lo stile di vita... non riuscivo... e facevo più fatica io, logicamente, sia ad insegnare sia per qualsiasi cosa... facevo una fatica bestiale! Eeeh dopo è stato prima dei... trentadue, un anno o due prima di Corpocorrente, che ho ricominciato a... perché non mi vedevo, non mi riconoscevo! Magari non ero così diversa, ma io non mi riconoscevo. [Marcella – Mantova, 27/05/2008]

Si noti come la danzatrice sostenga ripetutamente di aver visto il proprio corpo cambiare «tantissimo», per ammettere solo alla fine che, forse, più che di una incontrovertibile materialità, si trattava del modo in cui lei stessa si vedeva o,

³⁰ Così facendo, s'instaura una cesura tra l'identità passata e quella attualmente presentata come propria.

³¹ Wainwright et al. [2005, 58] notano la notevole capacità di danzatori e danzatrici di «leggere i loro corpi».

meglio, non si vedeva più – vedeva, cioè, un corpo con cui non riusciva più ad identificarsi. In altre parole, il sé corporeo della ballerina non era più in grado di sostenere il sé danzante, artistico, che a questo era stato, per così dire, appiccicato e sovrapposto. Ancora attaccata a questo *self* di danzatrice, identificandosi cioè come tale, la ballerina smette invece di identificarsi col – e riconoscersi nel – proprio corpo, attualmente (ritenuto) inappropriato al ruolo, e deve dunque trovare il modo di “riaggiustare” la propria identità o, ove possibile, il corpo stesso.

Riassumendo, i modi di guardare al corpo danzante variano, a livello sincronico, tra diverse comunità e sotto-comunità, tra diversi individui all'interno dello stesso gruppo sociale e, per ciascun individuo, tra diverse situazioni e contesti; a livello invece diacronico, essi variano all'interno di una stessa comunità (o sotto-comunità), attraverso il mutamento della cultura che la informa e (ri)produce, e all'interno di uno stesso individuo, attraverso l'evoluzione del suo “set di appartenenze” – dunque del suo *habitus* e della sua cultura incorporata – e/o del suo stesso corpo. Conseguentemente, possiamo concludere che le rappresentazioni che ciascuna danzatrice, nel rispondere alla domanda di cui all'inizio del presente paragrafo, fa/ha del proprio sé corporeo, sono influenzate *a)* dalla cultura specifica, variabile nel tempo, della (sotto-)comunità tercorea in cui essa è immersa, *b)* dalla storia personale incorporata, anch'essa in continuo sviluppo nel tempo, e *c)* dal contesto sociale situato in cui, in ogni dato momento, essa si trova. Queste auto-rappresentazioni, tuttavia, non costituiscono in alcun modo delle immagini statiche, quasi fotografiche, del proprio corpo, quanto un *sentire* riguardo il proprio sé incorporato che si fonda e si sostanzia in un complesso insieme di elementi contemporaneamente sensoriali (percettivi e propriocettivi), culturali e contestuali che, nel loro vicendevole influenzarsi, restano nella quotidianità pre-riflessivamente inseparati.

7.4. Identità artistico-professionale e *corpo proprio*

Affronterò ora il ruolo che il *corpo proprio* assume nelle narrazioni di danzatori e danzatrici ed il modo in cui le loro diverse relazioni con esso – cioè le relazioni tra sé artistico incorporato e sé corporeo – vengono “sfruttate” in diverse maniere per costruire, presentare e dar coerenza a storie di vita ed identità artistiche differenti. Come vedremo, infatti, il proprio corpo è sia ciò con cui il/la ballerina/o entra nel mondo della danza [Lande 2007] ed esperisce la propria quotidianità in esso (si veda anche cap. 6), sia ciò con cui e per cui compie determinate scelte professionali ed artistiche, sia ciò, infine, in relazione al quale negozia significati a partire da repertori interpretativi, rappresentazioni e narrazioni dominanti all'interno della comunità tercorea e/o della società più ampia, costruendo così la propria identità e presentando il proprio sé come qualcosa di unitario e unico, coerente e *distinto*. Estendendo la riflessione di Elliot [2001], si potrebbe affermare che, nel tentativo di presentare la propria biografia e con essa la propria identità artistico-professionale, il corpo che si è diviene talvolta qualcosa che si *ha* (o non si ha), talvolta qualcosa che si *fa* (o non si fa), talvolta qualcosa che *fa* (*fare*) (o non fa (*fare*)).

All'interno di tale lavoro biografico-identitario, il corpo danzante viene spesso *personificato* e reso così un personaggio *altro* – dotato di maggior o minor

agentività – della storia narrata. Da un lato, infatti, il corpo stesso ha una storia: ha un inizio “naturale” (ad esempio, molti/e parlano di un corpo «facile», o «di gomma», contrapposto ad un corpo «difficile», o «duro»), muta e migliora quotidianamente attraverso studio, allenamento e rimodellamento, ha un *curriculum* (è stato capace di danzare quel ruolo, per quel coreografo, ecc.), può infortunarsi, invecchia. Dall’altro lato, il corpo è un importante comprimario, spesso un antagonista, nella storia del sé artistico narrante: nelle pratiche di costruzione biografica, infatti, le danzatrici lo invocano spesso nella spiegazione di determinate transizioni, del proprio posizionamento nel campo e delle traiettorie in esso intraprese (per esempio, un seno generoso può costituire la ragione per rinunciare alla danza classica e iniziare a lavorare in televisione). In altre parole, il corpo della ballerina condivide con lei stessa l’*agency*, la responsabilità dello svolgersi della storia. Come vedremo, è soprattutto in relazione a situazioni problematiche o di transizione – quando, cioè, il sé è maggiormente minacciato – che questo sdoppiamento tra sé artistico incorporato e sé corporeo è maggiormente evidente.

È necessaria, infine, una precisazione: se possiamo parlare di uno sdoppiamento tra *Io* e *Me* [Mead 1934] relativamente alle tecniche del corpo messe quotidianamente in atto da danzatori e danzatrici e responsabili, insieme allo specchio, di quello che ho definito processo di *esternalizzazione* del proprio corpo, per quanto concerne invece le pratiche narrative e di costruzione identitaria, occorre parlare, proprio a causa della *personificazione* del corpo danzante messa in atto dai/lle ballerini/e, di uno sdoppiamento tra il sé artistico-professionale incorporato e il sé corporeo (altrettanto incorporato).

7.4.1. Curriculum corpi, o storia incorporata: il corpo come qualcosa che si è

Il *curriculum* di un/a ballerino/a³² consiste generalmente in una serie di nomi e titoli: nomi di professionisti, ormai affermati, coi quali si è studiato o lavorato, che sono stati propri insegnanti o coreografi; titoli di spettacoli, ruoli, pezzi di repertorio che si sono interpretati. Il soggetto principale, l’agente, di tali esperienze è il corpo danzante: infatti, è il corpo che ha incorporato ed è in grado di eseguire un determinato brano coreografico di repertorio; è il corpo che è stato sottoposto ad ore di studio con una determinata insegnante, la quale si fa dunque garante del fatto che esso abbia svolto, per un certo periodo, un certo genere di *esercizio* [Foucault 1975], incorporando così un saper(far)e specifico; è il corpo che è stato in grado di praticare ed eseguire quel determinato genere di movimento e «dinamica» richiesti da uno specifico *habitus coreografico* [Wainwright *et al.* 2006], in tal modo assorbendolo. Si considerino le parole di una ballerina intenta a parlare dell’insegnante e dei/lle coreografi/e con cui ha lavorato ed è cresciuta artisticamente.

Eh, ma sai... hanno tirato fuori tanto di me, anche Bruno... cioè, nel senso, quando fai un lavoro intensivo così, poi definiscono dei tratti di te, delle linee, delle

32 Si veda, in app. 7.b un esempio.

caratteristiche, delle possibilità anche di andare oltre che se tu non hai fatto un certo tipo di lavoro non reggi... [Elena – Mantova, 14/07/2008]

Di converso, Antonella Bertoni parla come segue di una propria allieva e poi, parallelamente, della propria maestra, Carolyn Carlson:

Ad esempio, ho un'allieva che mi assomiglia al punto che quando la guardo mi sembra di vedermi riflessa allo specchio. Potrei pensare di averle passato un codice, ma credo piuttosto che una mia visione del movimento l'abbia permeata, che sia stata capace di coglierne l'essenza durante il processo di trasmissione tra maestra e allieva. A volte, guardando delle foto che mi ritraggono, mi sembra di vedere la silhouette di Carolyn che si agita in me e la cosa mi intenerisce. Evidentemente ho assorbito qualcosa da lei» [Cervellati 2005, 21-22, corsivo mio]³³

Anche le esperienze passate che non concernono il mondo della danza possono avere un'importante influenza: il corpo ha una sua storia.

Come hai fatto a cambiare il tuo modo di muoverti dai primi sport «rigidi» alla danza? È stato un lavoro molto difficile! Il ciclismo è solo potenza e resistenza quindi zero coordinazione perché non serve per pedalare, è un movimento ciclico, ripetuto, è solo questione di allenamento fisico come migliorare le capacità cardiovascolari, respiratorie e muscolari. Il karate invece mi ha dato una buona apertura, una buona elasticità, anche se non mi ha reso i movimenti fluidi mi ha dato moltissima coordinazione e mobilità articolare che mi sono poi molto servite. Erano comunque movimenti rigidi, anche perché facevo solo le gare di Kumitè, che sono i combattimenti uno contro uno, era tutta una tecnica mirata al combattimento. Era tutto concentrato sulla velocità e sulla pulizia del movimento. Erano allenamenti molto ripetitivi per imparare a fare delle mosse molto veloci e in minor tempo possibile. La tua prima lezione di danza allora? Non mi ricordo l'insegnante ovviamente... ricordo che in quella lezione di tutta la coreografia ho fatto quattro tempi, e fatti anche male! E in quel momento ho detto: «no, questo non sarà mai per me». E invece poi ho continuato... [Fa. – Trento, 04/032006]

Per meglio comprendere la sostanza carnale di cui si compongono le differenze tra diverse esperienze corporeo-lavorative di danzatori e danzatrici ed il ruolo assunto dal corpo come soggetto di tali esperienze, si vedano le parole di una danzatrice giunta a Roma da una scuola di provincia del centro-nord, dopo aver ottenuto una borsa di studio per studiare allo Ials con Mauro Astolfi e danzare nella *Spellbound Dance Company*, di cui questi è direttore artistico e coreografo:

Io venivo da un neoclassico, fatto bene ma neoclassico e jazz Matt Mattox, quindi qualcosa di contemporaneo ma neanche troppo. Figurati Mauro! Scioccata. Il primo mese credo di non esser riuscita a fare una diagonale, giuro. [...] ti sembra di non aver mai fatto niente, magari invece hai un passato... A volte vedo dei professionisti che vanno a lezione da Mauro e non si muovono, e magari sono ballerini bravissimi. Questo è un po' - fa parte dello stile e tutto. [...] è il movimento ricercatissimo, particolare, estremamente estetico e quindi ti porta ad usare il tuo corpo in un modo che neanche pensavi. A sfruttarti fino al midollo, proprio

³³ Il percorso potrebbe ulteriormente proseguire a ritroso, seguendo la logica del mentore, con Alvin Nikolais, cui la Carlson, sua allieva, si è dichiarata eterna debitrice in occasione di un incontro con il pubblico tenutosi nell'ambito del festival ParmaDanza2008 per il ciclo «Danza dietro le quinte» (20 maggio 2008 - Teatro Regio, Parma).

fisicamente. [Ve. – Roma, 26/03/2006]

In maniera simile, una danzatrice, nel raccontarmi la sua prima esperienza in televisione, afferma:

Dal punto di vista del lavoro ero comunque molto tesa perché non ero capace di muovermi come loro mi richiedevano, avevo una buona tecnica e riuscivo a fare tante cose, però per altre mi mancava proprio lo stile. Ci voleva anche lì un'impronta e l'ho dovuta imparare. [Vi. – Milano, 14/03/2006]

Come chiaramente illustrato da Foster [1997, 237], «anche dopo esser divenuti ufficialmente membri della comunità professionale, non si è sicuri dell'affidabilità del corpo. La lotta continua per sviluppare e mantenere il corpo in risposta a nuovi progetti coreografici e alla devastante evidenza dell'invecchiamento». Non solo agli inizi, dunque, ma anche nel corso della carriera, nel passaggio da un'esperienza corporeo-lavorativa all'altra, da un *habitus* coreografico all'altro, il corpo può scoprirsi impreparato, inadeguato e, dunque, disorientato e imbarazzato, tanto da rimanere – paradossalmente per una professionista – immobile, paralizzato, come il corpo di una neofita quando l'insegnante le chiede di improvvisare qualche passo di danza; come un corpo, cioè, non ancora socializzato, che non ha incorporato la conoscenza, per lo più tacita, sottesa ad una pratica (coreografica) specifica.

Di seguito, le parole di una *étoile* del *Corpo di Ballo del Teatro alla Scala*, che sottolinea, prima, le difficoltà inerenti, questa volta nel campo della danza classica, alla necessità di mutare *habitus* coreografico («movimenti che non sono quelli cui sei abituata») e, successivamente, quelle invece, che non si sente di affrontare, riguardanti l'apprendimento di un diverso stile di danza. Si noti come la ballerina, da un lato, evidenzia la rilevanza della comprensione corporea e, dall'altro – conseguentemente – utilizzi il termine «snaturante», che fa chiaro riferimento ad una natura ormai acquisita, cioè all'*habitus* di ballerina classica che già possiede.

Tieni conto che cambiare coreografo vuol dire imparare movimenti che non sono quelli a cui sei abituata. [...] Da ballerina classica ti dico che il linguaggio della danza moderna è interessante [...] Comunque affrontare la danza moderna significa accostarsi ad un altro linguaggio che io trovo difficile da comprendere, anche fisicamente. Mi attrae e vorrei affrontarlo in modo approfondito, ma se devo compiere un percorso faticoso e quasi snaturante, mi chiedo se ne valga la pena. [Gi. - Parma, 18/05/2007]

Similmente, una danzatrice della compagnia *Corpocorrente*, nonché insegnante di danza classica, moderna, contemporanea e flamenco – esperta, dunque, in una variegata rosa di stili di danza – ci racconta delle difficoltà inerenti alla gestione corporea di un particolare stile coreografico. Anche in questo caso, è il fisico, il corpo non abituato ad una certa pratica, che porta a sentirsi «non a proprio agio» in rapporto a quella pratica.³⁴

³⁴ Bourdieu [1979, trad. it. 64] descrive la situazione opposta come un «rapporto paradossale, fatto di sicurezza nell'ignoranza (relativa) e di disinvoltura nella familiarità».

Era d'estate, ero ferma, ho detto «vado a farmi una lezione, vediamo com'è». [...] ho detto «cavolo!». Non era proprio il mio stile eh, ma mi ha colpito, mi è piaciuto il modo in cui lavorava, cioè il modo in cui ti diceva le cose... giuste! Cioè io che sapevo, che ero stata formata in una certa maniera, ritrovarmi, risentirmi e avere tutte quelle conferme [...] e ho incominciato a fare lezione anche se mi sentivo non a mio agio, perché fisicamente, Chiara, era uno stile che io proprio... mi sentivo legata, pesante, dura. Però mi sono sforzata perché, ripeto, perché c'era un lavoro giusto, una mentalità giusta. E poi lo stile, oh, o riesci a prenderlo o non riesci a prenderlo. [Marcella – Mantova, 27/05/2008]

Di particolare interesse anche l'uso del termine «prendere», che denota un agire in cui, senza mezze misure, si riesce o non si riesce, un agire che chiama in causa una comprensione pratica, corporea e pre-riflessiva, la quale consta nell'afferrare una totalità incorporandola e la quale dunque lascia poco spazio – sebbene certo non nullo – ad una comprensione intellettuale e riflessiva. Resta fermo che le parole della ballerina si inseriscono perfettamente nella cultura, quella tersicorea, in cui si è formata, mentre è sempre possibile ap-prendere e incorporare nuovi *habitus*, nonostante questi, come sottolineato dall'*étoile* della Scala, agiscano poi retrospettivamente sulle disposizioni già incorporate e possano anche «snaturarle».

7.4.2. *Ascritti vs. acquisiti: il corpo come qualcosa che si ha*

Essendo il corpo l'agente percipiente e agito dell'esperienza professionale e artistica quotidiana e il referente primario del *curriculum* di un/a ballerino/a – nonché ciò che lo conferma o lo sconferma – non stupisce che, nel presentare se stessi, danzatori e danzatrici ne narrino la storia, presentando così due personaggi: un sé artistico incorporato e un sé corporeo. A partire dalle narrazioni biografiche degli/le intervistati/e, così come dalle svariate conversazioni informali, interazioni e situazioni cui ho partecipato sul campo, è possibile individuare, nella storia del corpo danzante, alcune tappe (pressoché) obbligate, alcune fasi tipiche e temi ricorrenti: le prime lezioni e la nascita del corpo danzante; la sua crescita attraverso studio, esercizio e *disciplina*; la sua vita tra molteplici esperienze coreografiche; la sua (non) tutela e i (possibili) infortuni; l'invecchiamento e il suo (futuro) declino.

Tuttavia, tappe, fasi, temi, svolte e transizioni possono venir raccontate in modo diverso, “appiccicando” così, come vedremo anche in seguito (par. 7.4.3), diversi significati al sé artistico-professionale che sta venendo presentato. A partire dai dati raccolti, ho individuato due categorie idealtipiche: quella, più ortodossa, che potremmo definire dei *calvinisti*, che narrano storie di sacrificio, ascetismo, costruzione e acquisizione del corpo danzante; quella, eterodossa, degli *edonisti*, i protagonisti dei cui racconti sono invece talento naturale, fortuna, predisposizione e un, ascritto, corpo «di gomma». Wulff [1998a, 104; 2008, 527-28], focalizzandosi soprattutto sul mondo del balletto, traccia una distinzione simile, opponendo i «thinking dancers» a coloro che possiedono un «talento naturale». Si tratta di una suddivisione vigente anche nella comunità occupazionale ed è opinione diffusa quanto l'idea del “genio artistico” quella, invece, che un/a ballerino/a mediocre possa diventare un grande professionista,

mentre ciò non sia affatto scontato per un/a ballerino/a «con tanto talento iniziale», il/la quale certamente, per altro, sarà un/a peggior insegnante. Non bisogna dimenticare, tuttavia, che ogni singolo corpo-che-si-ha può in realtà venir vissuto in modo “calvinista” o “edonista” – e tutte le infinite possibilità tra questi – a seconda del contesto situato in cui si trova.

Abbiamo visto quanto le caratteristiche corporee siano estremamente rilevanti già nel momento in cui la/il ballerina/o entra per la prima volta nel mondo della danza. Come scrive Brian Lande [2007, 97] in un articolo dedicato all’incorporamento della cultura militare, «il corpo è davvero il mezzo tramite cui una persona arriva ad entrare in un mondo abitato collettivamente. [...] Il cadetto, come un danzatore o un pugile, è un essere in carne e ossa, abitato dalle richieste e dalle necessità del mondo sociale sotto forma di abitudini incorporate e capacità che gli rendono possibile sviluppare con competenza il corpo come strumento di vita sociale». Tuttavia, come accennato, diversi corpi possono essere diversamente pronti a varcare la soglia dell’universo in esame e richiedere dunque un maggior o minor sforzo nella progressiva creazione e costruzione del corpo danzante, che è già qui un personaggio distinto della storia, che ne ha, per così dire, una propria.

La mia struttura fisica forse non era proprio del tutto adatta alla danza, perché mi mancava tutto il discorso della rotazione delle anche... Ci ho lavorato, lavorato e lavorato, anche a costo di distorsioni, sacrifici fisici [...] ho dovuto modificare tutto quanto, soprattutto le mani, le braccia e questa rotazione. [Donatella – Trento, 22/02/2006]

Io mi sono trovato un fisico che non aspettava altro. Mi ricordo la mia prima lezione di danza, prima in assoluto, allo stretching la mia insegnante di jazz che dice «Okey, adesso chi se la sente va in spaccata» e io... scendo in spaccata alla mia prima lezione di danza, così, come burro. [...] ho le piroette naturali, come diciamo noi, i giri naturali [...]. Sono fortunato, ho elasticità, e mobilità abbastanza... Che non hai dovuto particolarmente costruire, ma mantenere probabilmente. Mantenere, migliorare. Ti dico la verità: ogni tanto mi arrabbio se ripenso al fatto che se avessi studiato di più sarei molto più bravo. [...] Per quello che ho studiato sono già un miracolo della danza, secondo me. [To. – Torino, 23/02/2006]

Anche dal punto di vista dell'apparenza fisica, le differenze tra ballerini/e possono esser molto marcate ed influire sulle stesse traiettorie di carriera. Quello della magrezza – seppur con ampie differenze di genere e di stile di danza, in un *continuum* decrescente che va dalla ballerina (femmina) classica al danzatore (maschio) di *hip hop* – rimane un imperativo. Qualcuna nasce «fortunata» anche in questo rispetto, mentre per altre l’attenzione alla propria dieta, per dimagrire o anche solo per non ingrassare, è qualcosa con cui fare i conti quotidianamente. Si veda nel seguente estratto una conversazione avuta dalla sottoscritta (C) con Daniela (D), coreografa della compagnia *Corpocorrente*, e Natascia (N), sua “discepola”.

D: *Io dalle patatine alla nutella mangio qualunque cosa...*

N: *Certo... magari uno non lo fa tutti i giorni... però quando ti prende quella giornata che voglia andare fuori... cioè, non ci penso.*

C: *Non ti poni neanche il problema?*

D: *Io ho sempre mangiato tantissimo... ora ultimamente mangio un po' meno ma non perché voglia mangiare meno ma perché si vede che ne ho meno bisogno.*

Però mangio tutto quello che mi va, mangio tanti dolci... Non ci sono portata a fare le diete, a volte ci ho provato ma...

N: *No, io le ho provate tutte. Sì, ne ho fatte anche con risultati... perché poi io quando vado vado eh! Io sono riuscita a fare la dieta delle proteine che è una cosa allucinante... [...] io le ho provate tutte eh. C'è stato il periodo che mangiavo solo l'insalata, le ho provate tutte... poi con successo... poi ovviamente quando lei vede che sto arrivando al punto di degenero mi dice «Nati, basta!»*

D: *No, prima glielo dico per bene, e lei dice che fa lo stesso... poi glielo dico...*

N: *Poi mi dice la fatidica frase: «Nati, poi se ti senti male mi incazzo!» [...]*

D: *Cioè... Va beh, io un po' non li capisco tanto, perché comunque ho il fisichino abbastanza asciutto...*

N: *Ce le ha tutte questa!*

[Daniela, Natascia – Mantova, 03/06/2008]

Nel suo continuo mutare e migliorare, il corpo danzante può incontrare diversi “intoppi”, primo fra tutti l’infortunio: demone della danzatrice – che può esser costretta a smettere, temporaneamente o definitivamente, di danzare – e, contemporaneamente, segno del suo «habitus vocazionale» [Turner e Wainwright 2002, 333], esso costituisce, come e insieme al dolore, un aspetto inevitabile – seppur variabile per entità – della professione tersicorea [Aalten 2007; Turner e Wainwright 2002; Wainwright e Turner 2004, 2006; Wulff 1998a]. Si tratta, dunque, di un rischio di cui, nel mondo della danza, si tiene istituzionalmente e culturalmente conto³⁵, e che richiede(rebbe) svariate attenzioni, precauzioni, rinunce. Anche da questo punto di vista le differenze tra ballerine/i sono profonde: come vedremo anche nel prossimo paragrafo, c'è chi subordina tutto, o quasi, alla tutela del proprio corpo e chi invece, equipaggiata con un «corpo di gomma» e/o fatalista, non rinuncia (quasi) a nulla. Tuttavia, ogni corpo danzante, quotidianamente affaticato e sfruttato al suo massimo, deve prima o poi fare i conti, per quanto «fortunato» possa essere, coi limiti e le costrizioni della propria materialità. Si veda, nel seguente estratto, quella che potremmo chiamare la resa di un'ascritta negligente al proprio corpo, il quale sta via via scivolando da qualcosa che ha a qualcosa che non ha.

Ho un fisico di gomma, io, cioè ho una muscolatura particolarmente fortunata. Non ho mai avuto niente. È fortuna o ci stai attenta? Fortuna fortuna, perché io sono una che non si scalda mai, non sono molto ligia alle regole. [...] Sono sempre stata, secondo me, graziata, perché non ho mai avuto il benché minimo problema fisico, cioè mai rotta niente, mai una tendinite. È arrivato tutto dopo “Tosca». È stato pesante l'allestimento, pesante lo spettacolo per tutte le cose, le cose aeree, le imbracature, a me pensa hanno proprio scompensata la parte destra, ce l'ho più corta. [...] Prima, ti giuro, non ho mai messo una crema, mai messo l'arnica, mai preso un aulin, io ero proprio una pazza, non ho mai avuto niente! Infatti questo fisioterapista che mi ha cominciata a seguire da “Tosca», perché cominciavo con questa imbracatura a sentir male, ad avere i primi strappetti [...] mi diceva: «Eh, cara mia, dopo i 25 anni ti si presenta il conto!». Io adesso sto pagando per tutti anche i miei errori, le mie mancanze, il non scaldarmi... sicuro. [Fr. – Trento, 28/03/2006]

Un altro inevitabile “intoppo”, nella storia del corpo danzante, infatti, è

³⁵ Vari gli studi che hanno rilevato una simile normalizzazione del dolore e dell'infortunio in campo sportivo: si vedano, tra gli altri, Curry 1993; Young e White 1995; Howe 2001.

l'invecchiamento, che, come rilevato da Wainwright e Turner [2004], può portare a delle «epifanie» che incoraggiano danzatrici e danzatori a riflettere sul loro *habitus* incorporato e sulla loro carriera. Con l'invecchiamento, non solo i dolori divengono più comuni, più frequenti, ma anche il rischio d'infortunio aumenta ed il/la ballerino/a ne è consapevole. Da questo punto di vista, le differenze tra le narrazioni delle danzatrici vanno via via scemando: come vedremo (par. 7.4.4), infatti, quando il corpo manifesta tutta la sua *mondanità*, qualunque sia il sé artistico in esso incarnato, quest'ultimo deve “posare le armi” e riconfigurarsi (talvolta ammettendo i propri errori).

7.4.3. *L'agire corporeo come agire morale: il corpo come qualcosa che si fa*

Come scrive Goffman [1961a, trad. it. 118], «perché un insieme di attività strumentali diventi un ruolo capace di fornire identità, queste attività devono essere presentate come una sorta di azione morale». È chiaro che questo riesca meglio in certe attività piuttosto che in altre, in certe professioni piuttosto che in altre. Quelle più fortemente caratterizzate, anche culturalmente, come vocazionali (il riferimento qui è al *Beruf* di weberiana memoria), quali ad esempio le professioni artistiche, accademiche o religiose, comportano più facilmente quelle che Goffman [1961a, trad. it. 166] definisce «conseguenze non focalizzate di un ruolo focalizzato»: infatti, «i ruoli professionali che sono più coinvolgenti per gli esecutori sono spesso ruoli che portano con sé implicazioni di identificazione anche quando l'esecutore è fuori servizio e lontano dal teatro immediato del suo ruolo». Si tratta, in un certo senso, della differenza che intercorre tra l'asserto «io sono un danzatore» e l'asserto «io danzo».

Un'ampia parte delle «attività strumentali» in cui è impegnata la danzatrice professionista sono prevalentemente agite col corpo e sul/per il corpo, in relazione ad esso: sono, cioè, tecniche del corpo (riflessive). Queste, inoltre, vengono messe in pratica non solo durante lo studio, le prove e le performance di danza – attività che già vanno ad occupare gran parte della giornata della danzatrice – ma anche quando questa è lontana dal teatro o dalla sala da danza, durante le attività quotidiane ordinarie. Come scrive Wulff [1998a, 102] i/le ballerini/e «usano il loro corpo tutto il tempo quando lavorano, e lavorano quasi tutto il tempo [...] usano anche i loro corpi *diversamente* dalle altre persone quando non danzano». La riflessività del/la danzatore/trice sul proprio corpo si esercita quando questi/a, a casa propria, sceglie cosa cucinare; quando, al ristorante, decide cosa ordinare; quando, uscito/a con amici e/o colleghe, opta o meno per bere alcolici, fumare sigarette e/o fare tardi (rischiando così di perdere la lezione/prova del mattino seguente o di parteciparvi con un corpo “assonnato”); quando, invitato/a ad una partita di calcetto, *beach volley*, tennis... a una giornata sugli sci o a cavallo, deve decidere se accettare e, se lo fa, con quali precauzioni svolgere la suddetta attività; quando deve scegliere quale mezzo di trasporto usare (la moto, ad esempio, è più pericolosa) o cosa indossare (i tacchi alti sono rischiosi per le caviglie, jeans troppo stretti possono ostacolare la circolazione del sangue nelle gambe e peggiorare così l'aspetto) e così via .

L'utilizzo o il non-utilizzo di tali o tal altre tecniche del corpo, dunque,

penetra pesantemente lo spazio-tempo quotidiano della danzatrice, nei momenti di *ribalta* così come in quelli di retroscena, influisce fortemente sui suoi ritmi di vita, così come sulle sue relazioni sociali e influenza quindi, inevitabilmente, la sua costruzione e (rap)presentazione identitaria. A ciò s'aggiunga il fatto che la/il ballerina/o, nel compiere ciascuna delle suddette scelte, è sempre consapevole, più o meno consciamente, del valore morale attribuito, all'interno della comunità occupazionale cui appartiene (e non solo), ad ogni tecnica del corpo, un valore che automaticamente assume o rigetta, quantomeno agli occhi degli altri membri, ogniqualevolta mette o non mette in atto quella tecnica. In un recente film a tema danza, «Center Stage: Turn It Up» (USA, 2008; regia di Steven Jacobson), si assiste ad esempio al seguente dialogo tra due aspiranti:

Tommy: *E tu, invece? Non sembri una ballerina classica...*

Kate: *Non vomito dopo ogni pasto e non ho mangiato un manico di scopa, se è questo che intendi.*

Consapevole dunque dell'interpretazione canonica che del suo agire verrà data, prefigurando cioè l'altrui giudizio, la/il ballerina/o deve dar forma a un'interpretazione alternativa, che possa competere con la prima nella lotta per dar significato e coerenza alle proprie azioni e, dunque, alla propria identità.³⁶

Nel performare narrativamente la propria identità, stabilendo altresì il valore morale del sé che si sta presentando [Linde 1993], danzatori e danzatrici si posizionano diversamente lungo l'asse ideale che corre dal completo assorbimento del ruolo canonico "disponibile" nella cultura della comunità occupazionale, al totale distanziamento da questo [Goffman 1961a]. Infatti – sebbene alcuni capisaldi della cultura tersecorea (come la sopportazione del dolore, o la necessità dello studio quotidiano) rimangano, per i/le professionisti/e, nell'universo dal dato-per-scontato [Garfinkel 1967], dell'indiscusso, della *doxa* [Bourdieu 1972; si vedano anche Crossley 2001a; Wacquant 2006] – alcune/i ballerine/i presentano un sé il più possibile aderente a quello delle narrazioni canoniche [Bruner 1987] nella comunità tersecorea e/o artistica, mentre altre/i performano un *self* "alternativo", appoggiandosi a repertori interpretativi [Edley 2001; Wetherell 1998] e narrazioni dominanti [Riessman 2002] "disponibili" all'interno della società più ampia. Costoro sanno bene come ci si aspetta che essi si comportino quali danzatori professionisti – conoscono, cioè, la dimensione normativa del proprio ruolo professionale [Goffman 1961a] e le aspettative che essa implica – ma narrano ed esibiscono, talvolta in ottica esplicitamente dicotomica, un agire, ed un sé ad esso connesso, differente.

Come abbiamo già avuto modo di notare nell'ultimo estratto presentato, uno strumento primario in tale attività di posizionamento e presentazione del sé è costituito, precisamente, dall'atteggiamento del/la professionista in relazione al *corpo proprio*, dalle pratiche messe o meno in atto per la sua manutenzione, modifica e salvaguardia, dai sacrifici compiuti in suo nome. Nel rispondere alla domanda riguardante tali sacrifici – e, dunque, a quali (parti del) proprio *self* si è rinunciato –³⁷ i/le ballerini/e intervistati/e hanno messo in scena differenti identità

36 Mikhail Bakhtin [1963] la definirebbe una situazione di confine.

37 Si ricordi anche che «le storie non sono già complete prima della loro narrazione, ma sono assemblate per rispondere a domande interpretative situate» [Gubrium e Holstein 1998, 165, cit. in

morali, presentandosi come persone che improntano la propria vita e dunque il proprio sé a diversi valori. Tale lavoro identitario è sempre strettamente connesso all'uso del corpo come strumento lavorativo ed artistico. Nell'estratto che segue, l'io narrante – una ex danzatrice che già dal 1981 ha fondato una propria scuola ed una propria compagnia di danza – si presenta come persona seriamente dedicata alla propria professione (in quanto tale, più che in quanto forma d'arte): l'accento viene posto sulla carriera, sulla necessità di poter continuare a svolgere adeguatamente il proprio lavoro (più che su quella di poter continuare ad esprimersi artisticamente).

Mi piaceva molto sciare e ho rinunciato perché una volta appunto mi sono venuti addosso e mi sono fatta male a un ginocchio e allora mi sono detta: "Forse devo fare questo sacrificio perché comunque, essendo la mia carriera la danza, insegnare, fare coreografie, ballare, devo chiaramente tutelarmi." E quindi sì, ho rinunciato a qualcosa che mi piaceva. [Ad. – Torino, 23/02/2006]

Diversamente, un ballerino di una delle più famose compagnie italiane di danza contemporanea interpreta fedelmente il proprio ruolo canonico ponendo l'accento sulla propria personale necessità di danzare e distinguendo esplicitamente tra questa e la preoccupazione, economica e/o carrieristica, per il lavoro. Il valore che egli cuce al proprio sé mentre lo presenta non è, dunque, quello di responsabilità e affidabilità professionale nei confronti della compagnia o del/la coreografo/a, cui l'infortunio di uno/a dei/lle ballerini/e potrebbe arrecare danno; è invece quello di innamoramento e dedizione nei confronti della Danza e del danzare: il sé presentato è quello di un artista incapace di vivere, anche per un solo mese, senza la propria arte, e quindi disposto a sacrificarle tempo, energie e, soprattutto, desideri.

Mi piace pure organizzare una partita di calcetto, sono lì gasato e poi due giorni prima d'andare a giocare [...] dico: «Aspetta, e se mi faccio male?». Non è tanto la cosa che pensi «Mi faccio male, non lavoro», è proprio una questione mia, non devo ballare per un mese, capito? No! [Da. – Roma, 26/03/2006]

All'estremo opposto, troviamo invece un danzatore *freelance* di *hip hop*, che, in chiaro conflitto con la trama dominante nella cultura tersicorea – che conosce ma non riconosce («Ci penso ma in fondo non me ne frega niente») – riserva la propria dedizione al proprio sé molteplice ed ai suoi molteplici interessi: il fondamento della coerenza della storia e, dunque, dell'identità, è l'ecllettismo stesso. Il rispetto per ciò che è sacro, nella concezione durkheimiana del termine, non è rivolto all'Arte, o alla Danza in quanto forma d'arte; né, calvinisticamente, al lavoro; è invece rivolto, in piena corrispondenza con la cultura dominante nella più ampia società occidentale contemporanea, alla particolarità del proprio sé, alla strutturazione autonoma della personalità [Simmel 1890], alla vita (si noti anche la ricorrenza della radice semantica) come variegato insieme di esperienze, attitudini e preferenze che ci costituiscono come individui.

[...] ci penso ma in fondo non me ne frega niente. Vado a fare snowboard e non m'interessa, non vorrei precludere la mia vita, stare sotto una campana di vetro per

Poggio, 2004].

non rischiare niente. Perché comunque mi piace vivere, non è che vivo per lavorare: il lavoro fa parte della mia vita, è una cosa che mi piace e faccio volentieri, però ci sono tante altre cose che mi piace fare. C'è un aspetto mio sportivo e di avventura che ho sempre avuto e continuo ad avercelo. [Fa. – Trento, 04/03/2006]

Occorre inoltre rilevare che tutti i danzatori e le danzatrici sopra citati debbano necessariamente fare i conti anche con la cultura della società in cui vivono, oltre che con quella della comunità occupazionale cui appartengono: anche laddove l'oggetto sacro di devozione è l'arte o il lavoro, l'intervistato/a concede comunque un piccolo tributo alla propria prima e più generica appartenenza, sentendosi in un certo senso in dovere – quantomeno di fronte ad un'interlocutrice che vi appartiene – di motivare il proprio discostarsi da essa. In questo gioco (postmoderno, come direbbe qualcuno) di equilibri e bilanciamenti, il danzatore alla soglia dei quarant'anni che abbiamo già incontrato nel presente scritto e che sta veleggiando verso le colonne d'Ercole del ritiro dalle scene, ha in un certo qual modo trovato un equilibrio più stabile tra le due istanze e propone un'identificazione tra la vita del proprio sé – i suoi desideri («io volevo fare quello»), il suo divertimento, il suo benessere – e le esigenze del proprio corpo danzante (ad esempio, il «training quotidiano»), ridefinendole come esigenze personali («quando non lo faccio sto male»).

Non sono sacrifici. No, perché ad esempio se la mattina mi sveglio e vado a studiare danza, quando posso farlo, che ho il tempo, sto meglio, il mio corpo si ossigena. Quello fa parte di me. Il training quotidiano fa parte di me. Quando non lo faccio sto male. Non c'è niente a cui hai dovuto rinunciare? [...] se voglio andare sullo scooter vado sullo scooter; voglio comprare una moto me la compro. Poi tutto si deve far col cervello. Certo, se sulla moto vai ai 180 [...] Però non puoi negarti di vivere per la danza. Io non l'ho fatto con me. In nessun caso ritieni di aver fatto dei sacrifici? Non li chiamerei sacrifici. Mi sono impegnato per realizzare il sogno della mia vita, non è stato un sacrificio. Il sacrificio è una cosa che fai contro la tua volontà. La mia volontà era lì, io volevo fare quello. Quindi non è un sacrificio. Mi sono divertito e mi diverto ancora. Quindi non... se non mi divertissi più allora cambierei, ma per ora non cambio, mi piace. Non è un sacrificio. Non lo chiamo sacrificio. [Eu. – Milano 13/03/2006]

La danza – e ciò che essa comporta per e in relazione al proprio corpo – non è, per questo danzatore, una cosa tra le altre che, semplicemente, gli piace fare, ma nemmeno un valore in sé, sia esso artistico o carrieristico. La sacralità della danza, infatti, discende dalla sua relazione con la vita – e la volontà – del sé narrante e del sé narrato: rispettivamente, quell'«io» che non ha negato (in nome di un valore altro da sé) di vivere a quel «me». Si noti anche che la ridefinizione operata dall'intervistato è *a*) affermata, progressivamente argomentata, reiterata e infine confermata (si veda anche l'uso del «quindi»); *b*) in una certa misura consapevole, poiché il ballerino, di fronte a domanda diretta («In nessun caso ritieni di aver fatto dei sacrifici?»), apre e chiude la risposta con un asserto, potremmo dire, più costruzionista che essenzialista, opponendo dunque resistenza alla narrazione culturalmente dominante dell'artista che sacrifica la propria vita e il proprio sé all'arte e proponendo, invece, una storia alternativa [Boje 2001], che gli permette di presentare un'identità coerente sia agli occhi della comunità tersicorea che a quelli della società più ampia – dunque, presumibilmente, anche ai propri occhi.

Nonostante le differenze, anche profonde, presentate, è sempre in relazione al corpo – nella sua materialità, nella sua estrema importanza per l'attività cui la/il ballerina/o è dedita/o e con cui si identifica, nonché nelle tematizzazioni e rappresentazioni che di esso vengono fatte nella comunità occupazionale ed epistemica di riferimento – che valori e significati vengono espressi e “cuciti” all'identità professionale e artistica presentata e quotidianamente performata dal/la danzatore/trice. È la relazione del sé artistico-professionale incorporato col sé corporeo ciò che definisce la relazione del sé con la danza, ciò, quindi, che crea e *distingue* l'identità artistico-professionale stessa. Questa non potrebbe venir costruita né espressa se non esistesse un corpo nei confronti del quale e col quale agire. Si tratta di un principio valido per ogni essere umano, ma nettamente più evidente nel caso di danzatori e danzatrici, che utilizzano il corpo come strumento lavorativo ed artistico e che, dunque, lo mettono più frequentemente a discorso nelle proprie narrazioni biografico-identitarie.

7.4.4. Agentività corporea e transizioni: il corpo come qualcosa che fa (fare)

Come si è già avuto modo di notare, le narrazioni biografiche di danzatori e danzatrici sono, come moltissime altre, piene di momenti di passaggio, transizioni e cambi di traiettoria. Si tratta di momenti che richiedono sempre una certa qual riconfigurazione identitaria. Nello svolgere questo lavoro di riconfigurazione danzatori e danzatrici separano il proprio sé corporeo dal proprio sé artistico e lo personificano, facendone un personaggio *altro* cui viene attribuita una specifica agentività ed addossata la responsabilità della storia. Cominciamo con quelli che, come ormai si sarà compreso, sono i *topoi* delle narrazioni di danzatori e danzatrici, nonché delle trattazioni accademiche dell'argomento: invecchiamento e infortunio. La direttrice della Scuola *Club La Fourmie*, illustra così le condizioni materiali ed emotive dell'ineluttabile mutamento che, col passare del tempo, il corpo – e, con esso, l'identità – della ballerina deve affrontare.

È proprio un continuo lavoro, cercare di perfezionarsi, aprire di più [le gambe], ruotare [le anche]... poi la cosa va ovviamente riducendosi con l'età, un po' perché tu lavori meno, un po' perché il corpo proprio non te lo consente più. Hai anche più paura proprio di farti male, perché una lesione a 20 anni è una cosa, a 50 un'altra. [Donatella – Trento, 22/02/2006]

La professionista pone qui, a fianco di un sé artistico incorporato che lavora sempre meno, un sé corporeo che non permette più al primo di cercare di migliorare. *Esternalizzazione e personificazione del corpo proprio*, che acquisisce così una sua biografia, costituiscono, in un certo senso, il modo in cui danzatrici e danzatori gestiscono e vengono a patti con le costrizioni materiali che, in maniera più pressante di altre/i, devono quotidianamente affrontare:

[...] è necessario saper convivere con il senso del limite che deriva dal dolore fisico, il quale nasce dal fatto che si lavora con il proprio corpo. [Gi. – Parma, 18/05/2007]

Nessuno ama sentirsi limitato, tanto meno chi fa del continuo superamento

dei propri limiti – e, in particolare, dei limiti del proprio corpo – un impegno quotidiano e un'arte, fino a diventarne, talvolta, dipendente. I/le professionisti/e della danza gestiscono tale «senso del limite» allontanandolo dal sé danzante, artistico, e scaricandolo su un *corpo proprio* ormai *esternalizzato e personificato*, su un sé corporeo fatto esterno, reso un altro dotato di una sua agentività: venire limitati dall'agire di qualcun altro è qualcosa cui siamo abituati e socialmente invitati ed è, a differenza del limitare se stessi, (moralmente) accettabile. Un ballerino alla soglia dei quarant'anni, che ha danzato per anni nel *Balletto di Napoli* e, in seguito, nella *Compagnia di Balletto di Carla Fracci* e che ora si dedica soprattutto al musical, posiziona centralmente il proprio corpo in un momento piuttosto importante della propria storia – le scelte lavorative che sta compiendo negli anni più recenti – e compie una complessa riconfigurazione identitaria nel tentativo, in questo caso, di negargli quell'influenza sulle proprie scelte e quell'agentività che di fatto, implicitamente, gli attribuisce.

[...] tante difficoltà le affrontavo con la forza fisica, ora invece le affronto più col cervello per cui, forse, ballo meglio ora di prima. [...] poi anche le scelte lavorative che fai le fai in base alla tua età. Nel senso che se dovessi pensare di ballare delle cose molto forti fisicamente credo che non mi piacerebbe. A me non è mai piaciuta molto la tecnica, molta tecnica. Proprio come gusto. [...] io sono sempre stato più per la danza interpretativa. Quindi in questo ci ho guadagnato, ora ci guadagno. Così non lo vedi come un problema? Però devo dire che non mi scelgo più degli spettacoli dove c'è bisogno di tanta forza o energia. [...] comunque devi usare il corpo veramente in un altro modo. [...] non posso confrontarmi con un danzatore di 25 anni. È normale che lui sicuramente... però non scelgo un provino dove... Non lo scelgo perché a un certo punto conosci i tuoi limiti. [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Per quanto, a tratti, il ballerino tenti di recuperare l'*agency* delle proprie scelte, della propria storia, è il corpo divenuto ora non più adatto il *motore primo* della scelta. Percepire la rinnovata debolezza del corpo danzante ha reso quella che viene incorniciata dal ballerino come una scelta, da sempre pertinente al proprio *self*, un'imposizione: per quanto io possa continuamente decidere di *non* fare certe cose, e per quanto io possa costituire tale decisione a tratto della mia identità, arriva un «certo punto» in cui il mio corpo mi impedisce comunque di fare quelle cose e la mia identità deve dunque venir in qualche modo riorganizzata, la cornice della mia esperienza deve venire riaggiornata [Weick 1995].³⁸

Si noti come il ballerino alterni continuamente il tempo presente a quello passato, costituendo talvolta delle opposizioni (come: «le affrontavo [...] ora invece le affronto»), che presuppongono un mutamento, e statuendo invece altre volte una forte continuità tra passato e presente (ad esempio: «io sono sempre stato più per la danza interpretativa»). Inoltre, nella sua narrazione il ballerino non oscilla solo tra passato e presente, né solo tra continuità e discontinuità, ma anche tra una visione negativa ed una positiva dell'invecchiamento, tanto che si vede poi costretto ad una sorta di ricapitolazione in positivo («Quindi in questo ci ho guadagnato»): infatti, «per assicurare coerenza e identità, il narratore biografico è spinto, specialmente nei momenti di discontinuità, a tracciare un

³⁸ Wainwright e Turner [2006, 247] si esprimono come segue: «arriva un momento [...] in cui il capitale artistico non può più supplire al deterioramento dell'abilità fisica del danzatore».

bilancio» [Alheit e Bergamini 1996].

È solo una volta posto di fronte ad una domanda diretta che, cominciando significativamente la frase con un avversativo, il ballerino ammette l'esistenza di alcune differenze tra passato e presente, addossandone tuttavia la responsabilità al proprio corpo, che, ormai, pone lui dei limiti. Non volendo abbandonare il proprio sé passato, ma non potendo negare gli effetti del tempo sulla materia corporea, tenta, discorsivamente e narrativamente, di applicare caratteristiche del proprio sé attuale a quello passato, al fine di poter sostenere di non esser mutato – al di là un lieve indebolimento fisico – e di poter dunque mantenere la propria “vecchia” identità. In altre parole, il ballerino non è ancora pronto a passare dal «io sono un danzatore» al «io danzo» (e nemmeno, ovviamente, al «io ero un danzatore») e dunque riconfigura la trama della propria storia in base ad un nuovo “evento” intervenuto nella sua vita [Polkinghorne 1988], l'indebolimento del proprio corpo, modificando quindi il passato alla luce del presente [Bruner 1990].

Comportando, con ogni probabilità, un cambio di rotta nella carriera, quando non un'interruzione della stessa, anche l'infortunio costituisce una di quelle esperienze che segnano un punto di svolta [Strauss 1959], un momento fatale [Giddens 1991], uno sconvolgimento biografico [Bury 1982] che porta con sé enormi conseguenze per l'*habitus* e l'identità del/la ballerino/a. Questi si trova a dover ricostruire la propria identità, mettendo riflessivamente ordine nella propria narrazione di sé [Giddens 1991]: «l'interruzione di una carriera esige un considerevole processo di riaggiustamento delle attività quotidiane, delle ambizioni e della propria identità» [Turner e Wainwright, 2002, 342]. Nel seguente estratto la giovane coreografa della compagnia *Corpocorrente*, racconta dell'infortunio che ha «stroncato» la sua brillante carriera di danzatrice e del modo in cui ha conseguentemente dovuto riorganizzare la propria vita. A venir riorganizzata e “ritrattata”, in maniera come vedremo piuttosto complessa (ragione per cui, pur tagliandolo, ho deciso di inserire un lungo estratto), è anche la sua stessa identità:

Beh io c'è stato l'incidente che ho avuto al ginocchio che mi ha stroncato. Non sai niente? Allora io praticamente quando sono andata a New York ho iniziato a ballare in una bella compagnia, ho preso subito il ruolo principale proprio... un sogno! E... e poi durante le prove di questa compagnia mi sono spaccata il ginocchio... cioè mi sono stirata i legamenti. [...] e tempo di rimettermi in piedi e di sistemarmi un po' sono tornata a casa. Quando sono tornata a casa ho detto «non ballerò più», quindi cosa fare? Insegno, cioè... Capito? [...] tutto sommato va bene anche così, la scuola era bella e comunque sono stati tutti meravigliosi perché mi davano soddisfazione. Poi piano piano, dopo diversi anni... quindi ballare già lì basta! Io ci avevo avuto anche il bando, mi ha chiesto venticinque volte Astolfi se andavo a ballare là... capito? Poi va beh, a me quell'ambiente lì di Roma non mi piace. In Italia non c'ho mai studiato e l'ambiente italiano non mi piace, quindi o ripartivo o io in Italia non ci ballo più perché non mi piace. [...] Quindi avrei anche avuto la possibilità di ballare in realtà, però non l'ho voluto comunque fare perché... poi esser stata là [a New York] che comunque io facevo quello che mi piaceva, ballavo in un certo modo... a me non... Comunque l'insegnamento te l'ho detto, a me mi era sempre piaciuto, poi logicamente, dopo, quando comunque si è iniziato a pensare una compagnia e a fare coreografia, lì mi sono messa in gioco volentieri e poi ho scoperto che era una cosa che ero portata e mi piaceva, per cui ti dico quando danzavo, veramente andavo un po' così... non sapevo. [...] però io non ce l'ho mai avuta tutta questa cosa di ballare, cioè, nel senso, da che... non so come dire, una volta che mi sono fatta male, e me ne sono fatta una ragione [...] ma una volta che

però quei livelli alti non ci potevo più stare come ballerina... cioè io se dovevo ballare a metà... capito? Perché comunque il ginocchio mi ha fatto male per tanto tempo [...] quindi pensare di fare la ballerina e basta, con un ginocchio così non è che ce la potevo fare! Un conto è fare le mie cose che so che cosa posso o non posso fare, un conto è andare da un altro coreografo in Francia che ti dice «fai un salto, finisci in ginocchio» e non lo posso fare... che fai? Cioè te ne fai una ragione... sono abbastanza intelligente per capire una cosa del genere. Quindi quando sono partita ero così «ballerina, ballerina, ballerina,» poi mi si sono aperti gli orizzonti e ho capito che potevo trovare un'altra via per fare quello che mi piaceva, perché io le cose voglio farle bene.. non le voglio fare a metà, quindi quella cosa proprio quella come dico io non la potevo più fare.. quindi! [...] Poi la cosa brutta è che da un momento all'altro ti cambia la vita, cioè io dovevo stare a New York, [...] poi ti dicono, «lei non ballerà mai più, ti rimettiamo in piedi però non ballerà più». [...] io arrivavo a dei livelli tecnici, a ventun anni, cioè io uscivo dalle lezioni e mi facevano i complimenti nel corridoio! Ero a dei livelli tecnici esagerati, capito? Però non ce la faccio più... Cioè io la danza ce l'ho qua, ce l'ho nelle vene, ce l'ho nel sangue ma... [...] poi ho sviluppato un altro modo di ballare, stilisticamente sono cresciuta, però io il mio corpo... [...] era un altro corpo, non c'è niente da fare. [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

Il *reframing* identitario messo in atto da questa professionista è piuttosto complesso. Daniela presenta dapprima la sua “vecchia” identità, palesando ciò che il suo sé realmente pensava prima e immediatamente dopo l'incidente: il danzare come solista in un'importante compagnia newyorkese era un «sogno», mentre l'insegnamento un ripiego («quindi cosa fare? Insegno»). Successivamente, tenta, attraverso un ribaltamento, una prima ridefinizione della sua identità passata, al fine di avvalorare quella presente, uscita, per così dire, un po' malconcia dalle sue precedenti parole. Si tratta, dunque, di un tentativo di riparazione, dove la differenza tra sé passato e attuale viene cancellata, attribuendo al primo le caratteristiche del secondo [Bruner 1990]: il lavoro come danzatrice non è più la realizzazione di un sogno ma qualcosa che non ha *mai* veramente desiderato («non ce l'ho mai avuta tutta questa cosa di ballare»); parallelamente, l'insegnamento non è più una seconda scelta ma qualcosa che l'ha *sempre* attirata («l'insegnamento te l'ho detto, a me mi era sempre piaciuto»).

Infine, resasi in un certo modo conto della contraddittorietà delle sue parole, Daniela ricapitola per dare coerenza alla narrazione e, dunque, al proprio sé [Alheit e Bergamini 1996] e – in una ridefinizione identitaria più moderata, per così dire – istituisce nuovamente una differenza tra passato e presente, facendo spazio al mutamento che si configura però come crescita personale: infatti, laddove il sé passato viene presentato come inconsapevole («quando danzavo, veramente andavo un po' così... non sapevo», «Quindi quando sono partita ero così “ballerina, ballerina, ballerina!»), l'identità attuale è quella di una professionista consapevole dei suoi desideri così come dei suoi limiti (ad es. «sono abbastanza intelligente da capire una cosa del genere»), cresciuta stilisticamente e con nuovi orizzonti, che ha scelto di non ballare più, nonostante gliene fosse stata offerta la possibilità, poiché è “una che le cose le vuole fare bene”, non a metà, una che ha toccato i massimi livelli della professione e non vuole abbassarsi ad un livello medio. Al di là – e nel mezzo – di tutta questa consapevolezza ed intenzionalità, tuttavia, l'agentività corporea penetra ripetutamente la narrazione (ad es., «con un ginocchio così non è che ce la potevo fare!»): il corpo si presenta come impedimento, ostacolo, personaggio antagonista

con cui è impossibile lottare («cosa fare?», «che fai?», «non c'è niente da fare») e che, infatti, finisce per sovrastare il fatto stesso di avere la danza nelle vene, nel sangue – ancora una volta, peraltro, una metafora corporea.

Non mi soffermo oltre sull'argomento infortunio, poiché, come accennato, è già stato ampiamente trattato in letteratura [Aalten 2007; Wainwright e Turner 2002, 2003; Wulff 1998a]. Svariati sono, tuttavia, i momenti di transizione nel narrare i quali danzatrici e danzatori invocano la (co)responsabilità del proprio corpo, posizionandolo centralmente nella storia. L'enorme rilevanza del corpo rispetto le traiettorie intraprese/da intraprendere nel campo, come, ad esempio, la scelta dello stile di danza, è confermata da molte/i intervistate/i. Una ballerina diplomata in danza classica che attualmente, tuttavia, lavora per lo più in televisione, racconta come segue il proprio percorso.

Ho studiato a Napoli in una scuola che era parificata con l'Accademia di Danza Classica di Montecarlo [...] Mi sono diplomata a 17 anni in danza classica. Danza moderna la facevo un po' così, non era proprio quello che mi piaceva di più. Poi, a causa del fisico un po' formoso, ho dovuto necessariamente spostarmi sulla danza moderna. [...] ho cominciato a lavorare in teatro qui a Roma e poi a 18 anni sono andata in televisione. Quand'è che hai capito che per questioni fisiche dovevi... Con lo sviluppo. A 15/16 anni. Durante la scuola cominciavo a vedere che le altre ragazze erano molto più magre, più longilinee. Erano proprio completamente piatte ed erano proprio ossute e quindi non era la mia conformazione fisica e di conseguenza anche la mia insegnante mi diceva «Guarda che se vuoi fare la ballerina classica non avrai tutte queste speranze, perché se lo vuoi fare a un certo livello devi esser uno scheletro». [Fr. – Roma, 25/03/2006]

La danzatrice istituisce qui esplicitamente un principio di causalità stringente, ponendo il proprio corpo in una posizione altra e conflittuale rispetto al sé narrante ed addossandogli la responsabilità totale delle scelte di quest'ultimo («a causa del», «ho dovuto necessariamente», ecc.).³⁹ Altre volte, quello stesso corpo, egualmente fatto un personaggio *altro* della storia, personificato e dotato di agentività, pare invece aver favorito la ballerina, liberandola dall'onere della dieta.

La coreografa mi diceva in continuazione che ero grassa. In continuazione. E quella cosa mi ha fatto vivere molto male [...] Ero diventata un po' nevrotica, cercavo di evitare di mangiare qualunque cosa che pensavo mi facesse male, quindi mangiavo molto meno, avevo un'alimentazione sbagliata perché riducevo tantissimo i pasti e di conseguenza mi gonfiavo [...] Invece adesso, grazie a dio, mangio come una bufala e non ingrasso. [...] sono fortunata adesso perché probabilmente mi è cambiato il metabolismo, da 3/4 anni a questa parte, e adesso posso mangiare di tutto: il mio corpo assimila quello di cui ha bisogno, manda via quello di cui non ha bisogno e non ingrasso. [Fr. – Roma, 25/03/2006]

Il fatto che il *corpo proprio* possa spingere verso un certo stile e agire come un ostacolo, nonostante la danzatrice che “usa” quel corpo abbia ormai imparato a padroneggiare l'arte della danza (e di uno specifico stile), è confermato da svariate professioniste, si tratti di un seno troppo grosso o di una linea troppo “morbida”. Una ballerina che ha iniziato studiando danza classica e, dopo un lungo periodo di specializzazione nella tecnica jazz all'estero, è tornata in Italia ed ha fondato il

³⁹ Si noti anche come, ancora una volta, la comparazione coi corpi delle compagne occupi un posto di estremo rilievo.

Centro Studi di Tecnica Jazz e la Jazz Ballet Company, esprime come segue l'opposizione che la maggior parte delle danzatrici instaura tra il sé corporeo come luogo di abilità e competenze pratiche artistiche incorporate ed il sé corporeo come oggetto estetico.

E poi sempre a dieta perché ho la tendenza ad ingrassare. Soprattutto per il classico bisogna essere in linea. Infatti mi ero dedicata più al contemporaneo. Per me tutta la vita questo è stato un sacrificio, ancora adesso. Ormai però è uno stile di vita. [...] e poi la Signora E. era molto severa. Per tanti anni sono sempre stata nelle riserve, cioè come sostituta. Ero sempre brava, una delle più brave, però certe cose non potevo farle per il fisico. [Ad. – Torino, 23/03/2006]

È qui ovviamente rilevante più che altrove la questione di genere. Come già sottolineato, il corpo serve, per così dire, due padroni: l'estetica della cultura della danza e quella invece della cultura sociale più ampia. Tuttavia, è al corpo femminile che, in entrambi i casi, sono richieste più e più specifiche caratteristiche estetiche, è al corpo femminile che viene più prepotentemente chiesta una «bella presenza» ed è riguardo al corpo femminile che quest'ultima viene declinata in caratteristiche più precise e stringenti (esistono molti tipi di «corpi maschili di bella presenza», ne esistono molti meno per quanto riguarda quelli femminili). Nell'analizzare i processi di reclutamento e selezione di attori e attrici teatrali e televisivi/e, Deborah Dean [2005] sottolinea lo stesso fenomeno, riportando le parole del direttore di una scuola di recitazione che propone di «accettare donne “che hanno un certo aspetto, o anche uomini che hanno un certo aspetto”. Questo indica la percezione di “senso comune” [...] che donne e uomini che lavorano nello spettacolo agiscono all'interno delle stesse restrizioni ma in gradi diversi» [2005: 766]. Come ho già rilevato (par. 5.4), inoltre, la questione gravidanza – con tutto ciò che essa comporta a livello di disfacimento corporeo e forzata inattività (che agiscono peraltro all'interno di quello che potremmo definire un circolo vizioso) – va a complicare ulteriormente il quadro. Infine, nella società occidentale come in moltissime altre, è il corpo femminile ad essere più spesso e più “olisticamente” valutato – anche al di fuori del campo della danza o delle arti performative in generale – in base al suo aspetto estetico.⁴⁰

Conclusioni

Abbiamo visto, nel precedente capitolo, come la consapevolezza del *corpo proprio*, la scomposizione e personificazione delle sue diverse parti e la loro riconfigurazione in proiezioni percettive e immaginative sia fondamentale per l'apprendimento della danza, così come per il lavoro quotidiano dei professionisti intenti alla costruzione di uno spettacolo. L'*esternalizzazione* del proprio corpo di cui danzatori e danzatrici sono protagonisti è parte conseguenza di questo, cioè dell'acquisizione di un *habitus*, parte conseguenza delle innumerevoli pratiche e tecniche di rimodellamento, mantenimento, modifica, salvaguardia, ecc. che essi/e

⁴⁰ Non intendo tuttavia fare, in questa sede, un'analisi di genere. Per affrontare tale tematica relativamente alla danza si vedano, tra gli altri, Adair 1992; Banes 1998; Hanna 1988; Markula 2006; Novack 1993; Thomas 2003; Wulff 1998a.

mettono in atto, chi più chi meno, quotidianamente. Il corpo del/la ballerino/a, inoltre, si trova altrettanto quotidianamente immerso e rispecchiato tra altri corpi, con/da cui viene comparato e (auto-)valutato nelle sue diverse prestazioni, così che, per quanto ovviamente in più modi influenzata dalla cultura della comunità occupazionale così come da quella della società più ampia, la danzatrice ne ha sempre una rappresentazione (performativa, dinamica) piuttosto precisa.

Tutto ciò comporta che l'identità artistico-professionale del/la danzatore/trice venga costruita e presentata a partire dalla relazione – che può assumere diverse forme – con il *corpo proprio*: essa, infatti, viene configurata a partire dalla propria storia incorporata, cioè dal *curriculum* del corpo danzante e dall'esperienza di cui esso è soggetto agente; dalle caratteristiche, ascritte o acquisite, del *corpo proprio*; dalle tecniche e dalle pratiche messe o meno in atto con e su questo corpo, quindi dall'agire riflessivo del sé artistico incorporato (*Io*) nei confronti di un sé corporeo *esternalizzato* (*Me*); dall'agire, infine, del *corpo proprio personificato* e reso un antagonista – o, più raramente, un aiutante – nella storia di cui il sé artistico narrante è protagonista.

Questo capitolo ha quindi voluto indagare la relazione – contemporaneamente vissuta e narrata – della danzatrice col proprio corpo e, dunque, con se stessa e la propria identità. Si tratta, simultaneamente, *a)* di una relazione immediata, esperienziale e pre-riflessiva, e *b)* di una relazione invece mediata *i)* dai corpi altri con cui il *corpo proprio* viene (riflessivamente) comparato e *ii)* dalla cultura e sotto-culture con cui la/il ballerina/o viene via via in contatto e di cui incorpora significati, sguardi, repertori interpretativi, valori ed ideali, sfruttandoli poi, in diversi modi, nella costruzione, presentazione, negoziazione e narrazione di sé. Con ciò, spero di aver contribuito a gettar luce su quell'intricato arazzo costituito dalle molteplici interconnessioni tra *a)* l'essere umano, la sua corporeità, il suo agire corporeo e la sua cultura incorporata sotto forma di *habitus*; *b)* i significati e le rappresentazioni con cui tutto questo viene ammantato ad opera dei diversi gruppi sociali – e relative (sotto)culture – cui l'individuo contemporaneamente appartiene (e di cui il suo *habitus* costituisce una sorta di sintesi personale); *c)* i significati e le auto-rappresentazioni prodotti/e dall'individuo stesso a partire da quelli/e sociali e dalle proprietà del proprio corpo, nel tentativo di costruire e presentare un sé – corporeo e incorporato – coerente, unitario, appropriato, *distinto*, non imbarazzante e, possibilmente, considerato tale in più di un campo sociale. In questo tentativo, il corpo che si è diviene talvolta qualcosa che si *ha* (o non si ha), talvolta qualcosa che si *fa* (o non si fa), talvolta qualcosa che *fa* (*fare*) (o non fa (*fare*)).

Appendice

7.a. «Ballerina alla sbarra», F. Botero, 2001 (olio su tela, 164x116 cm)



il protagonista

Mato a Casle Monferrato, Roberto Bolle è entrato giovanissimo alla Scuola di Ballo del Teatro alla Scala; il primo a notare il suo talento è stato Rudolf Nureyev, che lo ha scelto per interpretare il ruolo di Idris nel balletto **Morte a Venezia**. Nel 1996, appena due anni dopo il suo ingresso nel balletto scaligero, alla fine di un suo spettacolo di **Romeo e Giulietta**, viene nominato Primo Ballerino dall'allora direttrice del Ballo, Elisabetta Terabust.

Da quel momento è protagonista di balletti classici e contemporanei come **La bella addormentata**, **Generentola e Don Chisciotte** (Nureyev), **Il lago dei cigni** (Nureyev-Dowell-Jean-Bourmeister), **Schiaccianoci** (Wright-Ilyud-Jean-Bart), **La Bayadère** (Makarova), **Etudes** (Lander), **Excelsior** (Bell'Ala), **Giselle** (anche nella nuova versione di Sylvie Guillem), **Spectre de la rose**, **La Sylphide**, **Manon**, **Romeo e Giulietta** (MacMillan-Jean), **Olegin de Paris** (Petit), **La Vedova allegra** (Ilyud), **Ondine**, **Rendez-vous e Thais** (Aliton). In the middle somewhat elevated (Iorys), **Tre**



la Staatoper di Berlino, il Teatro dell'Opera di Vienna, la Staatoper di Dresda, il Teatro dell'Opera di Monaco di Baviera, il Wiesbaden Festival, l'8° e il 9° Festival Internazionale di Balletto a Tokyo, il Tokyo Ballet, l'Opera di Roma, il San Carlo di Napoli, il Teatro Comunale di Firenze.

Derek Deane, direttore dell'English National Ballet, ha creato per lui due produzioni: **Il lago dei cigni** e **Romeo e Giulietta**, entrambe rappresentate alla Royal Albert Hall di Londra.

In occasione del 10° anniversario dell'Opera del Cairo, ha partecipato ad una spettacolare **Aida** alle piramidi di Giza e successivamente all'Arena di Verona, per una nuova versione dell'opera trasmessa in mondovisione.

Dal dicembre '98 è Artista Ospite Residente del Teatro alla Scala.

Nell'ottobre del 2000 ha inaugurato la stagione del Covent Garden di Londra con **Il lago dei cigni** nella versione di Anthony Dowell e nel novembre è stato invitato al Bolsoi per celebrare il 75° anniversario di Majja Plisetkaja alla presenza del Presidente Putin.

Nel giugno 2002, in occasione del Giubileo, ha danzato a Buckingham Palace al cospetto della Regina d'In-

ghilterra; l'evento è stato ripreso in diretta dalla BBC e trasmesso in tutti i paesi del Commonwealth.



Nell'ottobre del 2002 al Teatro Bolsoi di Mosca, è stato protagonista con **Alessandra Ferri** del **Kenneth MacMillan**, nel corso della tournée del Balletto della Scala di Milano.

Nel 2003, in occasione dei festeggiamenti per i 300 anni di San Pietroburgo, ha danzato **Il lago dei cigni**, ancora con il Royal Ballet, al Teatro Mariinskij. È subito dopo, per il ritorno del

Fauno Danzante a Muzra del Vallo, ha danzato **l'Après-midi d'une faune** di **Amedeo Amoldo**.

Nella stagione 2003/2004 gli viene riconosciuto il titolo di **Etoile del Teatro alla Scala**.

Nel febbraio del 2004 ha danzato trionfalmente al Teatro degli Arcimboldi di Milano ne **L'histoire de Manon**, per la prima volta accanto ad **Alessandra Ferri**. Nel mese di marzo è apparso in mondovisione al Festival di Sanremo, danzando **L'Uccello di fuoco**, un assolo appositamente creato per lui da Renato



Zanella. Invitato al Teatro Mariinskij di San Pietroburgo nell'ambito del III Festival Internazionale del Balletto, Roberto Bolle ha danzato il ruolo del **Cavalier Des Grieux** ne **L'histoire de Manon** ed è stato inoltre tra i protagonisti del Gala finale danzando il **pas de deux del Ballo Excelsior e Summer of J. Kuddelka**.

Il 1° Aprile 2004 ha ballato al cospetto di Sua Santità Giovanni Paolo II sul sagrato di Piazza San Pietro, in occasione della giornata della Gioventù.

Nel mese di maggio è stato invitato all'Opera di Parigi, per il balletto **Don Chisciotte**, e in dicembre per **La Bella addormentata**. In occasione dell'inaugurazione della Scala ha danzato accanto ad **Alessandra Ferri** nel balletto dell'opera **Europa riscossa**.

Nel Piermarini restaurato Bolle ha danzato anche nel Galà di stelle di fine anno e, nell'aprile 2005, in **Giselle**, accanto a **Svetlana Zacharova**.

Nel marzo 2005 Roberto Bolle è stato invitato a danzare **Apollon musagète** al Teatro Mariinskij di San Pietroburgo, in occasione del IV Festival Internazionale del Balletto.

Nel dicembre 2005 è stato interprete al Covent Garden di Londra, accanto a Darcey

Bussell, del revival di **Sylvia**, nella versione di Frederick Ashton, trasmesso a Kanal dalla BBC.

Fra le sue numerose partenze: **Allyson Asymurova**, **Darcey Bussell**, **Lisa-Marie Gilliam**, **Viviana Durane**, **Alessandra Ferri**, **Carla Fracci**, **Isabelle Guerin**, **Sylvie Guillem**, **Greta Hoddkinson**, **Margareth Ilmann**, **Susan Jaffe**, **Luca Lacarra**, **Agnès Letestu**, **Marianela Núñez**, **Elena Pankova**, **Lisa Pavane**, **Daria Prodenko**, **Lucretia Pujol**, **Tamara Rojo**, **Polina Semionova**, **Diana Venesia**, **Zenaida Yanowsky**, **Svetlana Zacharova**.

Numerosi i premi ricevuti: nel 1995 ha conseguito sia il Premio "Danza e Danza" che il Premio "Portino" quale giovane promessa della danza italiana. Nel '99, nella Sala Promoteca del Campidoglio a Roma, gli viene assegnato il Premio "Gino Lani" per aver contribuito con la sua attività a diffondere attraverso il linguaggio del corpo e dell'anima i valori della danza e del movimento. L'anno successivo gli viene conferito in Piazza della Signoria a Firenze il Premio "Galileo 2000" con la consegna del "Pentagramma d'oro".

Riceve inoltre il Premio "Danza e Danza 2001", il Premio "Barocco 2001" e il Premio "Festiano 2001" per l'attività internazionale degli ultimi anni.

Dal 1999 è "Ambasciatore di buona volontà" per l'UNICEF.

7.b. Il curriculum di un ballerino italiano di fama internazionale⁴¹

41 Sottolineati in rosso i titoli dei balletti interpretati, mentre in verde i ruoli; in rosa i nomi dei professionisti con cui ha lavorato, mentre in azzurro quelli dei Teatri, Compagnie e Accademie con cui ha studiato e/o collaborato.

Parte IV

L'opera d'arte

Pratiche collettive quotidiane



Capitolo 8

Coreograf-azione

Il processo creativo coreografico: tra improvvisazione, composizione e collaborazione

La performance è la manifestazione visibile del processo creativo. [...] Spiegando la performance, possiamo in ultima analisi spiegare meglio la creatività tutta.

K. Sawyer, «Explaining Creativity», 2006, pp. 256-257

Ho sempre sentito che quello che mi avvantaggia non è l'immaginazione, perché quella ce l'hanno tutti. Quello che so fare io è tenere incessantemente sotto controllo l'immaginazione. Ciò che sembra fantasia a briglia sciolta è in verità calcolato con molta cura.

T. Pratchett, intervistato da J. Preston, «Telegraph» (on-line), 28 Settembre 2009

Da chi non vuole imitare nessuno non viene fuori niente.

S. Dali

L'affermazione di Keith Sawyer riportata all'inizio di questo capitolo ben rappresenta l'attenzione diffusa che una certa sociologia dell'arte ha rivolto alla realizzazione pratica dell'opera, ai suoi tratti emergenti e quindi, strategicamente, a performance e improvvisazione – nonché alla relazione di quest'ultima con la composizione. Guardare alla performance significa anche guardare al lavoro quotidiano, corporeo e incorporato, dell'artista. Come scrive Paul Atkinson [2006, 55-56], infatti, «un riconoscimento della performatività non solo dirige la nostra attenzione dal testo alla pratica, ci porta anche ad affermare la natura corporea dell'interpretazione teatrale». Tuttavia, laddove l'improvvisazione di musica jazz – e, più in generale, di altri generi musicali – è stata pressoché vivisezionata in campo sociologico¹, la creazione di danza, che come vedremo si pone a cavallo tra improvvisazione, composizione ed esecuzione (performance), più o meno collettiva, è raramente stata considerata a partire da questo punto di vista.

In questo capitolo intendo dunque discutere il processo creativo coreografico, cioè le modalità attraverso cui vengono create sequenze di passi, movimenti e configurazioni corporeo-cin(est)etiche e, poi, viene data forma ad una coreografia. Nel farlo, presterò attenzione alla realizzazione pratica ed emergente del processo, nonché alla cultura, primariamente (sebbene non esclusivamente) corporea e incorporata, su cui esso posa. Dopo aver tracciato alcune distinzioni tra le diverse componenti di quello che sarà uno spettacolo di danza – una coreografia danzata su un certo palcoscenico – ed essermi brevemente soffermata sulla/e relazione/i tra musica e coreografia e sul “problema” della notazione in campo tersicoreo, descriverò dunque il processo di «costruzione» di una sequenza coreografica, focalizzandomi sui modi in cui una danzatrice professionista, nonché insegnante e aspirante coreografa², lo spiega alle proprie allieve e lo mette poi in pratica davanti a loro, alla sottoscritta e alla videocamera. Ampliando poi il punto di vista, passerò a considerare quell'attività che consiste nel dar forma ad una coreografia pienamente intesa e che, insieme alla «costruzione coreografica», va a costituire quel processo creativo che definisco, per il suo situarsi nella performance, nell'azione e, spesso, in quella collettiva, *coreograf-azione*. Come vedremo, il ruolo del corpo di ballo e la collaborazione tra ballerini/e e coreografo/a iniziano già qui a farsi estremamente rilevanti.

L'analisi del processo di *coreograf-azione*, inoltre, si rivela di particolare interesse per quanto riguarda il rapporto, o il *continuum*, tra improvvisazione e composizione, poiché la prima costituisce, nel caso della danza, la principale strategia compositiva: all'interno di questo processo creativo, infatti, momenti improvvisativi, sospesi in un presente eterno, si alternano ad altri più compositivi e riflessivi, in cui il tempo lineare riacquista la sua usuale importanza, in un rincorrersi che ben rappresenta l'andirivieni e le oscillazioni di quel duro lavoro quotidiano costellato di piccole intuizioni [Sawyer 2006, 259] che caratterizza molte attività artistiche, nonché umane in genere (come cucinare, ad esempio – si veda anche: Fine 1995).

1 Sull'improvvisazione jazz si vedano, tra gli altri: Becker 2000; Berliner 1994; Cook 2001, 2004; Duranti e Burrell 2004; Faulkner 2006; Hamilton 2000; Nettle 1974; Sawyer 2000, 2006; Sparti 2005, 2007. Tra gli studi di sociologia della musica si vedano: Adorno 1962; Adorno e Horkheimer 1956; Adorno e Simpson, 1941; Becker 1963; De Nora 2000, 2003; Faulkner 1973a, 1973b; McLeod e Herndon 1980; Schutz 1951, 1976; Weber 1922, trad. it. 761-839.

2 Da qualche anno ha iniziato a partecipare a concorsi coreografici.

Da un punto di vista metodologico, il presente capitolo si basa principalmente sull'analisi delle videoregistrazioni, cui talvolta si affiancano le relative note di campo e il cui contenuto ho cercato di trasportare sulla pagina non solo tramite le trascrizioni, ma anche attraverso l'uso di sequenze di immagini (storyboard). Anche le interviste, infine, svolgono un ruolo importante nel restituire il punto di vista dei/le protagonisti/e ed il modo in cui essi/e esplicitano, narrano e conferiscono significato e coerenza al proprio agire creativo artistico.

8.1. Gli elementi del processo creativo coreografico

Cominciamo col definire i diversi elementi coinvolti nella creazione di una performance di danza. Vi sono, innanzi tutto, sequenze di passi, movimenti e configurazioni cin(est)etiche relative a ciascun singolo corpo danzante. Un secondo, fondamentale, elemento è costituito dalla musica o, meglio, dalle musiche. Spostandoci verso il polo maggiormente compositivo, dobbiamo poi considerare le configurazioni formate da più corpi in movimento nello spazio del palco e, infine, scenografie, luci e costumi, nonché il titolo dello spettacolo e la cornice discorsiva in cui quest'ultimo verrà inserito. Costrizioni materiali, convenzioni, conoscenza incorporata, colleghi/e, collaboratori e critici sono altri elementi coinvolti nel processo creativo – artistico in genere e coreografico in particolare – su cui tuttavia tornerò più avanti.

Mi interessa ora tracciare alcune distinzioni tra diversi livelli, che sono in parte anche diverse fasi, o momenti, della realizzazione pratica e processuale di uno spettacolo di danza. Vi è, innanzi tutto, il livello della coreografia *strictu sensu*, che pertiene al movimento, alla musica ed alla loro relazione reciproca e che, come vedremo, si caratterizza come maggiormente orientato all'improvvisazione. Si tratta, inoltre, nella maggior parte dei casi, di una fase più solipsistica, in cui il/la coreografo/a lavora per proprio conto, o con un(assistente), sebbene talvolta, soprattutto nelle compagnie di danza contemporanea, tutti i membri siano coinvolti nel processo creativo fin dall'inizio. Il prodotto di questo lavoro, chiamato in gergo «costruzione coreografica», consta in quelle che vengono definite «sequenze coreografiche», cioè serie e/o insiemi di passi, movimenti e configurazioni cin(est)etico-corporee per un solo corpo danzante³. In secondo luogo, troviamo il livello, più compositivo, della coreografia in senso ampio, relativo al modo in cui i (gruppi di) corpi si relazionano spazialmente e visivamente l'uno all'altro, andando così a creare la «forma-spazio» [Williams 1976b, 1995] della danza⁴ – un aspetto che chiama in causa sia l'immaginazione e le capacità di prefigurazione del/la coreografo/a, sia i danzatori e le danzatrici che performeranno quella coreografia. L'insieme di questi due livelli, cui è dedicato questo capitolo, è ciò che definisco *coreograf-azione*. Infine, occorre tener presente il livello dello spettacolo nella sua totalità e complessità, che fa riferimento a diversi aspetti del contesto teatrale, i quali

3 Sebbene, come vedremo, si possano considerare come «un solo corpo danzante» anche due, tre o più corpi impegnati in un *pas de deux*, *pas de trois*, *pas de quatre*, ecc.

4 Una sequenza coreografica, infatti, può essere eseguita da più ballerini/e contemporaneamente, ma è anche possibile che diversi (gruppi di) ballerini/e danzino contemporaneamente differenti sequenze coreografiche che in molteplici modi entrano in relazione l'una con l'altra.

chiamano in causa differenti professionalità non appartenenti alla comunità occupazionale tersicorea (costumisti/e, *light designer*, scenografi/e, ecc.).

Si tratta di una distinzione per lo più analitica: nella pratica, infatti, questi livelli occupano solo parzialmente momenti distinti dell'allestimento di uno spettacolo e spesso corrono paralleli (frequentemente, ad esempio, il/la coreografo/a fa provare ed imparare al proprio corpo di ballo le sequenze coreografiche già create, mentre non ha ancora terminato di crearne altre che parimenti faranno parte dello spettacolo). Inoltre, anche il primo livello presenta, come stiamo per vedere, caratteristiche compositive, mentre, di converso, gli altri due chiamano egualmente in causa l'improvvisazione in numerose situazioni quotidiane nelle quali occorre gestire, spesso collaborativamente e/o negozialmente, imprevisti e problemi emergenti, apportando modifiche e aggiustamenti la cui necessità si palesa solo durante il lavoro pratico in sala (cap. 9), quando il/la coreografo/a ha a disposizione fisicamente i corpi coi quali la coreografia nel suo insieme verrà realizzata, e in teatro (cap. 10), quando occorre venire a patti con altre professionalità e con le costrizioni materiali proprie di uno specifico contesto situato.

Tuttavia, tale distinzione trova anche riscontro nel modo in cui gli/le artisti/e concepiscono – e narrano – il proprio lavoro⁵. Si vedano ad esempio, nel seguente estratto d'intervista, le parole di un danzatore e coreografo di fama internazionale.

[...] mi ascolto la musica, molte volte ho l'idea fissata in testa, l'idea generale, la linea guida. Poi dal punto di vista dei passi io lavoro direttamente. [An. - Torino, 23/02/2006]

Similmente, Manuela, ballerina, insegnante e direttrice di una scuola di danza, sottolinea la differenza tra la sequenza coreografica dei passi, che può venir creata anche indipendentemente dall'idea generale di uno spettacolo, ad esempio per l'ultima fase di una lezione (si veda il par. 6.1), e quella che definisce «struttura» o «intelaiatura» di un balletto, che viene invece ideata per una performance che sarà rappresentata in teatro – o comunque su un palcoscenico – da un gruppo di danzatrici e danzatori (si tratti di professionisti/e o di allievi/e).

E normalmente come le fai [le coreografie], ascolti della musica, ti metti davanti allo specchio, te le immagini... come? No, ascolto della musica e sulla musica vado, faccio quello che mi viene... Improvvisi? Improvviso, mi metto in sala, improvviso, poi... faccio andare la musica, improvviso e faccio quello che mi viene. Poi sì, quello che mi viene, poi a volte quando non mi viene niente dico ok, va beh, sì, cambio musica perché vuol dire che proprio questa non mi da niente. [...] e invece... quando faccio i balletti ho... mi vengono dei disegni! Ma disegni cosa? [---] cioè mi vengono proprio delle ispirazioni... Tipo un'immagine? Sì, sì... [---] in prima fila, poi dietro [---] cioè mi viene proprio così, una cosa... infatti mi piace tantissimo, metto la musica e veramente in poco tempo... disegno gli spostamenti. Poi i passi invece li improvviso. Però so già, dall'inizio alla fine, che in questo momento c'è questo, qua c'è quest'altro gruppo, poi c'è la diagonale, poi c'è lo scambio, qui c'è la coppia, poi fai [---], io ce l'ho tutta costruita e poi i passi li metto oppure li improvviso anche. Eh questa cosa infatti... non riesco a trovare un nome per per spiegare che c'è la parte coreografica dei passi e però tutto il contorno di... Eh beh è la struttura!

⁵ La distinzione è presente anche nei *curricula* universitari di danza in molti Paesi. Si veda, ad esempio: Shaw 2003.

Com'è strutturato un balletto, l'intelaiatura... [...] poi c'è invece tutta la sequenza coreografica, che è quella dei passi... Eh no, infatti. L'intelaiatura mi piace... È la linea generale del balletto dall'inizio alla fine. [Manuela – Mantova, 04/06/2008]

Atkinson [2006], nel suo lavoro sull'Opera, traccia una distinzione tra la «struttura complessiva» (*overall framework*) di uno spettacolo – cioè il progetto generale, che comprende quella che Manuela definisce intelaiatura, nonché le scenografie, le luci e i costumi di scena – e le «istanze pratiche quotidiane» (*everyday practicalities*) della performance, le attività corporee e incorporate che costituiscono il lavoro quotidiano verso e attraverso l'opera d'arte. Il coreografo Michele Abbondanza, compagno d'arte e di vita di Antonella Bertoni, sembra operare lo stesso distinguo, evidenziando anche un mutamento nel modo di creare coreografie e spettacoli sui cui avremo modo di tornare.

Inizialmente [...] Antonella e io cominciavamo a provare senza un progetto definito: agivamo a partire da noi due, in uno spazio vuoto. «Terramara» è nato così: abbracci e musiche ci davano delle sensazioni e dei ritmi; il resto si è aggiunto pian piano. [...] Adesso abbiamo chiaro fin dall'inizio quale azione farà il gruppo e solo in un secondo tempo, durante le prove vere e proprie, cerchiamo di fissarne la costruzione esatta. [Cervellati 2005, 25]

Prima di affrontare più dettagliatamente il processo di *coreograf-azione* sono necessarie alcune premesse riguardo le diverse relazioni che possono intercorrere tra musica e coreografia – come già emerso, ad esempio, dalle parole di Manuela («faccio andare la musica, improvviso e faccio quello che mi viene [...] a volte quando non mi viene niente dico ok, va beh, sì, cambio musica perché vuol dire che proprio questa non mi da niente») – nonché relativamente ad un problema storico nel campo della danza, quello della notazione.

8.1.1. *Il rapporto musica-coreografia*

È possibile individuare diversi scenari di relazione tra la coreografia e la musica⁶ su cui questa è creata e/o danzata (tab. 8.1). Una prima importante distinzione riguarda la ragione per cui la musica viene composta: questa, infatti, può essere indipendente dall'uso coreografico che verrà poi fatto del brano – è il caso di ciò che definisco musica «data», la quale, registrata o, più raramente, performata da vivo, ha come suo corrispettivo una coreografia improvvisata sulla musica stessa – oppure inseparabile dal progetto coreografico stesso – è il caso di quella che definisco musica «commissionata». Questa seconda situazione presenta tre diversi casi: la musica, infatti, può venir *a)* composta prima o *b)* dopo la coreografia, che viene dunque creata, rispettivamente, improvvisando sulla musica o indipendentemente da essa; oppure può venir *c)* improvvisata dal vivo insieme alla coreografia.

⁶ D'ora in avanti userò il termine musica per riferirmi sia ad un singolo brano musicale, sia a più brani uniti insieme, siano essi semplicemente giustapposti o tagliati e mixati così da creare un'unica traccia musicale.

	COMMISSIONATA			DATA
	COMPOSTA PRIMA DELLA COREOGRAFIA	COMPOSTA DOPO LA COREOGRAFIA	IMPROVVISATA SULLA COREOGRAFIA	
DAL VIVO	Coreografia improvvisata sulla musica	Coreografia indipendente dalla musica	Coreografia improvvisata insieme alla musica	Coreografia improvvisata sulla musica
REGISTRATA	Coreografia improvvisata sulla musica	Coreografia indipendente dalla musica		Coreografia improvvisata sulla musica

Tab. 8.1. *Scenari di relazione tra musica e coreografia*

Lasciando da parte questioni di carattere organizzativo, istituzionale e concernenti l'eventuale rapporto tra le diverse professionalità coinvolte nel processo⁷, e concentrandoci invece sul processo di *coreograf-azione*, è possibile distinguere tre diversi percorsi d'azione: una coreografia può venir creata in modo completamente indipendente dalla musica – come suggeriva, ad esempio, Rudolf Laban – oppure può venire improvvisata insieme alla musica – in una commistione artistica tipica soprattutto del teatro-danza⁸, di una certa danza contemporanea e di alcune discipline artistiche “di frontiera” (quindi marginali nel campo) – o, infine, può venire improvvisata sulla musica, sia questa data o commissionata, registrata o, più raramente, eseguita dal vivo.⁹ Quest'ultimo caso è il più frequente¹⁰ ed è quello che approfondirò nel resto del capitolo, analizzando, in particolare, il processo di «costruzione coreografica» che parte da un brano musicale pre-esistente e registrato.

La maggior parte dei/lle professionisti/e, infatti, guarda alla musica come a una musa ispiratrice. Si vedano, ad esempio, le parole di un famoso ballerino e coreografo di *hip hop* che fa di questo una regola dell'arte coreografica, almeno a livello personale.

[...] i movimenti non sono lasciati al caso, ma sono studiati sulla musica. Tutto è sulla musica: dall'inizio alla fine non c'è un movimento che non segua il ritmo della musica. [...] Non riesco a fare una cosa che non sia in musica, perché mi sembra di fare ginnastica. Magari ci sono tanti ballerini che sono bravi però non ballano sulla musica: prima facevano la coreografia, poi trovavano la musica da attaccarci sopra. Ed io la trovo impossibile come cosa, anche perché ascoltare la musica mi dà un certo stimolo, non posso fare il contrario, anche perché magari ci sono delle musiche più melodiche, altre un po' più dure, e su quella melodica non puoi fare movimenti duri e viceversa. Quindi non puoi adattare la musica a dei movimenti, deve essere il contrario: una musica ti deve ispirare qualcosa, un movimento non può ispirarti una musica. Almeno io la penso così, non dico che sia giusto o no, ma il mio punto di vista è questo. [Fa. - Trento, 04/03/06]

7 Per una buona analisi di questi aspetti si veda: Stiefel 2002.

8 Ad esempio, la compagnia *Abbondanza-Bertoni* sfrutta spesso questa possibilità.

9 Sulla relazione della danza moderna con la musica si veda Brown *et al.* 1998. Sulla relazione della danza del Novecento con la musica si veda invece Hodgins 1992.

10 Non a caso la maggior parte dei manuali di coreografia contengono la parola «improvvisazione» già nel titolo. Si vedano, tra gli altri: Blom e Chaplin 1988; Minton 1986; Nagrin 1993; Schener 1994.

Anche chi, come Donatella – direttrice della scuola *Club La Fourmie* e coreografa della compagnia affiliata – cerca in alcuni casi una musica dopo aver creato la coreografia, affida ugualmente un importante ruolo d'ispiratrice alla prima e sottolinea come, comunque, questo percorso d'azione alternativo, da un lato, sia relativo a particolari situazioni e, dall'altro, sia molto più difficoltoso.

[...] più di recente a volte mi invento le coreografie senza prendere la musica, però sicuramente la musica è la mia maggior ispiratrice [...] A volte invece, se decido di fare una coreografia che non ha bisogno di una musica particolare, perché mi piace magari l'idea di far muovere i ragazzi a terra, allora magari mi invento una cosa a terra poi cerco una musica che ci possa andar sopra, ma è molto più difficile.
[Donatella – Trento, 22/03/2006]

Si noti, inoltre, come quella della creazione coreografica indipendente dalla musica sia un'attività relativa ad una fase avanzata del percorso professionale della coreografa («più di recente»). Si tratta di una caratteristica che ho riscontrato anche in altre/i professioniste/i, come ad esempio il sopra citato Michele Abbondanza, e che condurrebbe a pensare che, così come la ballerina, dopo aver incorporato la tecnica, deve superarla, anche la coreografa, con l'accumulare esperienza, raggiunga una conoscenza tale della cin(est)etica corporea tersicorea da poter basare la propria attività creativa esclusivamente su di essa, anche senza il supporto della musica. Come si può notare dal seguente estratto, una professionista esperta di tecnica classica, jazz e contemporanea, che, con una propria scuola e una propria compagnia, ha lavorato e collaborato coi maggiori coreografi del campo nazionale e internazionale, sembra aver ormai raggiunto questo livello e poter così passare tranquillamente dall'improvvisazione sulla musica, alla sua scelta o al suo commissionamento *ex-post*.

Nella preparazione degli spettacoli, da dove nasce una tua coreografia? Ogni volta è una cosa diversa: può essere una musica che mi colpisce, allora mi vengono in mente dei movimenti e può essere magari solo una cosa astratta; oppure, come è successo per uno dei miei ultimi spettacoli che si chiama «Legami invisibili», io avevo un'idea di storia e ne ho parlato con André De La Roches per il lato coreografico e mi ha creato un paio di coreografie all'interno dello spettacolo in cui ha fatto l'interprete principale. Poi ne ho parlato con un mio amico musicista, un famoso jazzista, che mi ha creato la musica originale. Quindi da un'idea si è passati alle coreografie e alla musica creata ad hoc per me. [...] Quindi può partire o da un'idea, e allora mi cerco la musica o me la faccio fare apposta, oppure da una musica che mi ispira. Magari anche solo passeggiando vedo un movimento, una vetrina, un abito... che mi ispira. Quindi sono infinite le ispirazioni. [Ad. - Torino, 23/02/2006]

Si noti, tuttavia, come la musica sia in grado di ispirare movimenti – talvolta inizialmente immaginati, ma poi sempre fisicamente improvvisati su di essa – mentre le altre fonti d'ispirazione sembrano condurre ad idee generali, storie, qualcosa che, comunque, prima di acquisire una forma coreografica, cin(est)etica, ne acquisisce una discorsiva. Si veda, a questo proposito, la testimonianza di Donatella riguardo l'origine di uno degli spettacoli da lei ideati e coreografati.

Probabilmente è stato a un carnevale: c'era un gruppo che faceva teatro di strada e

lavoravano con dei gomitoli. E mi sono fermata a guardarli. [...] Erano ragazzi vestiti in modo molto pagliaccesco, erano molto colorati. E da lì ho pensato a questa cosa, a questo gruppo di giocolieri, di ragazzi di strada, che – per spiegare lo spettacolo – di notte si trasforma per sopravvivere. Loro lavorano di giorno e non guadagnano tantissimo... e questa luna li accompagna in questo cammino che fanno di notte. Per cui c'è questa trasformazione all'interno dello spettacolo che è molto particolare, è molto anche di effetto, con questo tubo che passa... [Donatella – Trento, 22/03/2006]

Anche Daniela Borghini, che ha ormai presentato al pubblico svariati spettacoli di propria creazione, mi ha parlato, in una pausa sigaretta durante le prove, di questa alternanza tra ispirazione musicale e non, sottolineando anche un altro aspetto importante della relazione del/la coreografo/a con le musiche: quello della loro ricerca¹¹, che porta anche ad una certa gelosia nei confronti delle “proprie” musiche¹².

Usciamo, come al solito, per fumare una sigaretta e, approfittando dell'interruzione, parliamo del pezzo appena finito, di come sceglie le musiche e di come crea lo spettacolo. [...] Per quanto riguarda la scelta della musica, la ricerca è continua, dice Daniela: tutte le mattine internet, poi festival di musica alternativa, punk, classica, etc. A volte, dice, *senti una musica e ti viene l'idea per uno spettacolo, altre volte l'idea nasce da un'altra cosa e poi cerchi la musica che le si adatti*. Dice anche che i coreografi sono molto gelosi delle loro musiche, proprio perché la loro ricerca è faticosa e continua. Lei, per esempio, anche agli stage le sue musiche non le dà a nessuno. Agli stage sceglie una musica bella, poi crea su di essa la coreografia, invece per gli spettacoli a volte, dice, ha un'idea generale e cerca poi la musica adatta. [...] *Inoltre uno spettacolo ha comunque diversi momenti, un climax, quindi comunque servono sempre determinati tipi di musica*, aggiunge. [08-01-24 OC]

È infine interessante notare, a conferma della distinzione proposta nel precedente paragrafo, come Daniela evidenzi la necessità di un *pool* di tipi di musica quando si tratta di metter in scena un intero spettacolo, piuttosto che, più semplicemente, creare una sequenza coreografica, magari per uno stage o una lezione.

8.1.2. *La notazione, o dancewriting*

È stato detto che una coreografia corrisponde ad un testo scritto o ad una musica annotata. È certamente vero che essa contiene un insieme di movimenti – quelli che i/le diversi/e ballerini/e, simultaneamente e/o sequenzialmente, devono danzare su una determinata musica – che possono venir annotati, insieme alla musica o meno. Nel corso della storia sono stati vari i sistemi inventati e adottati per rappresentare simbolicamente o figurativamente, e poter così trascrivere, il movimento umano – e, più in particolare, quello specifico alla danza (e/o a

11 Si veda anche: «Roberta [...] mi dice che ora sta lavorando a pieno regime al saggio: passa le serate a scaricare musica, ascoltarla e a volte cancellarla subito» [07-04-04 OP].

12 Si veda anche: «È poi il momento, come preannunciato, di vedere il passo a due di Sophia e Giulietta, preparato per lo spettacolo del liceo. Loro non vorrebbero mostrarlo perché, mi ha confidato prima Sophia, avevano dato alla scuola 6 musiche tra cui scegliere e alla fine hanno scelto Rob Roy, una musica usata da Donatella per il saggio. Hanno dunque timore che si senta copiata» [07-05-22 OC].

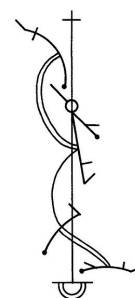
determinate danze¹³) – al fine di conservarne memoria per ragioni di preservazione, documentazione, ricostruzione, riproduzione¹⁴.

I sistemi di notazione maggiormente diffusi nella società occidentale (tab. 8.2), tutti risalenti alla seconda metà del secolo scorso, sono la cosiddetta *Labanotation*¹⁵ e la *Benesh Movement Notation*¹⁶, seguite a una certa distanza dalla *Eshkol-Wachman Movement Notation* e dal *Dance Writing* (sottosezione del del *Sutton Movement Writing* – entrambi anche in versione «shorthand» per annotare più rapidamente)¹⁷. Più recentemente, inoltre, sono stati introdotti sistemi di notazione computerizzati – il primo nel 1982 – e si sono sviluppate diverse aree di ricerca nel campo informatico: dai software per l'*editing* della notazione, alla *motion capture*, alla notazione per la *computer animation*, ecc. Da citare anche il sistema Beauchamp-Feuillet: dedicato alle cosiddette danze barocche, fu ideato nel Seicento da Pierre Beauchamp, su richiesta di Luigi XIV, e pubblicato poi da Raoul Auger Feuillet [1700]¹⁸. Infine, la notazione coreografica di Vladimir Stepanov [1892]¹⁹, risalente alla fine dell'Ottocento, è quella utilizzata nella più famosa collezione di coreografia annotata, nota come «Collezione Sergejev», che raccoglie anche la maggior parte delle coreografie originali create da Marius Petipa per l'allora *Balletto Imperiale* russo e diffuse, per questa via, nel repertorio classico di tutto l'occidente.

**Beauchamp-
Feuillet**

Danza

Simboli astratti:
segnati su un «percorso» da leggersi dal
basso verso l'alto. La misurazione del
tempo è indicata da piccole barre
orizzontali lungo il «percorso». Ogni
pagina presenta due «percorsi»
(maschile e femminile) che coprono un
ottava; la notazione musicale relativa è
riportata in alto.



13 Questo vale soprattutto per gli studi antropologici e di etnologia della danza. Si consideri, tuttavia, che la maggior parte dei sistemi di notazione cui si accennerà in questo paragrafo sono stati inventati all'interno della cultura – e dunque della danza – occidentale e, riflettendone le necessità specifiche, mal si adattano alle danze proprie di altre culture.

14 Per una dettagliata comparazione tra diversi sistemi di notazione rimando al lavoro di Ann Hutchinson Guest [1989].



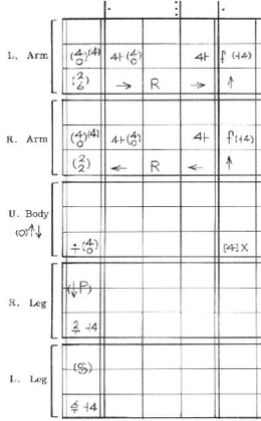
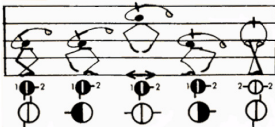
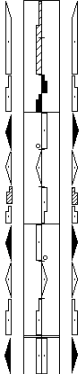
15 Nota anche come *Kinetography Laban*, essa fa parte del più ampio lavoro di Rudolf von Laban [1950, 1966] – e allievi/e – conosciuto come *Laban Movement Analysis* (LMA) ed esteso poi ad opera di Irmgard Bartenieff (ragione per cui talvolta si parla di *Laban/Bartenieff Movement Analysis*). Si tratta di un sistema insegnato e studiato in tutto il mondo, all'interno di istituzioni dedicate – a partire dal Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies – che rilasciano certificati e titoli di studio di vario livello.

16 Conosciuta anche come «coreologia», è adottata ufficialmente dalla Royal Academy of Dance, che nel 1997 si è peraltro unita al Benesh Institute (www.benesh.org). Si veda anche: Benesh e Benesh 1983.

17 Il sistema è stato ideato e perfezionato da Susan Sutton, tra il 1966 e il 1974.

18 Il sistema è stato utilizzato e variamente modificato nel corso del Settecento (si veda anche: Rameau e Pecourt 1725). Viene ancora utilizzato da alcune scuole e compagnie che si dedicano alle danze barocche (si veda anche: Waite e Appleby 2003).

19 Modificata poi da Alexander Gorsky [1978].

Stepanov	Danza	<p>Note musicali: i movimenti complessi sono scomposti in movimenti più semplici di una singola parte del corpo e rappresentati come note su una partitura musicale.</p>	
Benesh	Movimento e danza	<p>Segni grafici: tracciati su cinque linee, da leggersi da sinistra verso destra, che rappresentano (dall'alto verso il basso) testa, spalle, vita, ginocchia e pavimento. Altri simboli indicano la dimensione e la «qualità» del movimento. Linee verticali segnano la misurazione del tempo.</p>	
Eshkol-Wachman	Movimento e danza	<p>Segni matematici (numeri, lettere, parentesi, frecce): scritti su una pagina, da leggersi da sinistra verso destra, che rappresenta il corpo (braccio sinistro, braccio destro, busto, gamba sinistra e gamba destra – ulteriormente scomponibili in, ad esempio, mano, avambraccio, braccio). I segni fanno riferimento ad un sistema di coordinate disposte su una sfera (simili a latitudine e longitudine). La notazione prende in considerazione tipo (rotatorio, piano, conico), quantità, direzione e senso (orario/antiorario) del movimento. La partitura musicale può venir affiancata.</p>	
Sutton	Movimento e danza	<p>Simboli astratti e figurativi: disposti lungo cinque linee orizzontali, da leggersi da sinistra verso destra. La notazione musicale può essere affiancata a quella coreografica.</p>	
Laban/Bertenieff	Movimento e danza	<p>Simboli astratti: barra verticale, da leggersi dal basso verso l'alto, in cui la dimensione orizzontale rappresenta la simmetria corporea, mentre quella verticale il tempo (la durata del movimento è data dalla lunghezza del simbolo); la posizione del simbolo nella staffa indica quale parte del corpo esso rappresenta. Similmente alla notazione musicale, le linee, in questo caso orizzontali, indicano la misurazione del tempo, mentre una doppia linea indica l'inizio e la fine della partitura.</p>	

Tab. 8.2. Alcuni sistemi di notazione²⁰

²⁰ In app. 8.a altri esempi di queste notazioni.

Benché questi sistemi di notazione siano diffusi, non tutti i membri della comunità occupazionale tersicorea ne fanno uso. Alcune/i professioniste/i, talvolta per ragioni di tempo e con rammarico, altre volte ritenendolo inutile o troppo complicato, rinunciano ad annotare le proprie coreografie (a meno che questo non venga loro esplicitamente richiesto), mentre altre/i – la maggior parte – lo fanno ma utilizzando ciascuno/a il proprio metodo, ritenuto più semplice o più congeniale alle proprie esigenze. Di seguito le testimonianze di alcuni/e professionisti/e.

Non ti scrivi quello che inventi, quello che poi dovrai insegnare? *Lo faccio solo quando sono assistente di un altro coreografo perché devo essere precisissimo, voglio essere precisissimo [...] allora lì sì, è tutto un pallini, righe, un disastro! Invece se le cose sono mie no, non lo faccio mai.* [An. - Torino, 23/02/2006]

Tu fissi poi su carta quello che pensi? *Tutto. Devo. Ho talmente tante cose da fare che domani non mi ricordo quello che ho fatto oggi. Per cui scrivo tutto, tengo anche le video cassette di tutto quello che faccio – anche perché poi mi piace a volte rivederle – però devo proprio fissare tutto sulla carta, cioè scrivermi tutte le coreografie, scrivermi tutte le musiche, i passaggi, i cambi di posizione, perché poi non mi ricordo! [...] Hai un tuo modo o te lo ha insegnato qualcuno? No, ho un mio modo, me lo sono inventato. Anche quello mi è venuto così. Parto sempre dalla base musicale, [...] mi fisso uno schema di struttura della musica dove segno la base, il tempo della base, se è in quattro quarti, in tre quarti, o in altri tempi magari diversi, e su questa base fatta di crocette – penso che nessuno al mondo faccia una cosa del genere!.. – segno tutti gli accenti della musica o gli accenti della voce, se c'è, e su quella costruisco la coreografia.* [Donatella – Trento, 22/03/2006]

Scrivi quello che inventi? *Sì. A volte mi capita di sognare o se sono molto stanca o se fumo una sigaretta la sera prima di andare a letto o se ho bevuto un bicchiere di troppo vado a letto la sera e penso «in questo momento vorrei fare una coreografia». [...] E allora mi alzo e scrivo. Scrivo, faccio il classico schemino dall'1 all'8 per ogni frase musicale. E niente scrivo, oppure faccio semplicemente dei disegni, un mio sistema per ricordare almeno un'idea.* [Si. - Torino, 23/02/2006]

Ne consegue che, nonostante i diversi sistemi di notazione a disposizione, il numero di coreografie annotate non si avvicina nemmeno lontanamente a quello delle musiche annotate, che si appoggiano ad un sistema uniformemente accettato in Occidente da svariati secoli. Le coreografie di molti balletti, soprattutto moderni, e altri spettacoli di danza non sono perciò conservate su carta, in forma annotata. Quello della conservazione – a fini sia documentativi che riproducibili – di una forma d'arte così effimera come la danza è per altro un problema a lungo dibattuto, cui negli ultimi decenni sono venute in aiuto le tecnologie di videoregistrazione. Abbiamo visto (par. 3.1) come siano ormai diffusi, anche sul territorio italiano, alcuni archivi e videoteche dedicate alla danza e come, parallelamente, anche in campo commerciale si stia ampliando il mercato di DVD contenenti spettacoli registrati. Sono in molti/e, tuttavia, a sostenere che – così come la notazione – la videoregistrazione non sia in grado di restituire la totalità della performance: Michele Abbondanza, ad esempio, si esprime come segue.

Il repertorio è importante perché è l'unica possibilità di memoria per un artista di teatro, non potendo fissare la creazione in un quadro, in una foto o in una statua né in quegli specchietti per le allodole che sono a mio parere i video, sempre

mortificanti e riduttivi della realtà scenica. Il teatro è eterno attraverso l'effimero delle sue opere e il repertorio è l'unico antidoto che permette di tramandare alcuni capolavori attraverso le generazioni. Se non fosse un sogno irrealizzabile mi piacerebbe tenere in vita tutti i nostri lavori. [Cervellati 2005, 23]

Ecco dunque la terza via – dispendiosa in termini di tempo ed energia ma più completa nella restituzione della performance – per la conservazione e la trasmissione della cultura e delle opere di danza: si tratta del «repertorio», la trasmissione *via corpore* della memoria e del saper(far)e propri dell'arte di Tersicore. Così come, in assenza della scrittura, la memoria collettiva e la cultura di una società vengono/venivano conservate, tramandate e (ri)prodotte per via orale, quelle della comunità tersicorea, in assenza di una notazione uniforme e ritenuta adeguata, e, soprattutto, dato il loro estrinsecarsi in una performance, vengono primariamente trasmesse per via corporea e cin(est)etica, da un corpo all'altro. Come scrive Brian Turner [2005, 6], «la danza come forma d'arte è resistente alla riproducibilità meccanica»²¹. Il processo creativo stesso, come sto per mostrare, “accade” nella performance.

8.2. «Costruire» una sequenza coreografica su un brano musicale dato

Il processo di «costruzione coreografica» è un ottimo esempio di come improvvisazione e composizione non costituiscano una coppia dicotomica quanto piuttosto gli estremi di un *continuum* [Nettle 1974, 6]. L'improvvisazione, non a caso, è stata anche definita come «composizione in tempo reale» [Duranti e Burrell 2004, 73]. Quando si «costruisce» una coreografia su un brano musicale dato (fig. 8.1), brevi sequenze di passi e movimenti vengono improvvisate sul suo tema di fondo, sul suo *mood*; queste vengono poi ripetute e così «catturate» e «trattenute» corporalmente; vengono valutate e, se necessario, modificate (di nuovo improvvisazione e «cattura»); vengono progressivamente legate le une alle altre, nuovamente ripetute, valutate, modificate, «trattenute»... e via via fatte aderire con maggior precisione alla musica. Questo processo spiraliforme – o, meglio, dalla forma di una conchiglia frattale – di iterazione di pratica e valutazione [Kleiner 2009, 239] è ben descritto, nel seguente estratto, da un'insegnante e coreografa in erba nell'atto di insegnare «costruzione coreografica» alla propria classe di livello intermedio.

«Prendiamo coscienza della canzo::ne. (2.3) Potete usare anche delle accelerazio:ni, cioè io fa- fate (.) qualcosa di le:nto: (0.2) e poi invece un passaggio:: (0.8) velo:ce. (0.7) Capito? (1.2) Là! (0.3) Vai ↑prova:te! (1.2) Allora, iniziate con: (0.5) un paio di movime:nti. Cosa (0.3) vorreste fa:re. Li studiate, però dovete assegnare dei te:mpi >quindi tornate indietro: e dite bon< ripartiamo. Cosa ho fatto? (1.0) Lo rifacc↓io. (1.0) Funziona, non funziona:? No non mi piace più, lo cambia:mo: D'accordo? E:: (1.2) e andate avanti: ag- aggiungendo, passettino per passettino:: (1.0) la cosa. Fate un otto: fate quattro te:mpi: fate dieci otto: .hhh quello che volete, quello che viene

21 Approfondito questo asserto, lo studioso conclude: «In ogni caso, l'intero sviluppo della post-modern dance, compresa la cosiddetta contact improvisation, è andato contro l'enfasi sulla notazione formale e l'aderenza stretta ad un copione coreografata. [...] esperimenti con ruoli di danza, scenari, musica e improvvisazione hanno aumentato il divario tra testo e performance» [Sawyer 2005, 6].

eh .hh cercate di: (0.2) legare tutto assieme» [T.V. 07-02-19 MODERNO4/5]

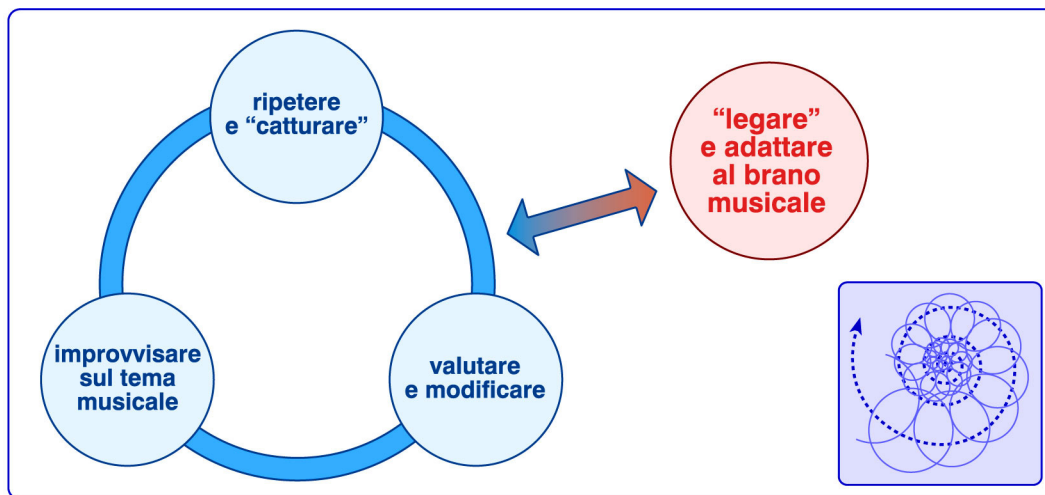


Fig. 8.1. *Il processo di costruzione di una sequenza coreografica su un dato brano musicale*

Esplorerò ora questo processo creativo considerando il caso della sopra citata professionista, Roberta, che, in diverse occasioni, spiega alla propria classe di principianti come creare sequenze coreografiche su un dato brano musicale. Le parole dell'insegnante sono di particolare interesse analitico, poiché rivolte ad un pubblico di principianti e intese a semplificare e rendere chiaramente riconoscibili le diverse fasi e componenti del processo creativo coreografico. Il discorso dell'insegnante, inoltre, volto com'è alla socializzazione delle allieve, lascia emergere alcuni dei «miti» [Sawyer 2006] che caratterizzano la cultura tersicorea. Prima di passare ad un'analisi dettagliata, si veda anche, nel seguente estratto dalle note di campo, il modo di procedere adottato da Roberta nel corso di una di queste lezioni, che ci mostra il processo di «costruzione coreografica» alla moviola, per così dire, cioè rallentato e più esplicitamente segmentato nelle sue fasi e componenti.

Roberta giura alle allieve di non guardarle (bugiarda!), invoca la loro fantasia e fa partire la canzone. [...] Ad un certo punto Roberta ferma la musica e invita tutte a riprovare, eseguendo però, subito dopo l'introduzione [musicale], il movimento che aveva fatto una di loro, alla quale chiede di ripeterlo. Quando ricomincia la musica, tutte si posizionano allo stesso modo di prima e cercano di riprodurre i movimenti che avevano fatto: il risultato è vagamente simile. La ragazza che Roberta avevo scelto, al termine dell'introduzione, riproduce – anche se non esattamente – il movimento compiuto, mentre le altre si fermano ad osservarla. Spenta nuovamente la musica, Roberta le chiede di spiegare alle compagne il movimento; poi si unisce alle allieve, modifica leggermente (definendolo e pulendolo, direi) il movimento in questione e lo “dimostra” nuovamente, contandone il tempo. Tutte insieme lo eseguono poi sulla musica quattro volte. [07-02-05 OS]

8.2.1. *Improvvisazione, o bodystorming*

Sebbene sia difficile stabilire con precisione quando termini il processo creativo,²² è certo che esso abbia inizio con un'improvvisazione. Quest'ultima, come si può notare dal seguente estratto, solleva uno dei primi «miti» della cultura della creatività, dell'arte e, senza eccezione alcuna, della danza: quello riguardante il cosiddetto «stato di flusso», che l'insegnante cerca di ispirare, spiegando anche come raggiungerlo, nelle proprie allieve.

«Non immaginare i passi:! Prova a lasciare che sia la musica a trasportarti: (0.5) <e che:> il passo venga da solo:: [...] Allora, vorrei che non pensaste al dopo, non dovete stare lì a pensare faccio questo, alzo il braccio:: No, doveste proprio: (0.3) ↑andare!» [T.V. 07-02-05 MODERNO2]

Per raggiungere lo stato di flusso dell'improvvisatore archetipico, dunque, non solo la prefigurazione del movimento – quindi il futuro – non è concessa, non lo è nemmeno l'attenzione al preciso tempo musicale: solo il ritmo e l'atmosfera (o *mood*) di fondo del brano, infatti, possono esser presi in considerazione e, comunque, solo parzialmente.

«Prendetevi il tempo che volete: io metto la canzone di sottofondo quindi potete seguire il ritmo, ma:: [...] quindi con il tempo che volete, lo provate, vi muovete: (1.2) cioè, non importa neanche che ci sia, io vi lascio la canzone perché ci sia la cadenza, ma prendete il tempo che volete. [...] Poi dopo lo vediamo con: la canzone >con il ritmo reale< ↑adesso preoccupatevi di: (1.3) pensare ai movimenti, ↑okey?» [T.V. 07-02-19 MODERNO2]

Parebbe dunque che, se le allieve riuscissero, in una sorta di *εποχή*, a concentrarsi solo sul *corpo proprio* in movimento e si lasciassero ispirare solo dal tema musicale senza «pensare al dopo» e/o «stare lì a pensare» cosa fare, allora la Danza verrebbe da sola. Si tratta, ovviamente, della mitologia dell'improvvisazione, sotto almeno due punti di vista. Innanzitutto, l'agire improvvisativo è certo caratterizzato da un flusso d'azione continuo, ma richiede – prima – qualcosa di più, qualcosa che, come vedremo tra breve, solo la professionista possiede. Esso richiede conoscenza e cultura incorporate, nonché *expertise*, competenze e una certa socializzazione nel/al campo. Esso richiede, nondimeno, il “passato”. Tracciando un parallelo tra il processo creativo della scrittura²³ e quello della *coreograf-azione* e definendo questa prima fase improvvisativa come *bodystorming* – corrispettivo del ben noto processo di *brainstorming* [Osborn 1953] – possiamo affermare che, così come le idee verbali (sequenze di parole), anche quelle cin(est)etiche (sequenze di movimenti corporei)²⁴ non provengono dal nulla, ma hanno la propria origine nella cultura,

22 A questo riguardo Howard Becker [2006] ha enunciato «il principio di indeterminazione fondamentale dell'opera d'arte». Si veda anche Bassetti 2008a.

23 Uno studio di tale processo è portato avanti da alcuni anni da Tasos Zembylas [2009].

24 Inutile dire che adottato qui un approccio che, per le ragioni ampiamente illustrate nei precedenti capitoli (capp. 6 e 7), non instaura alcuna distinzione e/o opposizione tra la mente e il corpo. Da questo punto di vista, sarebbe forse più adeguato parlare di thought-storming e kin(aesth)etic-storming – termini che rimandano ad un'attività, quella di pensiero o quella di «movimento astratto» [Merleau-Ponty 1945, trad. it. 165], invece che ad uno o più organi, come il cervello o il corpo tutto – ma ho

nelle convenzioni, nelle tradizioni, nei criteri (di giudizio) estetici di una – o, talvolta, più – comunità artistica o gruppo sociale in genere. Come scrive Howard Becker [2006, 26] dopo aver proposto di guardare all'opera d'arte come ad una serie di scelte, ciascuna di queste viene compiuta «a partire da una gamma di possibilità [...] in un complesso contesto sociale, in un mondo di attività artistiche organizzato, che delimita lo spazio delle scelte e fornisce motivi per compiere una scelta invece di un'altra».

Davide Sparti [2005], nel suo studio sull'improvvisazione jazz – da cui poi deriva implicazioni riguardo l'improvvisazione nella vita quotidiana – paragona questa attività alla conversazione ordinaria e spiega che «il motivo per cui assumiamo atteggiamenti così diversi nei confronti delle due pratiche, è che, mentre ciascuno di noi è un competente conversatore e sa anche parlare a braccio (ma abbiamo impiegato *anni* per impararlo), l'improvvisazione non è un obbligo culturale imposto ai membri delle nostre società» [2005, 121].²⁵ Lo stesso vale nel campo della danza, dove occorre raggiungere un certo livello di *expertise* relativamente ai suoi linguaggi, alle sue convenzioni, tradizioni, regole di composizione e così via prima di poter improvvisare.

Dall'altro lato, un certo grado di riflessività fa sempre comunque parte del processo creativo. La stessa Roberta, in un'occasione simile a quella presentata sopra e poco distante nel tempo, smentisce il mito dello sgorgare dell'arte dall'inconscio emotivo dell'artista: durante una sessione di costruzione coreografica, infatti, dopo aver lasciato improvvisare le allieve per un po', le richiama alla riflessività, al «pensare».

Spenta la musica, chiede: «Vi ricordate cosa avete fatto?». Alla risposta negativa replica: «Ancora, vai! Provate a rimanere più o meno sulla stessa sequenza di passi. Vi conviene fare uno o due movimenti, fermarvi un attimo e cercare di ricordarli, non farne cinquecento senza pensare» [07-02-12 OS]

Se, dunque, non bisogna pensare a ciò che viene dopo, occorre tuttavia mantenersi concentrate su ciò che sta venendo adesso, perché in breve tempo diventerà ciò che è appena venuto, cioè qualcosa che occorrerà ripetere, «catturare», valutare, modificare e, come vedremo meglio, far seguire da qualcos'altro. Pur nella fluidità d'azione consentita da un sape(far)e incorporato, la riflessività riguardo, potremmo dire, ciò-che-sta-venendo-prima resta una caratteristica importante dell'improvvisazione – e dunque della creazione – coreografica.

8.2.2. Ripetizione e «cattura»

La mitologia dell'improvvisazione viene quindi in parte abbandonata col procedere del processo di «costruzione coreografica», non appena termina – sebbene temporaneamente, data la ricorsività del processo – la fase

ritenuto più efficace, dal punto di vista dell'immediatezza comunicativa, appoggiarmi ad un termine ben noto come brainstorming e definire l'agire improvvisativo tersicoreo, per similitudine col suddetto termine, *bodystorming*.

²⁵ Si veda anche quanto già esposto nel precedente capitolo (par. 7.2.1).

improvvisativa. Si veda ad esempio il seguente estratto dalle trascrizioni video.

«Poi magari due secondi dopo non ti ricordi cosa hai fatto: Ok? Allora ripeti: e ti accorgi che: è più o meno simile: (0.5) alla sequenza di prima:: (1.5) più o meno: perché poi- in quel punto ti verrà sempre: (1.9) >lo stesso movimento< Allora così costruisci, poi: (3.5) Quando preparo le coreografie per voi cosa faccio io? Quello che mi viene [e dopo] lo catturo e lo tengo:» [T.V. 07-02-05 MODERNO2]

L'insegnante stabilisce qui un chiaro marcatore temporale, distinguendo un prima e un dopo, e sottolinea come questa seconda fase del processo creativo possa “verificarsi” – cioè rendersi necessaria – anche solo «due secondi dopo» aver improvvisato una breve sequenza. Sul finire dell'improvvisazione, quando passato e futuro riacquistano la propria ordinaria rilevanza a scapito di quell'eterno presente che (deve) caratterizza(re) l'agire improvvisativo²⁶, emerge la necessità di «catturare» il passato e «trattenerlo», per così dire, nel/per il futuro. L'unico modo per farlo, come abbiamo visto nel Capitolo 6, è incorporarlo attraverso la ripetizione, affidarsi al proprio corpo danzante mettendolo nella stessa situazione di pochi secondi prima e sperando che torni ad agire allo stesso modo. Non si tratta solo della ripetizione di passi, movimenti e sequenze, ma della ripetizione di una situazione, di una modalità di *essere-al-mondo* [Merleau-Ponty 1945]: l'intento qui non è tornare a, ma tornare «in quel punto».

È innegabile che spesso, per ricordare una sequenza, sia necessario iniziare ad eseguirla fisicamente, corporalmente. Io stessa l'ho provato sulla mia pelle ogni volta che, seduta al computer scrivendo le note di campo relative alla «partecipazione osservante», dovevo alzarmi ed iniziare ad eseguire la sequenza che desideravo descrivere, per poterla così «recuperare». Il corpo si rivela in questi casi un ottimo suggeritore. Provando fisicamente a partire da una determinata configurazione cin(est)etica (che può essere l'inizio della sequenza o il punto dopo il quale “non si ricorda come va avanti”), il corpo “ci dice” immediatamente *a)* quali «seguiti» [Meyer 1973, cit. in Sparti 2007, 124] non sono materialmente possibili e, dunque, non costituiscono sicuramente il prosieguo della sequenza e *b)* quali invece sono più “naturali”, più facilmente eseguibili per il corpo a partire da quella postura²⁷, e *c)* quali sono più “probabili” stando alle norme, alle convenzioni e alle tradizioni della cultura dell'estetica che pertiene al mondo danza o ad un suo sotto-mondo stilistico.²⁸ Il corpo, dunque, da un lato esclude taluni seguiti, restringendo il campo delle possibilità – sia di scelta durante l'improvvisazione, che di «cattura» e «recupero» in momenti successivi – mentre, dall'altro lato, “mostra” – nel senso che appena ci si pone nella configurazione di partenza lo si sa, lo si sente e non è possibile farne a meno, così come non si può fare a meno di udire un forte rumore se si è nella zona di propagazione delle onde acustiche – un ventaglio finito di seguiti fisicamente

26 Si ricordi, infatti, che una delle caratteristiche dello «stato di flusso» tipico dell'improvvisazione è quella di situarsi esclusivamente nel tempo presente, o, meglio, in un eterno presente: si tratta di un'azione *ex tempore*.

27 Un esempio banale è il seguente: se la gamba che porta il peso del corpo è la destra, è molto più facile e naturale eseguire il passo/movimento successivo con la sinistra che, libera dal peso del corpo, è anche molto più libera di muoversi.

28 Sul carattere retrospettivo – un seguito, per definizione, viene dopo qualcosa e in un certo modo vi risponde – della creazione improvvisata si veda anche: Sparti 2005, 161-72.

possibili, fattibili, che spesso presentano anche, seppur implicitamente, un ordine di “facilità” (di esecuzione a partire da quella configurazione) e di “probabilità” (relativa ad un certo numero di seguiti “tipici”, “convenzionali” e più o meno adeguati per quella configurazione). Trovandosi (fisicamente e sensorialmente) di fronte ad un numero finito di seguiti fattibili, invece che ad un infinito ventaglio di possibilità “teoriche”, le probabilità che *emerge* ciò che stiamo cercando (ad esempio, quanto appena performato durante l’improvvisazione) aumentano.

La cultura e l'*habitus* della danzatrice professionista giocano certo un ruolo fondamentale in questa(o) idea(le) di qualcosa che semplicemente – ma pressoché inevitabilmente – accade, o emerge. Tuttavia, esse si rivelano ancor più importanti nel permettere, come in una profezia che si auto-adempie, che l'idea(le) vada a combaciare con la pratica grazie alla conoscenza incorporata nel corpo danzante. Innanzi tutto, maggiori sono la cultura e l'*expertise* nel campo della danza, maggiori le informazioni che – senza bisogno di esser esplicitate o di raggiungere la consapevolezza della ballerina – si traggono riguardo la probabilità, e l'adeguatezza, di un determinato seguito. Così come la mano del pianista trova «good-sounding places» dove andare e sceglie dove andare tanto quanto l'Io del pianista [Sudnow 1978, 2], anche il corpo della danzatrice e, più in particolare, le sue diverse parti (ri)trovano quelli che potremmo definire «good-looking places» dove andare. L'improvvisare della professionista è dunque caratterizzato da «una miscela di materiali preesistenti ed elementi emergenti, di disciplina e creatività, precisamente la miscela che favorisce l'adattamento dinamico a situazioni mutevoli» [Sparti 2005, 218].

In secondo luogo, col procedere del processo di apprendimento e socializzazione, il/la ballerino/a sviluppa quello che potremmo definire un lessico motorio – o, meglio, cin(est)etico – nel quale un insieme più o meno complesso di *cinemi* [Birdwhistell 1970, 1975], cioè un *cinesema* [Williams 1976a] – o un insieme di cin(est)emi, cioè un cin(est)esema – per quanto resti potenzialmente scomponibile, viene concepito e percepito come un *unicum*, così come tutti/e noi concepiamo e percepiamo quotidianamente insiemi di fonemi come parole. La conoscenza incorporata, infatti, permette alla danzatrice di operare una sorta di sineddoche corporea, catturando, con un solo (o pochi) elemento(i) della configurazione corporeo-cin(est)etica, l'intero insieme dei suoi elementi.²⁹

Da questo punto di vista, sebbene, come accennato, la memoria entri in gioco riguardo la *ratio* della sequenza, la sua struttura “logica” (si veda anche: Starkes *et al.* 1987), non credo abbia senso parlare di memoria corporea (né muscolare o motoria), poiché la memoria è una delle capacità del corpo umano, specificamente locata in una parte di esso (l'encefalo e, in particolare, la corteccia cerebrale). Il problema non è, almeno da un punto di vista sociologico, individuare e definire uno o più tipi di memoria, ma comprendere il modo in cui l'essere umano «cattura» e «trattiene» l'abilità di riprodurre (e/o modificare sul momento) più o meno irriflessivamente una certa attività fisica (che può comprendere o meno l'uso di uno o più strumenti), come camminare, andare in bicicletta, articolare (una serie di) fonemi, allacciarsi le scarpe, danzare una certa (sequenza di) danza,

29 Si ricordi che, come ogni lingua parlata, così anche ogni linguaggio di danza costituisce un sistema aperto. Per questo preferisco parlare di «lessico», piuttosto che di «vocabolario».

respirare³⁰, ecc.

Tutto questo è possibile grazie all'incorporamento, una capacità umana a cui, come per la memorizzazione, il pensiero o la locomozione, sono preposti diversi organi (tra cui anche l'encefalo, senza che questo ne faccia la proprietà di una fantomatica mente). L'incorporamento non è altro che la capacità di trasformare in un *unicum* un'attività composita e complessa. Si tratta di una sorta di capacità di sintesi dell'essere umano, la cui ragione di fondo potrebbe essere, come per il dato-per-scontato di cui parla Garfinkel [1967] o l'appercezione di Husserl [1913-28], l'economia cognitiva. La «cattura», dunque, potrebbe venir descritta come (ricerca di) un primo incorporamento. La tecnica del corpo utilizzata a questo fine è quella della ripetizione: pietra miliare della cultura della danza (par. 6.4.3), essa è tesa, appunto, al raggiungimento di quella che in gergo tersicoreo viene definita «meccanicità», o «automatismo».

8.2.3. Valutazione e modifica

La ripetizione costituisce anche, all'interno del processo creativo coreografico, la transizione dall'agire irriflessivo e atemporale (*ex-tempore actio*) dell'improvvisazione ad una fase in cui quello stesso agire deve venir riflessivamente osservato e valutato, in cui occorre decidere quali passi, movimenti e configurazioni cin(est)etico-corporee “tenere”, quali “buttare”, quali modificare.

«Provate un pezzettino: (0.3) poi cambiamo: magari non vi piace, torniamo indietro, lo rifate, finché: [...] Adesso dovete fare un lavoro di: come un tema a scuola va bene? E avete tutta la brutta copia prima da fare!» [T.V. 07-02-19 MODERNO2]

Il processo illustrato dall'insegnante va dall'improvvisazione («provate un pezzettino»), che produce una «brutta copia», alla modifica («poi cambiamo»), passando per la valutazione («magari non vi piace»). Al di là della metafora della scrittura – che potremmo espandere pensando a *brainstorming* e prima stesura, rilettura e valutazione, cambiamenti e modifiche in una serie di versioni fino a quella “finale” o “definitiva”³¹ – ciò che mi interessa qui sottolineare è come la (auto-)valutazione avvenga, ancora una volta e diversamente dalla scrittura, *a*) grazie allo specchio e *b*) attraverso la ripetizione della performance («tornate indietro, lo rifate»), come abbiamo visto anche per gli esercizi, le «sequenze studio», le coreografie create da altri.

Riguardo allo specchio occorre tener presente che la possibilità di osservarsi nel suo riflesso varia a seconda di ciò che viene eseguito (sia esso improvvisato o ripetuto), cosicché può rendersi necessario rallentare la performance, ripeterla interamente o in parte a partire da una diversa posizione nello spazio della sala,

30 Accade molto rapidamente e in un momento della vita, quello immediatamente successivo alla nascita, di cui poi perdiamo memoria, ma credo si possa affermare che, da un certo punto di vista, *impariamo* a respirare, e non lo dimentichiamo più. Inoltre, nel corso della vita, è possibile che ci troviamo a dover imparare un nuovo modo di respirare. Per un'analisi di questo secondo processo si veda, ad esempio: Lande 2007.

31 Cioè data, consegnata, all'altro-da-sé [Bassetti 2008a, 151-52].

ecc. Ancor più rilevante, tuttavia, è l'inseparabilità di performance e valutazione³²: questa, così come l'eventuale modifica, co-occorre necessariamente all'esecuzione (e spesso alla musica), poiché non vi è altro modo di apprezzare una sequenza coreografica eseguita dal proprio corpo se non eseguirla con quel corpo guardandolo nello specchio³³. Scrive John Dewey:

Le conseguenze dell'atto del creare, riferite ai sensi, mostrano se ciò che si fa porti avanti l'idea che viene attuata o segni una deviazione e una interruzione. Nella misura in cui lo sviluppo di un'esperienza è controllato dal riferimento a queste relazioni di ordine e di compimento immediatamente sentite, quella esperienza diviene di natura eminentemente estetica. [Dewey, 1934, trad. it. 1966]

Una coreografia di danza consiste dunque più nella sua performance che nella sua composizione: il processo di «costruzione coreografica» avviene quasi interamente con e nella performance ed il prodotto di tale processo non è altro che una performance progressivamente *formata* ed ampliata attraverso la performance stessa.

La valutazione, infatti, può condurre, simultaneamente o successivamente, all'introduzione, come alternativa possibile o come soluzione di un problema occorso, di una modifica. A questo punto il processo, pur non tornando all'inizio, riparte dall'improvvisazione di una o più modifiche, che andranno poi ad integrarsi nella sequenza coreografica, la quale verrà nuovamente ripetuta e così «catturata», osservata, valutata e forse nuovamente modificata. Man mano che brevi sequenze (generalmente quanto compreso in un'ottava) vengono, almeno temporaneamente, considerate adeguate, si procede con ulteriori brevi sequenze, che vengono via via legate alle precedenti. Come accennato, infatti, il processo creativo coreografico, come ben rappresentato dall'immagine della conchiglia frattale, è ricorsivo ma anche progressivo.

In questo progredire si verifica altresì un continuo oscillare dell'orizzonte spazio-temporale di chi crea (fig. 8.2): se, durante l'improvvisazione, l'agire avviene in un eterno presente, in un *hic et nunc* sostenuto dal tema musicale di fondo, dal *mood* del brano, dallo spazio fisico e da quello geometrico (astratto) in cui si muove il corpo (a sua volta fatto di reciprocità spaziali) della ballerina, nel corso del processo creativo questo “qui ed ora” si trasforma in un passato che viene ripetuto e «trattenuto», osservato e valutato in uno spazio riflesso (quello dello specchio) che già prefigura un pubblico, eventualmente modificato, implicato in un futuro che sarà il suo «seguito» e, infine, proiettato in spazio-tempi distanti – quelli della coreografia tutta, prima, e dello spettacolo, poi, in cui la sequenza coreografica dovrà venir composta e (diversamente) danzata da svariati/e ballerini/e, all'interno di un determinato spazio, con determinate luci, costumi, ecc.³⁴ – alla luce dei quali viene ulteriormente valutato, modificato e così via.

32 Si veda anche quanto esposto nel par. 6.5.

33 Le relativamente recenti possibilità di videoregistrazione mal si adattano all'andamento tipicamente oscillatorio, alle piccole intuizioni e ai continui cambi di rotta che caratterizzano il lavoro quotidiano.

34 Approfondirò questi temi nel resto del capitolo (par. 8.3) e in quello successivo (cap. 9).

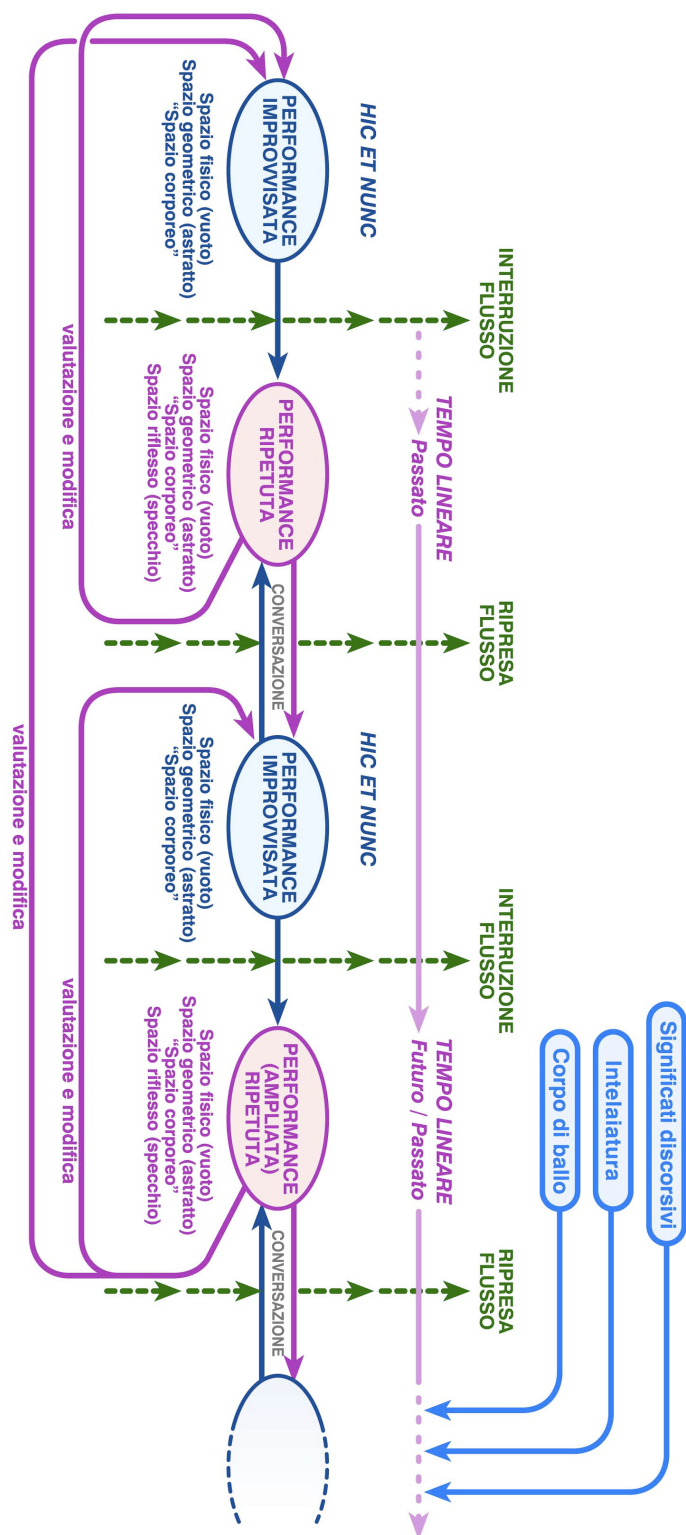


Fig. 8.2. *Le oscillazioni dell'orizzonte spazio-temporale esperito dal/la coreografo/a durante e attraverso il processo di creazione*

8.2.4. *Un esempio pratico (di conoscenza incorporata)*

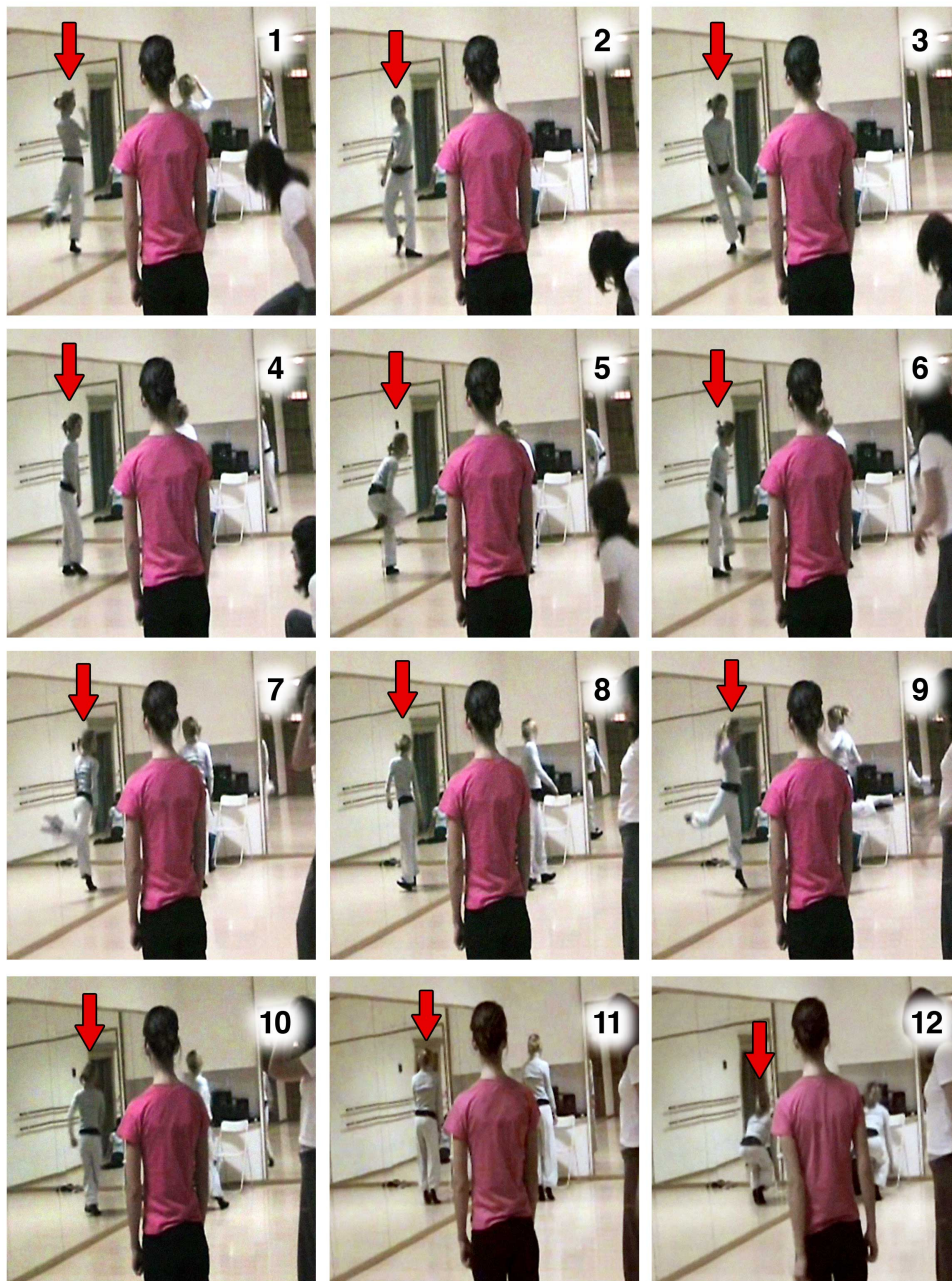
Per comprendere meglio questo processo, analizzerò ora l'agire dell'insegnante che, ad un certo punto della lezione, anche al fine di sollevare le allieve dall'imbarazzo dovuto al suo sguardo (par. 7.2.1), improvvisa e «costruisce» ella stessa una breve sequenza coreografica. Considererò dunque nel dettaglio l'improvvisazione della professionista (storyboard 8.1), cui segue un momento maggiormente riflessivo e valutativo durante il quale la ballerina prova e riprova, con diverse modifiche, un paio di configurazioni cin(est)etico-corporee (storyboard 8.2). Immediatamente successiva, ma ben distinta, la ripetizione della sequenza coreografica appena creata, che viene così «trattenuta», valutata e, come vedremo, parzialmente modificata *in itinere* (storyboard 8.3). Roberta, infine, tenta un'altra modifica – che, a dire il vero, si configura maggiormente come un'aggiunta – della posa che costituisce l'ultimo segmento della sequenza coreografica creata fino a quel momento (storyboard 8.4), per poi proseguire con l'improvvisazione di ulteriori movimenti, che mano a mano legherà ai precedenti, a quanto «costruito» sino ad allora.

La danzatrice comincia con l'improvvisare sul tema musicale alcuni passi accademici, movimenti e configurazioni cin(est)etiche (storyboard 8.1):

1. giro in *attitude* (fermandosi col piede destro davanti),
2. appoggio del peso sul piede sinistro,
3. passo indietro con quello destro,
4. piccolo passo così da arrivare ad avere i piedi paralleli (VI posizione),
5. contrazione della parte alta del busto e “presa” (afferrare) del piede sinistro con la mano sinistra,
6. *chassé* con la gamba destra,
7. piccolo calcio dietro in controtempo con quella sinistra contemporaneo alla salita in *relevé*,
8. mezzo giro *en dedans* su entrambi i talloni,
9. giro *en dehors* in *attitude* e saltato,
10. giro in *coupé*,
11. *relevé* in VI posizione (fianco al pubblico),
12. *plié* su *relevé* in VI posizione.

Roberta, a questo punto, interrompe il flusso dell'improvvisazione per ripetere, valutare e tentare varie modifiche alternative dell'ultima configurazione cin(est)etico-corporea eseguita (*sub* 12). Come si può vedere dallo storyboard 8.2, la ballerina:

- I. distende un po' le gambe «uscendo» dalla configurazione precedente,
- II. esegue nuovamente la configurazione (*sub* 12) eseguendo però un *plié* meno profondo,



Storyboard 8.1. *L'insegnante improvvisa su un brano musicale dato*

- III. risale distendendo un po' le gambe ma mantenendo il *relevé*,
- IV. esegue nuovamente la configurazione (*sub II*) aggiungendo però una torsione del busto verso sinistra (verso il pubblico),
- V. contrae la parte alta del busto ed esegue contemporaneamente un *inch* (portare il bacino in avanti, ginocchia piegate),

- VI. distende le gambe,
- VII. esegue nuovamente la configurazione (*sub* II) senza torsione del busto,
- VIII. distende le gambe mantenendo il bacino spinto all'indietro,
- IX. si volta verso sinistra piegando il ginocchio destro: posa,
- X. lascia e riprende la posa (*sub* IX) accentuandola (velocità e ampiezza),
- XI. esegue nuovamente la posa accentuata (*sub* X),
- XII. esegue nuovamente la posa accentuata (*sub* X) aggiungendovi uno slancio dell'avambraccio sinistro verso sinistra.

La danzatrice fa poi una breve pausa, guardandosi nello specchio piccolo e sistemandosi i vestiti. Poco dopo, si posiziona nuovamente davanti allo specchio grande, rimane ferma per qualche decimo di secondo ed infine ripete la sequenza appena creata prestando attenzione al proprio corpo danzante riflesso nello specchio e tentando ulteriori modifiche. Roberta inizia dunque eseguendo (storyboard 8.3):

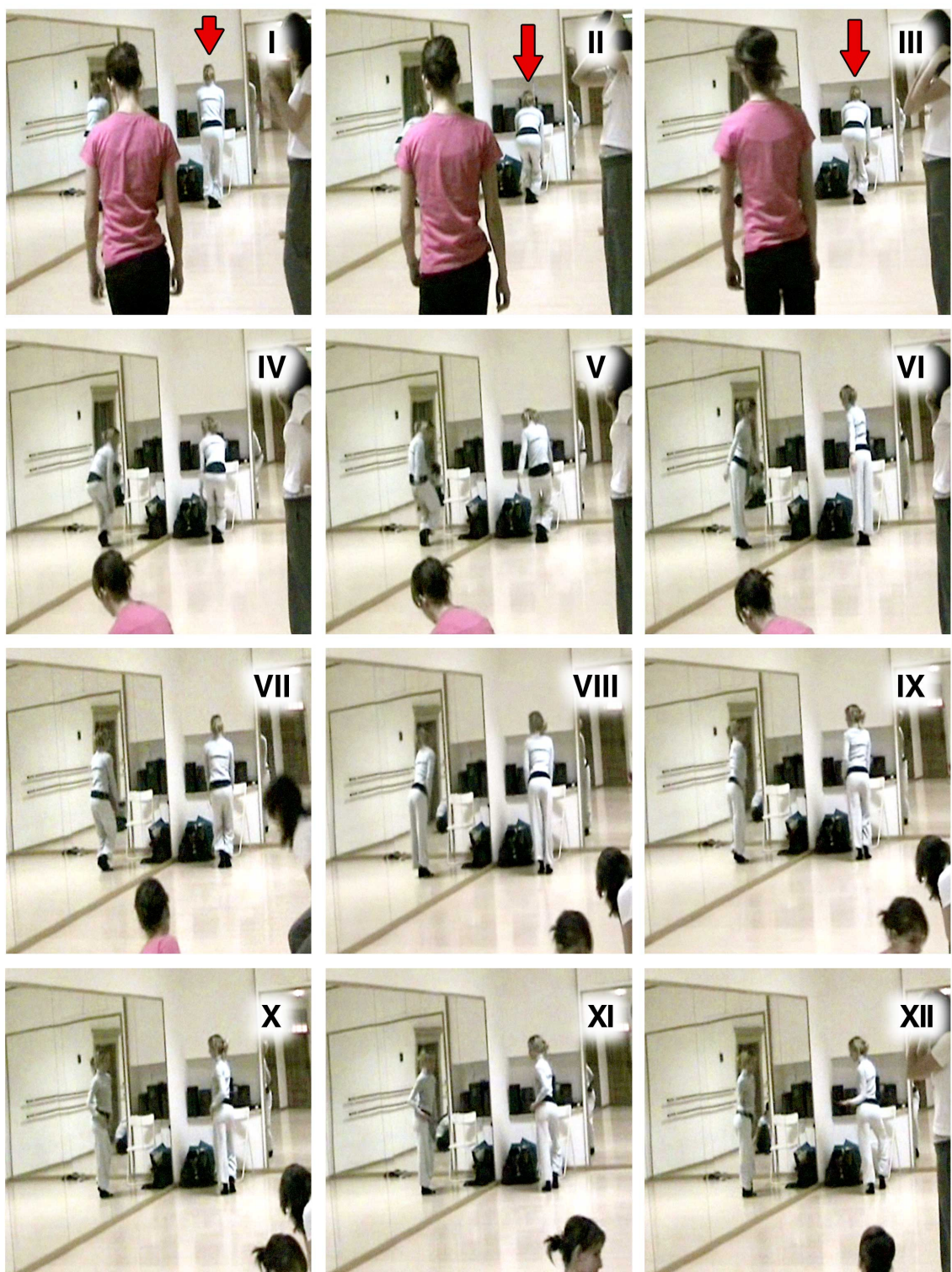
- 1. giro in *attitude* (fermandosi col piede destro davanti),
- 2. appoggio del peso sul piede sinistro,
- 3. un passo indietro col piede destro,
- 4. un piccolo passo così da arrivare ad avere i piedi paralleli (VI posizione).

La ballerina introduce poi una modifica, aggiungendo un movimento che le permetterà di eseguire in modo più fluido la configurazione cin(est)etica *sub* 5. Il movimento aggiunto è un

- 4.1 *plié* in VI posizione,

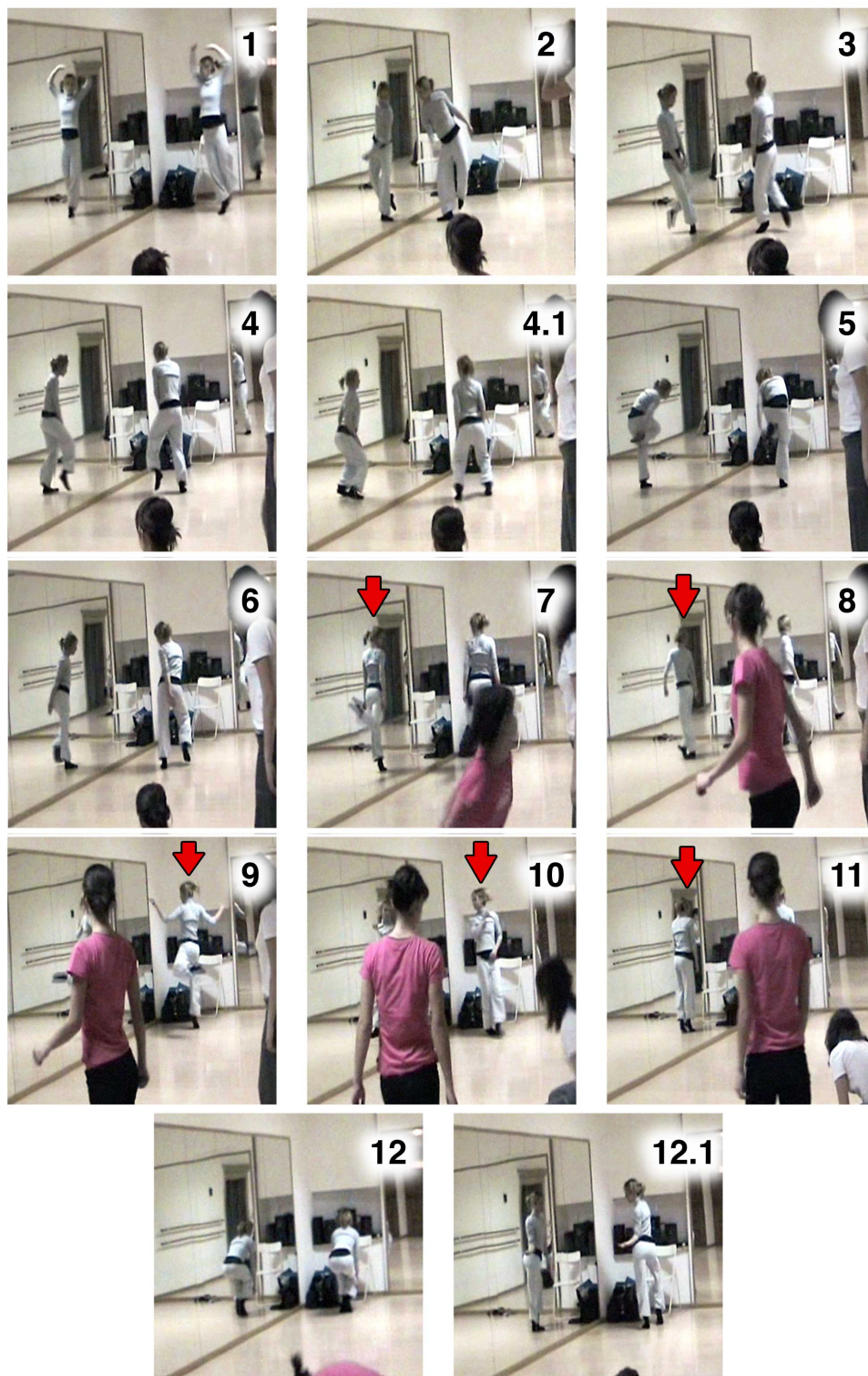
seguito da:

- 5. contrazione della parte alta del busto e “presa” (afferrare) del piede sinistro con la mano sinistra,
- 6. *chassé* con la gamba destra,
- 7. piccolo calcio dietro in controtempo con la gamba sinistra e, contemporaneamente, salita in *relevé* con la destra,
- 8. mezzo giro *en dedans* su entrambi i talloni,
- 9. giro *en dehors* in *attitude* e saltato,
- 10. giro in *coupé*, in questo caso però solo «marcato»,
- 11. *relevé* in VI posizione (fianco al pubblico),
- 12. *plié* su *relevé* VI posizione,
- 12.1 posa *sub* XII.



Storyboard 8.2.

L'insegnante ripete, valuta e prova alcune modifiche dell'ultima configurazione cin(est)etico-corporea eseguita



Storyboard 8.3. *L'insegnante ripete l'intera sequenza appena creata, apportando alcune modifiche*

Il fatto che la danzatrice, sul finire della sequenza, si lasci andare, per così dire, a «marcare» (cioè accennare soltanto) il movimento invece che performarlo nella sua interezza, non fa che confermare come il suo interesse primario fosse maggiormente diretto, da un lato, alla «cattura» della sequenza e, dall'altro lato, alla valutazione e alla modifica di determinati passaggi e configurazioni, mentre altri passi, più accademici, vengono dati per scontati, poiché la ballerina *a*) li ha incorporati e li conosce dunque come *unicum* e *b*) è già consapevole di come il corpo – e, in particolare, il proprio corpo – appare nell'eseguire quei passi/movimenti. Al contrario, più questi si allontanano da quelli usualmente eseguiti (siano essi accademici in senso pieno o, più semplicemente, frequenti all'interno di un certo stile e/o di un certo *habitus* coreografico o personale), più si rende necessaria la loro valutazione e, dunque, l'osservazione del proprio corpo che li esegue riflesso nello specchio. Si potrebbe dire che, in un certo senso, il valore di originalità cui è esplicitamente votato il processo creativo, porta con sé un rischio per l'estetica tersicorea, di cui il/la coreografo/a deve tener conto osservando, valutando ed eventualmente modificando, a partire dalla cultura dell'estetica della danza, il prodotto producentesi della propria arte e della propria originalità.

Roberta continua a svolgere tale attività subito dopo (storyboard 8.4), ancora evidentemente indecisa riguardo la posa provata e modificata varie volte (storyboard 8.2: IX-XII), cui tenta di apportare un'ulteriore modifica, per poi proseguire nella «costruzione coreografica» con nuovi passi, movimenti e configurazioni. La danzatrice, dunque:

- I. distende le gambe,
- II. esegue la posa *sub XII*,
- II.i piega il polso sinistro, tentando quindi una modifica/aggiunta, cui seguirà l'improvvisazione di altri passi per il prosieguo della sequenza coreografica.



Storyboard 8.4. *L'insegnante ripete l'ultima configurazione della sequenza finora creata, provando poi una modifica*

L'agire dell'insegnante, come abbiamo visto nel capitolo precedente (par. 7.2.1), risulta diametralmente opposto a quello delle allieve – quasi si trattasse di due attività differenti – a causa dell'enorme sproporzione nella conoscenza incorporata della prima rispetto alle seconde. Questa osservazione ci permette di sfatare un altro «mito», propinato anche da gran parte della letteratura e della cinematografia: quello che vede la danza e il danzare (e, più in generale, l'arte e il

creare) come pura emozione, espressione dell'anima originata dai propri sentimenti. Il corpo di Roberta – dopo anni di studio, allenamento e disciplina – ben conosce ciò che si vorrebbe presentare come proveniente da una pura e libera emozionalità; conosce, per esser più precise, come esprimersi attraverso un linguaggio cin(est)etico culturalmente specifico. Le allieve, al contrario, sono quasi paralizzate, il loro corpo non sa come esprimere emozioni e significati, non sa “parlare” attraverso il linguaggio della danza.

L'arte di Tersicore e la sua creazione pertengono ad un corpo socializzato, formato ed educato; un corpo che ha acquisito un certo *habitus*, quelle disposizioni richieste all'interno di un campo e iscritte nel corpo attraverso schemi di azione, percezione e valutazione [Bourdieu 1979] che vengono poi in aiuto della ballerina quando questa si trova a (ri)produrre passi e movimenti, quando si trova a scegliere, per la prima volta o meno, dei «seguiti».³⁵

Potremmo dire che, dopo una lunga socializzazione, la danzatrice raggiunge infine la capacità di conferire al proprio danzare e improvvisare danza la stessa spontaneità che Merleau-Ponty [1945, trad. it. 213] attribuisce al movimento quotidiano del *corpo proprio* in cerca di uno specifico risultato pratico. Questo sembrerebbe entrare in contraddizione con il fondamento stesso della sacralità della Danza: il rifiuto di un tale valore funzionale, lo sforzo di conoscere ed esperire il proprio corpo alla luce di un differente valore, incorporando così un nuovo modo di *essere-al-mondo* e, dunque, un genere di movimento – *astratto* – teso al movimento stesso, in sé [Merleau-Ponty [1945, trad. it. 165-76]. La contraddizione, tuttavia, è solo apparente o, quantomeno, la ballerina professionista ad un certo punto la supera, raggiungendo hegelianamente una sintesi: al rifiuto del movimento quotidiano volto ad un fine pratico e alla contrapposta ricerca di un modo di muoversi studiato e *scelto*, segue l'incorporamento di questo nuovo genere di movimento, che può ora venir performato, anche in modo imprevisto, con la stessa fluidità e spontaneità di quello ordinario³⁶ e che, dunque, può ora venir improvvisato.

8.3. Coreograf-azione: il ruolo degli altri corpi

Quello di *coreograf-azione* non è tuttavia un processo così solipsistico come potrebbe sembrare. Esso, come vedremo anche nei capitoli che seguono, si muove in svariati modi e molteplici direzioni verso il collettivo, che questo prenda

35 Non si dimentichi l'incorporamento dello sguardo spettatoriale (par. 6.5), che gioca un ruolo fondamentale da questo punto di vista.

36 Con movimento ordinario, o quotidiano, non intendo una categoria predeterminata di movimenti che non pertengono alla danza, come ad esempio camminare (sebbene questo possa esser stato in parte vero agli inizi della storia della danza accademica). Intendo, invece, un modo di eseguire i movimenti che è quello messo quotidianamente in atto dai membri della società più ampia (un modo che risulta “naturale”, sebbene appreso, generalmente nei primi anni di vita) e non quello culturalmente specifico alla danza: c'è una differenza inesauribile, ad esempio, tra camminare per raggiungere la fermata dell'autobus, l'ufficio, la sala prove, ecc. e performare una camminata sul palco. Questa differenza – che ho provato sulla mia pelle in svariate occasioni (sia in prova che in scena) – resta tale nonostante poi anche i movimenti di danza, per la ballerina, diventino, attraverso l'acquisizione di un *habitus*, “naturali” e spontanei, così che la professionista è in grado di svolgere attività parallele, come ad esempio conversare, non solo mentre passeggia con un'amica, ma anche quando esegue una determinata “camminata danzata” durante le prove.

sfumature negoziali, collaborative o conflittuali. In primo luogo, infatti, la “trasformazione” di una sequenza coreografica in una coreografia chiama quasi sempre in causa l'esistenza di svariati – e diversi – corpi che si muovono e *danzano insieme* (par. 9.2.1) nello spazio di un palco (per ora) archetipico e, contemporaneamente, del campo fenomenico della sala prove. Questa traslazione implica, tra le altre cose, la progettazione e la prova pratica – due attività spesso tutt'altro che distinte – degli spostamenti e delle posizioni reciproche³⁷ dei/le ballerini/e all'interno della *forma-spazio* [Williams 1976b] di quella particolare coreografia: si tratta della già citata «intelaiatura». Si vedano i seguenti estratti dalle note di campo, relativi a due giornate di prove, tra loro consecutive, per il saggio di fine anno della scuola.

Roberta poi spegne l'ipod, torna davanti a noi e dimostra una piccola aggiunta: [...]. La osserviamo eseguire, poi, così come ci chiede di fare, proviamo sulla musica la camminata così modificata: altri due giri ogni terzetto. Roberta, quadernone delle coreografie alla mano, inizia poi a contare quante saremo [...] e a dividerci tra quinta destra e quinta sinistra [...]. Mentre lo fa, prende appunti di ciò che sta decidendo. [...] L'insegnante procede poi decidendo l'ordine d'entrata e la quinta d'entrata di ciascuna. È tutto *work in progress*, Roberta sta decidendo sul momento. Quindi stiamo ferme aspettando che lei ci chiami e ci dica cosa fare. Si scusa per questo, chiarendo però che non può farlo a casa perché non riesce a immaginare tutti gli spostamenti, anche contemporanei, di 15 persone. [...] Roberta stabilisce dunque le entrate delle prime 8 allieve e gli spostamenti di queste sul palco. Prova a segnarli sul quadernone, ma non riesce e ci chiede quindi di ricordare. [...] Proviamo pezzo per pezzo questa parte, mentre Roberta inventa e aggiunge ogni entrata e spostamento. Ripetiamo dall'inizio dopo ogni aggiunta. Roberta fa poi partire la musica e cerca i riferimenti musicali: proviamo quindi sulla musica, partendo al suo segnale. Ripetiamo varie volte contando il tempo, finché non abbiamo fissato i riferimenti e finché non terminiamo quanto “montato” finora sullo stesso punto della musica per due volte. L'insegnante reitera la richiesta di ricordare, poiché non sta segnando. [08-04-09 OP; sottolineatura aggiunta]

Roberta fa poi partire la musica e ci chiede di ripetere sul brano, cosicché possa risentire i tempi e decidere quando far entrare le ultime tre: proviamo quindi una volta sulla musica. Arrivate alla fine di quanto già “costruito”, Roberta spegne la musica e noi restiamo in posizione. [...] Inizia poi a illustrare alle tre allieve rimaste fuori quando entrare e dove posizionarsi, ma lo sta decidendo sul momento e ci sono alcuni dubbi su quale sia il punto esatto del brano e su come le tre possano “attaccarsi” a noi che, già sul palco, stiamo eseguendo in quel momento la seconda sequenzina. Riproviamo dunque un'altra volta sulla musica. Al termine Roberta assegna i precisi tempi d'ingresso alle tre allieve di cui sopra e modifica leggermente i nostri spostamenti per “aggiustare” il quadro completo di posizioni reciproche che raggiungiamo alla fine dell'introduzione. Proviamo quindi un'altra volta applicando queste modifiche. [08-04-16 OP; sottolineatura aggiunta]

Esistono dunque, nel processo di *coreograf-azione*, aspetti più o meno immaginabili, visualizzabili. Ovviamente, ci sono anche professionisti/e con maggiore o minore esperienza, che conseguentemente hanno maggiori o minori capacità di proiezione e immaginazione. Bruno Collinet, ad esempio, è molto

37 Come vedremo nei prossimi capitoli, queste dovranno poi venir «aggiustate» ai diversi palcoscenici sui quali verrà rappresentato lo spettacolo. Le cosiddette «prove palco» sono fondamentali esattamente per questa ragione. Alla forma-spazio della coreografia, si affianca e sovrappone sempre lo spazio materiale dove quest'ultima verrà performata.

dotato da questo punto di vista: crea coreografie soprattutto visualizzandole, dopo aver «costruito» una sequenza coreografica che poi modifica e ripropone in diverse “salse” (cioè con diversi tempi di esecuzione, eseguite da diverse ballerine, in diverse posizioni sul palco, ecc.). Tuttavia, anche questo ormai espertissimo professionista – che molte considerano «un genio» proprio per le sue capacità immaginative e pre-figurative – stabilisce spostamenti, posizioni reciproche ed «intelaiatura» per lo più in sala prove, con le danzatrici a disposizione.

Quella sopra descritta è una parte del processo creativo – in cui danzatori e danzatrici hanno un ruolo fondamentale – che influisce anche in maniera diretta sulla *coreograf-azione* dell'intero spettacolo. Infatti, non si tratta solo di stabilire entrate, uscite e posizioni reciproche, quanto di sfruttare i (gruppi di) corpi delle ballerine per operare “variazioni sul tema” e risemantizzazioni della sequenza coreografica, sulle quali spesso si fonda anche quella che potremmo definire la cifra stilistica dello spettacolo. Solitamente il/la coreografo/a «costruisce» una sequenza coreografica e la insegna a molte o tutte le ballerine, poi però «monta» (parte del)lo spettacolo assegnando parti e inserendo variazioni: decidendo cioè chi la esegue, quando (in che punto della coreografia), dove (in che posizione sul palco e rispetto agli altri corpi che lo popolano), con che tempi e ritmi (più lenta, più veloce, in battere, in levare, ecc.), muovendo in quale direzione, in sincronia (o meno) con chi, ecc. Si veda, nel seguente estratto, un momento delle prove della compagnia *Corpocorrente*.

[Daniela] inizia a dimostrare la sequenza, contando il tempo. Ripete pezzo per pezzo diverse volte, insistendo in particolare su alcuni passaggi di ogni pezzo. [...] «Vabbè, intanto che vi riposare:», dice Daniela, e inizia a spiegare gli spostamenti individuali, perché, come preannunciato, non tutte eseguono la sequenza interamente e/o in contemporanea con le altre e/o nello stesso spazio del palco. [...] Accende poi la musica, per vedere il pezzo [N.T. non più la sequenza, ma, appunto, il pezzo montato, [...] Riparte la musica e riprende la prova. Daniela spegne di nuovo la musica e chiede: «Ci siamo? Ci sei, te? (ad Annalisa). Forse devi entrare un po' prima, sull'uno-due. Poi qui ci sarà anche Paola, qui dietro. [---] Ci siamo? Dai, rifacciamo un attimo». [08-02-12 OC]

In secondo luogo, non bisogna dimenticare i passi a due, passi a tre, passi a quattro e così via. In questi casi, infatti, alla coreografia viene data forma da due, tre, quattro... persone insieme, che non creano una sequenza coreografica da danzarsi ad opera di svariate/i ballerine/i più o meno contemporaneamente – variazioni sul tema e risemantizzazioni comprese o meno – ma una da danzarsi ad opera di svariati corpi che vanno però a formare un unico corpo danzante. È lo stesso processo creativo, quindi, ad essere, fin da subito, collettivo e collaborativo. Coloro che creano un *pas de deux* o un *pas de trois* devono improvvisare *insieme*, con quel singolo corpo collettivo, ed ugualmente insieme «trattenere» e «catturare», valutare e modificare, «legare» e “aggiustare” quanto creato. In un certo senso, sono esattamente le possibilità aperte dal lavorare con un corpo danzante che è in realtà composto da più corpi a caratterizzare questo genere di *coreograf-azione*: le diverse parti del corpo di ogni singolo/a ballerino/a, infatti, divengono membra del corpo collettivo, cosicché la scacchiera su cui si gioca la partita creativa – cioè quello che Merleau-Ponty [1945] definisce «spazio corporeo», nella sua relazione con lo spazio fisico e con quello geometrico

astratto – si allarga e si riempie di un maggior numero di pedine, ampliando così, in ottica relazionale, il *range* di mosse³⁸ possibili.

Se, spesso, il/la coreografo/a lavora con il/a proprio/a assistente alla creazione dei passi a due, altre volte – quando, per diverse ragioni, non c'è un() assistente disponibile, o, più spesso, quando il numero di corpi coinvolti aumenta – il lavoro viene svolto direttamente in sala, con i/le ballerini/e a disposizione: può trattarsi di veder messo in pratica qualcosa che si è immaginato, visualizzato, pre-figurato ed operare aggiustamenti, adattamenti e modifiche necessari a questa sua attualizzazione, oppure di partire direttamente dall'improvvisazione delle danzatrici e dei danzatori, come accade, nel caso riportato sotto, in una classe di livello intermedio.

«Dunque. io volevo fare un pezzo a ↑coppie: (1.5) qualsiasi insegnante o coreografa che vi fa fare un pezzo a coppie lavora con l'assistente. (0.8) Okey? (1.0) Perché (.) io vengo, faccio la mia parte: (0.5) ho bisogno di qualcun altro che faccia quell'altra. Non posso dirvi tu fai così: mentre quello sotto fa così: (0.7) cioè, ho bisogno di: Allora ho pensato che (.) e: lascio alla vostra fantasia: (1.8) vi trovate un compagno una compagna: (1.5) e create il vostro passo a due (2.0) il vostro pezzo a coppie. (0.3) Quando parlo di passo a due: e non pensate al- né a prese né: non è so- sinonimo di prese: o (.) lui ama lei, lei ama lui, okey? Qualsiasi coppia: che balla insieme (.) è un passo a due va bene? Due persone due uomini, due donne, un uomo e una donna (2.2) perché io lavoro con lei, lei lavora con me (0.4) in quel caso è passo a due: Quindi non è soltanto: (2.0) romantico: o prese per forza: Tutt'al↓tro: (1.0) ↑Quindi: (1.7) lo fate voi, diverso, ogni coppia farà il suo: il suo lavoro, d'accordo? Là (0.5) si studia un po': si studiano i passa:ggi: può essere: Cioè capito? Un aggancio del genere: poi ta-rà. Non una ferma e l'altra: dovete st- trovare lì: studiare insieme dei passa:ggi dei- possibilmente: che ne so (0.5) appoggi di peso: (1.9) Oppure dei bilanciamenti, una tira di là una tira di qua: (0.4) Provate dei lega:mi (.) tra di voi: (.) >e dei passaggi, delle combinazioni di movimento< Potete allontanarvi rimanendo sempre in un certo raggio: là. ↓Quindi distanza: (1.3) e lo facciamo. ↑D'accordo: ? [...] Usate i pesi: (0.3) ↓è sempre bello usare i pesi uno contro l'altro: Okey? (1.6) Una passa sopra, una passa sotto: (0.3) usate gli incastri dei piedi: [...] Non: ↑voglio che (.) montiate un pezzo in due: (1.0) Veramente voglio che lavoriate con: (.) i vostri spazi i vostri corpi:, fra di voi: i. Può essere: che ne so: apro, poi faccio un passaggio di qua:, mi te:ngo: Va bene? Cioè usate: mentre lei fa- (0.5) ↑u-sa-te-vi, usate gli spazi che crea il vostro corpo:, ↓e quello dell'altra:, per fare delle co:se. (1.2) [Se no] un pezzettino qualsiasi: (.) io di qua tu di là: (.) finita, bon! (0.5) Voglio ci sia: (0.3) questo gioco» [T.V. 07-02-19 MODERNO4/5]

Occorre infine considerare che, a partire dalla *post-modern dance*, il processo di *coreograf-azione* ha cominciato a venir sempre più affidato a danzatori e danzatrici della compagnia, al corpo di ballo tutto, le cui improvvisazioni più o meno collettive hanno quindi iniziato a costituire la base su cui «montare» poi lo spettacolo. Il ruolo della coreografa, in questo caso, si avvicina più a quello della direttrice d'orchestra che della compositrice, sebbene si tratti di dirigere una partitura che non è ancora stata scritta. Si veda di nuovo la testimonianza di

³⁸ Il riferimento qui è sia alla metafora della scacchiera di cui mi sono appena servita, sia al concetto di «mossa» così come elaborato da Goffman [1981], a sottintendere il carattere interazionale del processo. Non è questa la sede per farlo, ma sarebbe interessante analizzare più approfonditamente la «costruzione coreografica» – in particolare quella relativa a passi a due, passi a tre, ecc. – a partire dall'approccio goffmaniano all'interazione. Sparti [2005] ha fatto qualcosa di simile riguardo all'improvvisazione di musica jazz, appoggiandosi anche all'analisi della conversazione (si veda, in particolare, Sparti 2005, 172-75).

Michele Abbondanza a questo proposito.

Il passaggio dall'ispirazione preliminare alla costruzione dello spettacolo avviene in sala prove, con uno scambio biunivoco [...] All'inizio c'è un magma informe di immagini, movimenti, idee. Procediamo per errori, sbagliando capiamo quello che non vogliamo, e ci avviciniamo alla giusta direzione scoprendola per gradi. Chiediamo ai danzatori di presentarci delle composizioni che poi rivediamo insieme e che possono diventare parte del materiale di lavoro. [Cervellati 2005, 25 e 29]

Anche quando il/la coreografo/a avvia da solo/a, o con il/la proprio/a assistente, il processo creativo, il corpo di ballo ne influenza comunque inevitabilmente il flusso in diversi modi e per differenti ragioni. Innanzitutto, il campo delle possibili scelte [Becker *et al.* 2006a] è limitato anche in questo caso da costrizioni materiali: vi sono, infatti, movimenti, e «seguiti» di movimenti, che il corpo umano non ha la capacità di eseguire, e ve sono ne sono altri che determinati corpi non sono in grado di eseguire, o di eseguire (apparendo) in un certo modo. Non è un caso che Balanchine abbia prediletto corpi tra loro pressoché identici e, soprattutto, il più possibile plasmabili, quasi fossero creta nelle sue mani. La differenza non risiede solo tra i corpi materiali dei/le diversi/e ballerini/e, ma anche tra questi e quello del/la coreografo/a, sul quale è stata originariamente creata la coreografia.

Oppure, la mia gamba più alta è la sinistra, in genere in coreografia metto sempre la gamba sinistra, perché la mia destra è un po' più bassa, per cui faccio fare agli altri le cose che piacciono a me e su cui io riesco a vedermi meglio allo specchio.
[Ad. - Torino, 23/02/2006]

Altri/e coreografi/e, invece, soprattutto nel caso abbiano a che fare con allievi/e piuttosto che professionisti/e, cercano di assecondare le differenze presenti all'interno del corpo di ballo e le peculiarità dei suoi membri, adattandovi il più possibile la coreografia.

[...] avendo livelli completamente diversi, strutture fisiche diverse e esperienze diverse nella testa degli allievi, devo adattare ciò che faccio a loro, cercando di valorizzarli al massimo rispetto alle loro possibilità. [...] E quando vedi rappresentato un movimento che hai inventato tu, riesce come vorresti? Non sempre. A volte mi pento di aver fatto la scelta di quella persona, però poi mi accorgo che ognuno ha qualche cosa da dare di suo, quindi, anche se magari mi modifica il movimento, lo fa meglio perché lo fa in funzione del proprio fisico. [Donatella – Trento, 22/03/2006]

Le caratteristiche individuali di danzatori e danzatrici possono anche venir sfruttate come fonte d'ispirazione, stimolo e originalità, facendo dunque del limite e della differenza una risorsa. Si tratta, a dire il vero, di un fenomeno frequente, che, come si può notare dalle seguenti testimonianze, è ormai entrato esplicitamente a far parte della personale routine creativa quotidiana di molti/e professionisti/e.

[...] le prime volte mi facevo tanti problemi, poi ho scoperto che ognuno ha i suoi metodi: c'è chi deve montarsi le coreografie prima, studiarsi la musica, e chi lo fa in altro modo. Per esempio, io all'inizio, per paura di arrivare in sala prova e fare fiasco con i ballerini, lavoravo a casa come un matto, poi arrivavo in sala e

cambiavo tutto. E ho capito che in realtà io sono molto «sensitivo», cioè lavoro in base a chi ho di fronte, in base a quello che sento in quel momento e a quello che le persone mi danno.... Ci sono giorni che non riesci a montare neanche venti secondi di musica perché le persone che hai di fronte non ti danno nulla. [An. - Torino, 23/02/2006]

In generale mi preparo la musica e la coreografia in casa, però può essere che arrivi e mi trovi davanti le mie allieve che in quel giorno sono girate in modo diverso, per cui non sono molto solari o sono abbastanza lunatiche o per qualsiasi altro motivo, magari vedo che una ragazza in quel momento musicale ha messo qualcosa di suo e mi piace allora sì mettiamolo perché no? Per cui la coreografia l'ho preparata in casa ma può variare in base a chi mi trovo di fronte. [Si. - Torino, 23/02/2006]

Poi per me una cosa bellissima sono le prove: la sala prove, la costruzione... magari ho in mente una cosa, poi insieme ai miei ballerini sviluppo magari altre cose da un movimento visto fare da un ballerino; mi piace tantissimo la collaborazione con i miei ballerini: io arrivo con la mia idea, poi magari la stravolgo... e l'atmosfera che c'è in sala prove è forse più bella di quella dello spettacolo. [Ad. - Torino, 23/02/2006]

Il processo di *coreograf-azione* procede dunque inesorabilmente verso il lavoro collettivo, la collaborazione e la negoziazione. Nel prossimo capitolo affronterò la quotidianità delle prove e dell'allestimento di uno spettacolo, prendendo in considerazione le continue oscillazioni dell'opera d'arte tercorea e le interazioni che caratterizzano il lavoro corporeo e incorporato, collettivo e quotidiano, (attra)verso l'opera stessa.

Conclusioni

Abbiamo visto come l'improvvisazione costituisca un metodo, una tecnica (del corpo: *bodystorming*), una strategia di creazione all'interno del processo di *coreograf-azione*. Pur entrando in una relazione biunivoca e ricorsiva con momenti più riflessivi e maggiormente tesi verso il polo della composizione, infatti, l'improvvisazione gioca – e ri-gioca – un ruolo fondamentale nel processo creativo tercoreo, chiamando prepotentemente in causa quel saper(far)e corporeo e incorporato che solo il/la professionista possiede. La creazione coreografica si configura come azione pratica – corporea, cin(est)etica e performativa – che riposa su un *habitus* specifico, capace di produrre non solo determinate performance, ma anche l'improvvisazione di determinate performance. Come ho già detto, quindi, una coreografia consiste più nella sua esecuzione pratica – sia questa improvvisata, ripetuta o un misto delle due – che nella sua composizione o pre-figurazione: la *coreograf-azione* avviene quasi interamente con/nel l'agire performativo ed il prodotto di tale processo non è altro che una performance cui viene progressivamente data forma attraverso la sua stessa esecuzione.

Non si tratta, tuttavia, solo di un agire pratico, ma anche collettivo e collaborativo. Innanzitutto, infatti, l'improvvisazione collettiva è andata ad affiancarsi, a partire dalla seconda metà del Novecento, a metodi di «costruzione coreografica» più tradizionali, divenendo una strategia creativa piuttosto diffusa

(che spesso influenza la *coreograf-azione* anche quando non ne costituisce la base di partenza). Anche in tempi meno recenti, inoltre, determinate sequenze coreografiche, come i *pas de deux*, *pas de trois*, ecc., hanno richiesto, e richiedono tuttora, di venir create non solo per, ma anche da, più corpi danzanti, che, in stretta collaborazione reciproca, agiscono come uno solo. Infine, l'ideazione e, soprattutto, la messa in atto pratica – con tutte le modifiche, gli adattamenti e gli aggiustamenti che questa tra-duzione porta con sé – dell'intelaiatura di uno spettacolo di danza, della struttura coreografica di un balletto, richiedono la presenza fisica di più corpi in movimento. Nel processo che conduce dal “nulla” all'opera d'arte, dunque, la collettività non costituisce solo lo sfondo (sociale) a partire dal quale determinate scelte vengono compiute o negoziate, ma acquista anche molto presto un ruolo attivo, co-operando alla realizzazione pratica di ciò che diventerà una coreografia performata su un palcoscenico. Nei prossimi capitoli, proseguirò l'analisi di questo percorso dell'opera d'arte, mostrando come esso si configuri sempre più quale lavoro collettivo quotidiano e situato, fondato su collaborazione, negoziazione e, talvolta, conflitto.

Appendice

8.a. Alcuni esempi di notazione coreografica

Un sintetico quadro comparativo³⁹

The diagram compares four choreographic notation systems:

- Laban:** A vertical staff with letters D, C, B, A from top to bottom. Red arrows indicate movement directions.
- Benesh:** A horizontal staff with letters A, B, C, D. A red line with arrows shows movement paths.
- Stepanov:** A musical staff with letters A, B, C, D. Red squares and arrows represent movements.
- Eshkol-Wachmann:** A grid with columns A, B, C, D. Symbols include =, -, +, and numbers (e.g., 6) to denote movements.

© 2006 Encyclopædia Britannica, Inc.

Un esempio manoscritto della notazione Stepanov⁴⁰

The manuscript shows a piece titled "Maman No. 5" in a "Brevissimo movimento 4/8" tempo. The notation is a complex integration of musical notation and Stepanov's symbols, including notes, rests, and various geometric shapes on multiple staves.

³⁹ Enciclopedia Britannica Online 2006: www.britannica.com/EBchecked/topic/150794/dance-notation.

⁴⁰ Una pagina da *Alphabet des mouvements du corps humain* (1892), di Vladimir Ivanovich

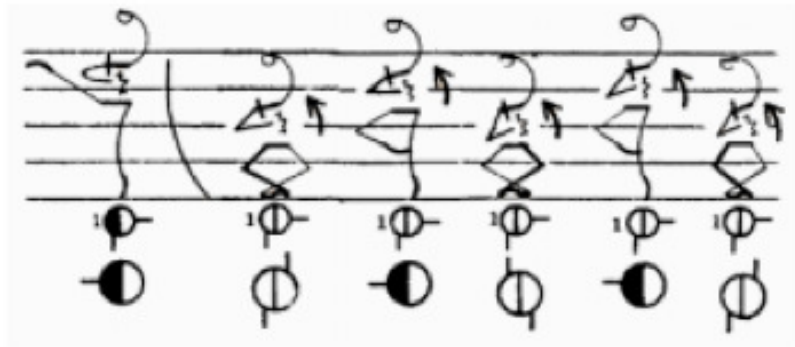
Un esempio manoscritto della notazione Beauchamp-Feuillet⁴¹

The image shows a manuscript page for a piece titled "The Pastorall by M. Isaac". At the top, there is a standard musical staff with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 6/8 time signature. The tempo marking "Grave" is written below the staff. The main body of the page is a large, decorative staff where the musical notes are arranged in a circular, scroll-like pattern. The notes are written in a style characteristic of the Beauchamp-Feuillet system, which uses a simplified notation with stems and flags to indicate pitch and rhythm. The title "The Pastorall by M. Isaac" is written in a cursive hand above the decorative staff. At the bottom left of the page, it says "1^{er} Couplet...".

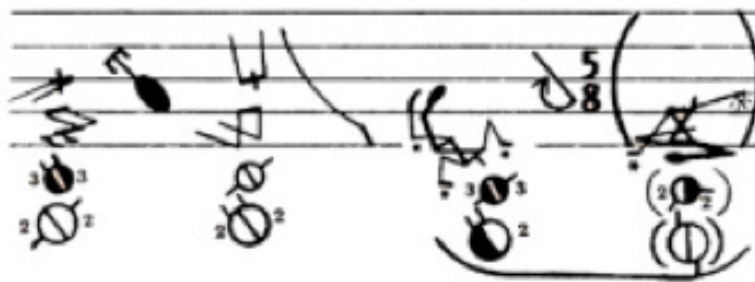
Stepanov.

Tre esempi di *Dance Writing* per tre diversi stili di danza ⁴³

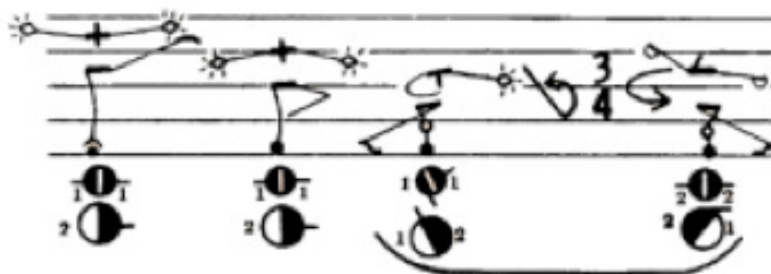
Classical Ballet



Modern Dance



Jazz Dance



Un esempio di *Labanotation*

The diagram illustrates Labanotation notation across four columns and four rows. The columns are labeled with alphanumeric codes: ONQJD, BMIPK, HEGC, and F. The rows are numbered 145, 146, 147, and 148. The notation consists of various symbols and waveforms:

- Column 1 (ONQJD):** Shows a series of symbols including triangles, squares, and circles, some with arrows, and a wavy line at the top.
- Column 2 (BMIPK):** Shows a series of symbols including triangles, squares, and circles, some with arrows, and a wavy line at the top.
- Column 3 (HEGC):** Shows a series of symbols including triangles, squares, and circles, some with arrows, and a wavy line at the top.
- Column 4 (F):** Shows a series of symbols including triangles, squares, and circles, some with arrows, and a wavy line at the top.

Capitolo 9

Prove e allestimento: il lavoro in sala

Il processo collettivo quotidiano di costruzione dell'opera d'arte

[...] qualsiasi testo nasconde «la storia locale della sua produzione», «il lavoro vivo» per mezzo del quale un testo (qualsiasi testo) vede la luce.

G. Fele, «Etnometodologia», 2002, p. 188

Le prove seguono questo andamento. Si tratta di una serie di eventi in staccato [...] la performance è punteggiata da interruzioni ed è ripetuta. [...] L'intero procedimento ha un andamento ritmico suo proprio – di interruzioni e partenze, di passaggi ripetuti, di musica, parlato e silenzio, di entrate e uscite

P. Atkinson, «Everyday Arias», 2006, p. 3

Quello che bisogna fare con le danzatrici è strapparle [...] alla loro stessa concezione di sé, finché non si trova qualcosa al di sotto. Questo richiede tempo, pazienza, e occasionale prepotenza. Quando si coreografa, si è in due a creare la danza. Devi portare la ballerina a calarsi nella pelle della danza con te. Per un po', si è in due nella stessa pelle. Poi, felicemente, tu ne esci, e lasci la pelle alla ballerina – e lei deve starci. Se torna a se stessa, la performance non sarà per niente buona.

A. Tudor (cit. in M. Aloff, «Dance Anecdotes», 2006, p. 72)

Come scrive Atkinson [2006, 72, corsivo mio] in riferimento all'Opera, «[n]on è che i produttori e i loro cast di *performers* abbiano stabilito, predeterminato, i modi di approcciare tutti gli aspetti della performance [...] rimangono molte questioni e aspetti che richiedono lavoro pratico e negoziazione *in situ*». Nel caso della danza, una volta che una «frase», una sequenza o un'intera coreografia sono state create, più o meno collettivamente, esse devono – e questo secondo processo è inevitabilmente collettivo – venire insegnate, spiegate e dimostrate a, nonché apprese, messe in pratica, provate e incorporate da, un gruppo di professioniste/i, che eseguiranno quella coreografia in sala prove, prima, e sul palcoscenico, poi. Ciò che accade per ogni stralcio – via via sempre più esteso, poiché ciascun pezzetto viene via via «legato» a quanto lo precede – di coreografia può esser sinteticamente riassunto dal seguente estratto:

[Bruno] dimostra il pezzo, le ballerine lo ripetono; dimostra un altro pezzo, si sofferma su qualche movimento, le ballerine “legano”, riprovano varie volte il pezzo ormai più lungo e “marcano”, per “prendere” la sequenza. [08-03-06 OC]

Alla messa in atto dell'arte della danza, dunque, non occorre semplicemente che la coreografia venga creata, ma anche, come dicono le ballerine, «montata», «presa», «pulita» e «interpretata», in sala e poi sul palco, all'interno di un processo che Atkinson [2006, 27] definisce «il ciclo delle prove», «un sentiero dal “profano”, o mondano, al “sacro”».

Si tratta, contemporaneamente, di fasi susseguentesi e parallele nel processo di costruzione dello spettacolo: infatti, non si insegnano mai tutti i brani coreografici insieme, ma uno per uno, mentre quelli già «montati» si perfezionano. Il lavoro procede progressivamente a vari livelli: brano dopo brano, sequenza dopo sequenza, «frase» dopo «frase», ottava dopo ottava, e così via. Contemporaneamente, vi è la necessità di arrivare allo spettacolo con tutte le coreografie “fresche” e di provare il suddetto spettacolo tutto di fila a partire da qualche settimana prima del debutto. Per ottenere questo, i vari brani coreografici che compongono la coreografia dello spettacolo continuano a venir provati in parallelo, ma, ciascuno, a livelli di avanzamento diversi (di uno, ad esempio, si conosce solo qualche ottava provata per lo più senza musica, un altro si conosce per metà «in dinamica», un terzo già si comincia a provare anche nelle sue caratteristiche espressive, ecc.). In altre parole, nel processo quotidiano e collettivo che porta dal “nulla” all'opera d'arte, è necessario dare per scontato qualcosa in più ogni volta: una sequenza ormai «montata», un brano già «pulito», l'interpretazione di un pezzo, ecc. Tuttavia, niente viene mai accantonato o archiviato definitivamente, tutto viene comunque sempre ripetuto, corretto¹, (ri)valutato. Si tratta, quindi, di un processo progressivo ma anche ricorsivo.

Esso, inoltre, si qualifica come una sorta di traduzione, poiché ciò che, nella maggior parte dei casi, viene creato da una (o poche) persona(e) deve venir poi messo in pratica da un gruppo di persone che *danzano insieme*. In questa messa in atto pratica, l'opera d'arte non solo acquista una dimensione decisamente più collettiva, ma viene anche trasposta, traslata, tra-dotta², in una serie di oscillazioni progressive, su un diverso piano di realtà, poiché, se, da un lato, le sequenze

1 Si veda anche par. 6.4.

2 Mi riferisco qui al significato etimologico: dal latino *trans* (al di là) *dūcere* (condurre, portare).

coreografiche devono venir insegnate e apprese, dall'altro lato, parte di quanto creato (tutto ciò che esula dalla sequenza coreografica di passi e movimenti, come ad esempio l'«intelaiatura») è stato solo immaginato dal/la coreografo/a (o, talvolta, nemmeno questo) e deve trovare applicazione pratica collettiva. Ciò comporta una serie di aggiustamenti (pratici) che, così come altre modifiche (estetiche), non solo emergono generalmente da necessità materiali e collettive, o collettivamente originate (come distanze e posizioni reciproche per evitare scontri tra ballerine/i), ma vengono anche collettivamente e collaborativamente negoziate, provate, *scelte* e messe in atto.

Questo capitolo affronta le tematiche sopra esposte, ed alcune altre ad esse connesse, nel tentativo di dar conto di quel «lavoro vivo» [Fele 2002], di quella «serie di scelte» [Becker *et al.* 2006a], di quel «duro lavoro quotidiano» [Sawyer 2006], che, all'interno di un processo collettivo, conduce all'opera d'arte scenica tersicorea. Le note di campo, in particolare quelle relative all'osservazione delle due compagnie, non solo hanno costituito la base di dati primaria per l'analisi di tale processo, ma costituiscono anche lo strumento principale che intendo utilizzare nelle pagine che seguono al fine di renderne conto.

9.1. «Montare»: (ap)prendere e (in)formare collettivamente la coreografia

L'opera d'arte tersicorea, così come l'abbiamo lasciata al termine del precedente capitolo, incontra il suo primo pubblico nelle danzatrici e nei danzatori della compagnia che la metterà in pratica e in scena, e a cui la/il coreografo/a (e/o *répétiteur*) dovrà comunicarla, (di)mostrarla e insegnarla. Questo avviene fin dalle prime fasi dell'allestimento di uno spettacolo di danza: «montaggio» e «pulizia».

Si passa quindi alla prova con musica dell'ultimo brano dello spettacolo di Daniela. «Sì, è spreciso ancora da morire, eh. Diciamo che abbiamo messo tutto nero su bianco, ora va pulito», commenta Daniela, mentre le ballerine riprendono fiato. [08-02-19 OC]

Nell'estratto sopra riportato la coreografa esplicita la distinzione tra quell'attività che in gergo viene chiamata «montare», qui compresa sotto la dicitura «mettere nero su bianco», e quella, più lunga e noiosa come vedremo, che invece viene definita «pulire». Si tratta di una distinzione – e, con essa, di una forma di organizzazione delle attività – cui si viene generalmente socializzati in giovane età e che qualsiasi professionista non solo riconosce, ma dà per scontata.

Tuttavia, se è vero che le due fasi sono distinte e susseguenti l'una all'altra (più precisamente, la «pulizia» segue il «montaggio») dal punto di vista – razionale – della progressione delle attività lavorative relativamente ad un brano coreografico o alla coreografia dello spettacolo nella sua interezza, è altrettanto vero, d'altra parte, che nella quotidianità pratica delle prove le due attività si mescolano: nella stessa prova in cui viene «montato», ad esempio, il secondo brano dello spettacolo, arriverà il momento in cui esso dovrà venir «legato» – cioè provato in seguito – a quanto lo precede, diciamo il primo brano, che verrà così nel frattempo «pulito». In questo senso, la condivisione di una “normale” (ordinaria, data-per-scontata) organizzazione delle attività permette di “sapere

cosa sta accadendo”, dunque di agire e interpretare l'altrui agire situato adeguatamente.³ Permette ad esempio, come vedremo meglio, di «marcare» e concentrarsi sul «prendere» la coreografia quando questa sta venendo «montata» – cioè dimostrata, descritta e prescritta dal/la coreografo/a, da un lato, e, dall'altro, «copiata», ripetutamente eseguita e così (ap)presa dai membri del corpo di ballo – focalizzandosi invece sull'esecuzione tecnica durante la «pulizia». Parallelamente, consente di leggere l'agire della coreografa in termini di insegnamento della sequenza coreografica o, al contrario, di minuta correzione della sua esecuzione. Si veda, ad esempio, il seguente estratto dalle note di campo.

Poi iniziano a provare senza musica la prima coreografia, Donatella osserva e ‘dice’ la sequenza. A tratti interrompe per fare correzioni e, soprattutto, precisazioni. [...] Si tratta di un ripasso, tutti “marcano” più che danzare. [...] Poi provano tutta la prima coreografia dello spettacolo con musica. [...] Noto che tutti/e accentuano, rispetto a prima, i movimenti e che Roberta cerca anche di interpretare. [...] Donatella poi decide di ripetere senza musica la terza coreografia dello spettacolo. [...] nel ripetere senza musica tornano a “marcare” i movimenti (e saltano anche la rovesciata). [07-02-21 OC]

Andiamo dunque ad analizzare più dettagliatamente la prima di quella serie di traduzioni che il testo⁴ coreografico – cioè il costruito astratto-performativo che è l'opera d'arte tersecorea in quello stadio in cui l'abbiamo lasciata alla fine del precedente capitolo – affronta nel suo percorso verso la messa in atto teatrale, verso la consacrazione sociale come opera d'arte compiuta. Cosa succede, dunque, quando si «monta» uno spettacolo? Accadono fondamentalmente due cose: da un lato, le varie sequenze coreografiche vengono insegnate e (ap)prese – apprese e «prese», incorporate (si veda oltre) – dal corpo di ballo (da tutti i suoi membri, da coppie o gruppi di diversa numerosità e/o da singoli componenti a seconda di chi dovrà danzare una determinata sequenza), non senza che questo produca aggiustamenti e adeguamenti di quello che ho definito testo coreografico rispetto a esigenze ed istanze pratiche emergenti; dall'altro lato, le sequenze coreografiche vengono composte e messe in forma (in-formate) praticamente, alla co-presenza dei corpi danzanti che le per-form(er)a(n)no, in un percorso che, attraverso una serie di oscillazioni e modifiche, dà via via forma, avvicinandovisi sempre più, all'opera d'arte performativa quale prodotto finito che sarà rappresentato sul palcoscenico. La dimensione pratica, collettiva ed emergente diviene dunque, a questo stadio della vita dell'opera, estremamente rilevante.

Iniziamo dal processo di dimostrazione e apprendimento. Avendone già tratteggiate (cap. 6; in particolare, par. 6.4) le caratteristiche per quanto riguarda sia le sequenze di studio ed esercizio che quelle, qui di maggior interesse, coreografiche, mi limito in questa sede a riportare un estratto dalle note di campo che ben rappresenta questo processo nella sua ripetitività e, contemporaneamente, progressività.

Ripetono poi tutte insieme il pezzo altre volte, per sistemare le direzioni e le posizioni reciproche negli spostamenti. [...] Provano fronte specchio, prima senza musica, poi Daniela prova il tempo e dimostra con musica, dopodiché spiega e

3 È qui particolarmente rilevante la proprietà indessicale dell'azione sociale [Garfinkel 1967].

4 Uso il termine nelle sua accezione più ampia, semiotica.

dimostra di nuovo la sequenza [...] Le ballerine provano molte volte con Daniela, mentre lei canticchia e/o “dice” la sequenza. [...] si prova lo stesso pezzo con musica. La prima volta, Daniela prova con loro, mentre le due volte successive eseguono ‘da sole’. [08-02-05 OC]

Come accennato, ogni coreografia è segmentabile e segmentata in pezzi di diversa ampiezza (ottave, «frasi», sequenze, ecc.), i cui confini segnano come dei punti, che potremmo chiamare “boe”, sulla linea di progressione del testo coreografico, dai quali si riprende la prova dopo un’interruzione correttiva.

Proseguiamo poi nel resto della sequenza e dedichiamo così gran parte dell’ora ad imparare la sequenza e finire quindi di “montare” la coreografia. Lo facciamo pezzo per pezzo, “legandoli” via via un all’altro e ripetendo così molte volte pezzetti della sequenza più o meno lunghi [...] Molte sono anche le interruzioni correttive, dopo le quali riprendiamo da un punto della sequenza di poco precedente all’interruzione. [08-05-28 OP]

Solitamente, si ripete l’esecuzione, una o più volte, dalla “boa” immediatamente precedente al/i movimento/i oggetto di correzione; poi si ripete alcune volte dalla “boa” ancora precedente; infine, o si procede a «montare», o si ripete dall’inizio della (sequenza) coreografi(c)a. È questo, come si può notare anche dall’estratto sotto riportato, l’andamento di quell’attività pratica collettiva che consiste nel «montare» una coreografia (fig. 9.1); la «pulizia», come vedremo, ha un andamento simile ma non identico. Si veda il seguente estratto.

Si riprende la prova, con musica, del terzo brano [...]. Proseguono anche col quarto brano, che però non è ancora interamente montato. [...] terminate le correzioni, Bruno si toglie le scarpe ed inizia a provare, poi, una volta “trovato”, come dice lui, dimostra i tre movimenti successivi della coreografia. Le ballerine li provano varie volte. (Sono ora tre *pas de deux* contemporanei ed uguali [...]). Provano senza musica dalla fine del doppio *pas de deux* fino a quanto fatto del triplo *pas de deux*. Poi Bruno chiede: «Riproviamo dalla:: vostra entrata?» e così le ballerine provano, con musica, dall’inizio del quarto brano (doppio *pas de deux*), fino al pezzetto nuovo appena montato. Alla fine Bruno continua a montare, dicendo alle ballerine cosa devono fare: in questo caso rotolare in determinate direzioni. [...] Ripetono poi due volte senza musica quest’ultima parte di spostamenti. [...] «Proviamo un’ultima volta da quando entrate:», dice poi il Maestro. Si prova dunque con musica dall’inizio del quarto brano. «Basta per oggi:: Grazie», dice Bruno alla fine. [08-02-28 OC]

È però importante sottolineare che, in questa fase del ciclo delle prove, le correzioni (par. 6.4.2) riguardano soprattutto “cosa” è necessario eseguire e, in seconda battuta, “quando” – riguardano cioè il movimento e la sua relazione con la musica – mentre quelle relative al “come” e alle svariate necessità derivanti dal fatto di *danzare insieme* vengono generalmente riservate alla «pulizia» (quelle riguardanti espressività e, ove presente, recitazione, invece, a fasi successive). Quando si «monta», dunque, l’obiettivo principale è quello di imparare e incorporare – «prendere» – la coreografia, non quello di danzarla pienamente come dovrà accadere sul palco, nonché in fasi più avanzate delle prove (ad esempio, durante le «filate»). È questa la ragione per cui il tipo di performance messa ripetutamente in atto da danzatori e danzatrici è generalmente ridotta, a questo stadio, alla messa in pratica dei tratti essenziali della sequenza coreografica

– o, potremmo dire, ai livelli (di lettura) basilari del testo coreografico – e, per di più, ad una messa in pratica limitata, depotenziata, in cui movimenti, passi e configurazioni vengono solo accennati e non performati nella loro interezza.

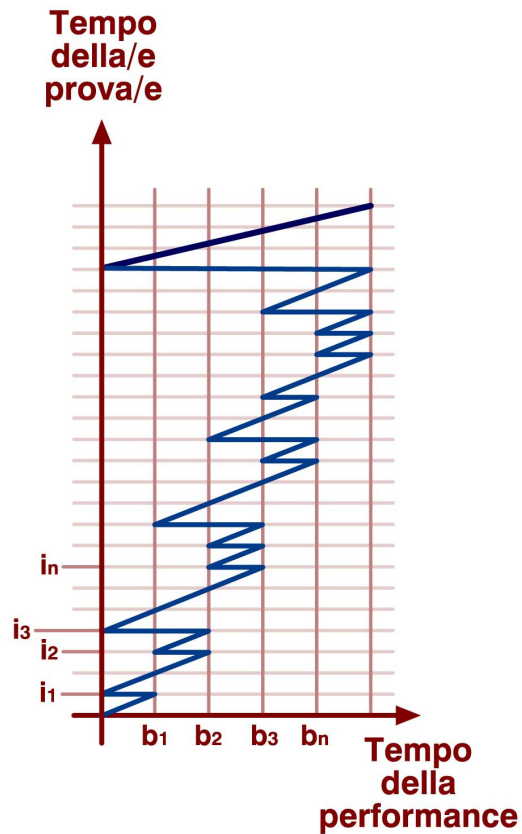


Fig. 9.1. L'andamento del "montaggio" ($b = \text{boa}$, $i = \text{interruzione}$). La linea blu scuro può rappresentare una sequenza, un brano, "quanto "montato" in una determinata sessione di prove', o l'intera coreografia: in ogni caso, viene poi ripetuto varie volte nella sua interezza.

In altri termini, alla performance del movimento/passo dotato di tutte le sue caratteristiche (modali, ritmiche, espressive, ecc.), si sostituisce la performance di un segno di (cioè qualcosa che sta per, o *account for*) questo movimento/passo, in una sorta di *metonimia cin(est)etica*. Non è un caso che questo genere di esecuzione venga indicata, nel linguaggio della comunità epistemica, con il termine "marcare", cioè, appunto, segnare⁵. Lo scopo di tale agire, nelle parole delle professioniste, è quello di

«memorizzare, mandare a mente una sequenza, imparare una dinamica», spiega

5 Il termine viene usato con lo stesso significato nella comunità tescorea sia anglofona («to mark») che francofona («marquer»). Non sono a conoscenza del gergo tecnico della danza di altre lingue, sebbene, data la storia della professione (par. 4.1) e il processo di internazionalizzazione e globalizzazione che la danza di teatro occidentale sta tuttora attraversando, inglese e francese costituiscono in un certo senso le lingue maggiormente parlate nel mondo internazionale della danza.

Roberta. [07-02-28 OP]

Si veda anche il seguente estratto.

Ad un certo punto, dopo l'ennesima esecuzione, Daniela torna al centro e dimostra la sequenza coreografica [...]. Chiede poi di rivedere il pezzo: le ballerine ripetono una volta senza musica e una volta con musica. «Per la memoria», dice Daniela. «Poi rifacciamo tutto bene filato, con le luci, eccetera (0.3), ma ora un attimo per la memoria solo questo». [08-02-19 OC]

Tuttavia, come già illustrato (par. 6.4), sebbene non si possa negare l'esistenza di un aspetto in parte autenticamente mnemonico per quanto riguarda l'intelaiatura (par. 8.1) dello spettacolo, «memorizzare», o «memoria», non sono certo i termini più appropriati per indicare l'esecuzione «marcata» ripetuta di una (sequenza) coreografi(c)a, né la risultante di tale agire. Queste possono venire più adeguatamente descritte da espressioni quali «imparare una dinamica», in termini cioè di apprendimento corporeo-cin(est)etico, o incorporamento. L'uso di parole come «prendere», «afferrare» o, al contrario, «perdere»⁶ conferma come ad esser rilevante non sia tanto la memoria intellettuale, quanto l'assorbimento corporeo attraverso la pratica reiterata. Questo vale anche per la “pulizia”, che deve però condurre all'incorporamento di quasi tutti i tratti della performance, alla messa in pratica performativa di quasi tutti i livelli del testo coreografico (nella forma che esso sta via via prendendo). Una volta che si è «presa» la coreografia, infatti, è possibile passare a concentrarsi sulla precisione dell'esecuzione tecnica, sui dettagli più minuti del movimento, sull'uniformità delle danzatrici, nonché, infine, sulle caratteristiche espressive ed interpretative della performance. Nelle prime fasi del ciclo delle prove, tuttavia, ciò che conta maggiormente sono musica e coreografia, tempo e movimento. Si veda, ad esempio, l'estratto sotto riportato.

Alla fine Roberta, più rivolta ad O. che a me a dire il vero, chiede se *ce l'abbiamo un po', adesso*. O. risponde, laconicamente «Un po'...»; io rispondo che ora ho capito il tempo e, avendo scaricato la canzone lunedì sera, posso adesso provare a casa. (Rassicuro anche O. che, come promesso, le ho fatto un cd con la canzone). Roberta conferma, rendendolo esplicito, quanto io avevo sottinteso e afferma che abbiamo fatto bene a non provare sulla musica prima, perché, se impari un tempo sbagliato, poi è finita, non te lo toglì più. [07-05-09 OP, sottolineatura aggiunta]

Imparare una sequenza di danza significa incorporare il movimento insieme alla musica, incorporare il movimento ritmico. Per esser davvero appresa, una (sequenza) coreografi(c)a deve esser assimilata e assorbita come un tutt'uno: non devo più, nell'eseguire una determinata sequenza, cercare di ricordare il susseguirsi di movimenti, come serie di elementi distinti l'uno dall'altro; non devo più eseguire la sequenza come un unico agire corporeo ma cercando di ricordare i tempi musicali (e dunque, sostanzialmente, tornando a scomporre la sequenza in una serie di movimenti, ciascuno da eseguire ad un certo momento); devo invece eseguire una “cosa” che è ormai divenuta un inscindibile amalgama di tempo e movimento. Tuttavia, quando – e in quanto – una sequenza è (ap)presa in questo

⁶ Si veda, ad esempio: «Annalisa chiede poi di rivedere la posizione delle mani: dice «Posso? Io credo di aver perso le mani». Daniela glielo mostra nuovamente. Annalisa prova e lo “prende”; «Okey, l'ho ripreso», dice» [08-01-24 OC].

modo e in questo senso, diviene qualcosa di difficilmente modificabile: l'insegnante o la coreografa possono anche dirti «no, guarda che quel movimento va fatto con la testa così e non così», oppure «no, guarda che la testa si muove separatamente dal resto del corpo e sul due, non sull'uno»; la ballerina può anche, con uno sforzo di concentrazione, eseguire la sequenza correttamente subito dopo la correzione; ma, trovandosi a ripeterla a settimane o mesi di distanza (cosa spesso necessaria per professionisti/e che, per uno spettacolo, devono montare almeno una decina di coreografie), ripeterà con ogni probabilità l'errore, perché ormai appartenente a quel tutt'uno che è la sequenza incorporata.

«Prendere» velocemente la coreografia è molto importante per un/a ballerino/a professionista, soprattutto quando il tempo stringe per l'avvicinarsi della *Prima* – e, come ho sentito molte volte, «Siamo indietro da morire!» – o quando, come è successo per la produzione 2008 di *Corpocorrente*, il coreografo ha pochi giorni a disposizione, nella sua fitta agenda d'impegni internazionali, per «montare» la coreografia con le ballerine, che la “puliranno» e proveranno invece poi con un/a *répétiteur* (nel nostro caso la direttrice artistica e coreografa della compagnia). L'estratto sotto riportato, ad esempio, rende conto di come l'equivalente di quasi tre minuti di spettacolo sia stato «montato» in meno di un'ora. Si noti anche il moto oscillatorio, ricorsivo ma progressivo, tipico di questo processo.

Ore 11.20 – Bruno [...] prosegue nel “montare” [...] Ore 11.40 – Il coreografo chiede alle danzatrici di provare, senza musica, tutte sei insieme, dall'inizio della parte “montata” stamattina. Durante l'esecuzione suggerisce e corregge [...]. Al termine dell'esecuzione fa alcune correzioni riguardanti tempi e sincronia fra le ballerine, poi chiede: «Rifacciamo una volta insieme?». Segue un'ulteriore prova del pezzo, sempre senza musica. Al termine della seconda prova, senza soluzione di continuità, il coreografo inizia a fornire indicazioni verbali sul da farsi alle ballerine [...] Ore 11.43 – pausa toilette [...] Ore 11.45 – Bruno rientra, fa partire la musica da un punto di poco precedente l'inizio del pezzo nuovo [...] Si prosegue fino a quanto “montato” finora [...], poi il coreografo spegne lo stereo, torna a terra con le quattro danzatrici e dimostra il pezzetto seguente di coreografia. [...] Le ballerine lo imitano e provano con lui. Poi Bruno accende la musica e prova quest'ultima parte “in dinamica” con le quattro danzatrici: due volte. Ore 11.55 «Si?», chiede Bruno. Le ballerine annuiscono, quindi il coreografo passa oltre ed inizia a spiegare a Marcella come uscire dalle quinte e poi rientrare “tuffandosi” tra le braccia delle quattro ballerine che hanno appena finito il doppio passo a due. Provano quest'altra presa due volte. Poi Bruno continua a “montare” [...] «Si può:: rifare: dalle teste?», chiede infine il coreografo. Segue una prova sulla musica di tutto quanto costruito a partire da stamattina. [08-03-04 OC]

In casi come questi, la capacità della ballerina di «copiare» (par. 4.2) e, ripetendo alcune volte tale agire, (ap)prendere la sequenza coreografica – incorporandola pressoché simultaneamente – diviene fondamentale. Si fa dunque particolarmente rilevante la presenza di una conoscenza, teorica e soprattutto pratica, condivisa dai/lle professionisti/e, cosicché l'agire di ciascuno/a risulti immediatamente comprensibile, *accountable*, per gli/le altri/e.⁷ Di seguito, un

⁷ Riferendosi al lavoro di Sudnow [1978], Fele [2002, 188] parla di «descrizione finemente dettagliata dei problemi di organizzazione dell'attività pratica: pigiare i tasti in modo accountable per un musicista tra i musicisti».

altro esempio tratto dalle note di campo.

Daniela, che oggi vuole terminare di insegnare lo spettacolo alle ballerine, le richiama al centro ed inizia a dimostrare una sequenza che è quasi alla fine dell'ultimo brano dello spettacolo. Le danzatrici la "copiano" ed eseguono con lei varie volte senza musica. Poi ripetono la sequenza altrettante volte (sia senza musica che con musica) sotto lo sguardo attento di Daniela, che spesso interrompe per precisazioni e correzioni. La coreografa illustra poi, per lo più verbalmente, le "parti" di ogni ballerina, gli spostamenti e le posizioni reciproche, gli "attacchi" di ciascuna. [08-02-14 OC]

Arriviamo così all'elemento creativo, in questo caso prevalentemente ma non esclusivamente compositivo (persistono comunque elementi improvvisativi, come vedremo), che costituisce l'altro lato della medaglia della fase di «montaggio».

«Vabbè, intanto che vi riposare:», dice Daniela ed inizia a spiegare gli spostamenti individuali, perché, come preannunciato, non tutte eseguono la sequenza interamente e/o in contemporanea con le altre e/o nello stesso spazio del palco. [...] Accende poi la musica, per vedere il pezzo [N.T. non più la sequenza, ma, appunto, il pezzo montato, prese cioè le decisioni di cui sopra] [08-02-12 OC]

Sono almeno due i fenomeni rilevanti ai fini della costruzione dell'opera d'arte, della sua storia, messi in luce dall'estratto soprastante. Uno è quello delle "variazioni sul tema" e della *risemantizzazione*, una pratica utilizzata anche nel caso di altre forme d'arte, come la musica per esempio⁸. Si tratta di un meccanismo, tipico della composizione coreografica, che rappresenta anche ciò che conferisce ad un'intera coreografia la sua coerenza interna e una cifra stilistica⁹. Generalmente, la coreografa crea una sequenza e la insegna a tutte/i le/i ballerine/i¹⁰, poi però compone (parte del)lo spettacolo assegnando parti e inserendo variazioni, decidendo cioè chi la esegue, quando (a partire da quale riferimento musicale o cinetico¹¹), con che tempi (più lenta, più veloce, in battere, in levare, ecc.), in che posizione sul palco e muovendo in quale direzione.

Il secondo aspetto che vorrei sottolineare riguarda invece la dimensione più prettamente pratica, collettiva ed emergente della creazione e composizione coreografica. Le scelte del/la coreografo/a, infatti – in particolare, sebbene non esclusivamente, quelle riguardanti ciò che abbiamo definito «intelaiatura» del

8 Sparti [2005] tratta il caso del jazz.

9 Goffman [1974] definisce lo «stile» come «il mantenimento dell'identificabilità espressiva» [1974, trad. it. 311].

10 Un'altra ragione, di ordine pragmatico, per cui le sequenze coreografiche, nella maggior parte dei casi (fanno eccezione assoli, passi a due, passi a tre, ecc.), vengono insegnate a tutti/e riguarda la gestione, a livello organizzativo, del rischio d'infortunio. Soprattutto nelle compagnie indipendenti, che non si concedono il lusso di un secondo cast (di certo non uno completo), la necessità di una sostituzione all'ultimo secondo costituisce un'eventualità di cui occorre occuparsi per tempo. Si veda anche: «Provano con musica una volta il pezzo finora spiegato, poi Donatella dimostra e spiega il resto della sequenza. Ripetono tutto senza musica due volte [...] Alla fine la coreografa spiega che la sequenza coreografica è l'inizio della coreografia, «poi ci sono i pannelli eccetera, ma non fate tutti i pezzi tutti, io ho insegnato tutto a tutti così: ma: [---] così chiunque è sostituibile», conclude» [07-02-12 OC].

11 Quel riferimento, cioè, costituito da un/a particolare passo/movimento/configurazione, o da un/a particolare spostamento/entrata/uscita, performato da una o più delle colleghe con cui si sta danzando.

balletto – non solo vengono in parte prese durante le prove, ma anche, e soprattutto, messe in pratica, valutate ed eventualmente cambiate. Nel caso riportato sopra, ad esempio, Daniela non aveva ancora visto il risultato pratico, quello della messa in atto, della sua composizione coreografica, sebbene avesse già inventato e performato personalmente tutte le sequenze coreografiche danzate da ciascuna ballerina.

Non si tratta solo della composizione di diverse sequenze e delle «parti» coreografiche delle diverse ballerine, lo stesso vale anche, come è possibile notare dal seguente estratto, per particolari passi/movimenti/configurazioni.

Anche Donatella, mentre le ballerine provano, modifica strada facendo alcuni dettagli di certe configurazioni corporee delle coreografia: ad esempio inarcarsi in *plié* invece che tenendo le gambe rigide («È più bello, eh?»). [07-01-24 OC]

In entrambi i casi, la valutazione – e l'eventuale modifica che ne deriva – sono consentite da, e dunque seguono, l'effettiva visione della performance messa in atto dalle ballerine in carne ed ossa e, nella maggior parte dei casi, *insieme*.

In questo senso, se il lavoro del/la coreografo/a è simile, da un lato, a quello della direttrice d'orchestra, esso assomiglia contemporaneamente, dall'altro lato, a quello del compositore di musica. La compositrice ha bisogno di sentire la propria partitura suonata da un'orchestra, o da una *band*, per poter valutare adeguatamente il proprio operato. La sordità di Beethoven è stupefacente esattamente per questa ragione: egli non era limitato nelle sue possibilità di suonare musica, ma lo era in quelle di ascoltare, e così valutare, la musica suonata. Per quanto riguarda la forma d'arte in esame – che come nessun'altra consiste in una performance corporea e in quella soltanto – sebbene la pratica della danza non sia del tutto preclusa, per quanto non certo a livello professionistico, a persone con diversi tipi di disabilità, tra cui anche la cecità, non si è conoscenza di alcun/a coreografo/a non vedente nella storia della danza teatrale occidentale.

Un caso meno estremo ma ugualmente significativo è quello di Charles Ives, che Becker [1982] riporta come esempio di artista «ribelle», e la cui musica «non fu eseguita in pubblico né presa sul serio da musicisti di professione o da un pubblico serio» [1982, trad. it. 254] per oltre vent'anni. Ciò che mancava a Ives, dunque, non era l'udito, ma la disponibilità di un gruppo di collaboratori (co-lavoratori), la cui presenza è indispensabile alla realizzazione dell'opera¹². Dall'altro lato, «Ives, dato che non doveva preoccuparsi [... delle] convenzioni, aveva più tempo per [...] l'invenzione della musica, ed era in grado di *eludere le esigenze pratiche* che impedivano agli altri compositori di scrivere o addirittura di pensare, le stesse cose» [1982, trad. it. 259, corsivo mio].

9.1.1. *Modifiche e aggiustamenti in corso d'opera: tra scelte e costrizioni*

Come è possibile notare dal seguente estratto, la modifica può avere natura prevalentemente estetico-artistica, derivando da un giudizio che si situa nella cultura dell'estetica [Duranti e Burrell 2004] della danza, oppure può scaturire da

¹² «Il rifiuto più estremo del mondo dell'arte istituzionale consiste nel rinunciare alla realizzazione dell'opera, limitandosi a pensarla» [Becker 1982, trad. it. 254].

istanze pratiche emergenti, che mostrano – rendono visibile ad un certo occhio, esperto – la necessità di quelli che chiamo aggiustamenti, i quali contribuiscono in modo significativo a dar forma al prodotto finale, all'opera d'arte così come viene presentata e consegnata, rilasciata potremmo dire, al pubblico¹³.

Bruno corregge le ballerine e/o fa modifiche ai movimenti, spiegando loro quale parte o quali parti del corpo devono fare cosa, anche per ragioni estetiche. Cioè, dopo aver visto come risulta il movimento eseguito, se non è come voleva – o se lo è, ma si accorge che non gli piace, o, ancora, se gli viene in mente che sarebbe più bello un altro effetto visivo – corregge e/o modifica il movimento, chiedendo alle ballerine di farlo diversamente. [...] Bruno si accorge allora, e lo comunica, che deve cambiare qualcosa, perché in quattro sono troppo vicine e troppo insieme. Chiede dunque alle ballerine di fare un'altra esecuzione, sempre senza musica, per capire bene cosa (e come) cambiare. Alla fine chiede, per lo stesso motivo, una terza esecuzione. Poi torna “al centro”, modifica alcuni passi della sequenza di Annalisa e Daniela, per risolvere il problema della loro eccessiva vicinanza a Natascia e Manuela, poi dimostra la sequenza modificata e la ripete varie volte, contando, con le due ballerine. [08-03-05 OC, sottolineatura aggiunta]

Nel suo studio sulla creatività, Sawyer [2006, 304] fornisce la seguente definizione:

la creatività è un processo lungo ed esteso nel tempo, in cui molte piccole mini-intuizioni si verificano durante la giornata di lavoro. Tali mini-intuizioni emergono direttamente dal duro lavoro quotidiano sul progetto e vengono poi immediatamente integrate nel procedere dello stesso.

Atkinson [2006, 101] chiarisce invece come la produzione di una performance sia «il risultato di una serie di negoziazioni, compromessi, approssimazioni e improvvisazioni. C'è un costante processo di prove ed errori, ed il risultato è emergente. La produzione è dunque essenzialmente un processo che si svolge nel tempo». Altri/e studiosi/e [Becker *et al.* 2006b] propongono di guardare all'opera d'arte come a un flusso, qualcosa di instabile e costantemente mutevole, una serie di scelte, influenzate da costrizioni materiali, convenzioni, istanze pratiche... in breve, vincoli e opportunità che contribuiscono a dar forma al prodotto finale [Becker 1982]. Nel caso dell'allestimento di uno spettacolo di danza, può trattarsi di questioni riguardanti la musica – appositamente composta o meno, registrata o dal vivo (par. 8.1.1)¹⁴ – la compagnia o il cast – come il numero di ballerine/i, le loro caratteristiche corporee (“corpo statico”) e capacità performative (“corpo dinamico”) – o ancora i costumi (e la libertà di movimento che concedono), le luci (qual è, ad esempio, il numero di «canali» che, per ragioni sia tecniche che economiche, è possibile utilizzare per lo spettacolo?), il palco (dimensioni, pendenza, ecc.) e così via.¹⁵

13 Sulla questione della “fine” dell'opera, si veda anche: Bassetti 2008a, 149-52.

14 Sono differenze che non investono solo il processo di creazione delle sequenze coreografiche (cap. 8), ma anche fasi successive del processo di costruzione della performance artistica, determinando, ad esempio, la possibilità o meno di modificare (anche) la musica in corso d'opera.

15 Le questioni riguardanti le caratteristiche del palco sorgono in una fase del processo creativo posteriore e mutano a livello locale, a seconda del singolo palco. Similmente, la cosiddetta programmazione delle luci, per quanto il loro *design* sia già stato scelto, genera spesso imprevisti e cambiamenti dell'ultimo minuto per ogni singola rappresentazione, e i problemi tecnici sono sempre

Il processo quotidiano di costruzione dell'opera d'arte performativa è dunque costellato da modifiche ed aggiustamenti. Come accennato, la motivazione all'origine di una modifica può esser di natura prevalentemente estetica, come ad esempio la simmetria visiva: nell'estratto riportato sotto, la coreografa sceglie – e alla base di tale scelta riposa una motivazione artistica, estetica, quella dell'apollineo – una disposizione dei corpi danzanti nello spazio del palco che abbia, al centro, quello più alto e, tutt'intorno, altri corpi di altezza tra loro simile.

la coreografa introduce una modifica: «Vorrei che vi chiudeste intorno a lui [Nicola], invece [...]» Provano dunque l'ultimo pezzo con la variazione (in sostanza un'inversione di posizioni tra Sophia e Nicola). Donatella è soddisfatta del risultato e spiega che *non devono accentrarsi verso Nicola come se fosse il cavaliere, la star, ha deciso così solo perché lui è il più alto.* [07-02-07 OC]

Anche in casi come questo, tuttavia, quelle che potremmo definire *datità* fisiche e materiali (come ad esempio il fatto che un corpo sia di dimensioni decisamente superiori alla media degli altri corpi tra cui danza) rivestono una loro importanza, cosicché, sebbene la modifica possa originare da un giudizio puramente estetico e/o da istanze prettamente artistiche, le esigenze pratiche non smettono di esercitare la loro influenza sull'opera d'arte, che ne esce ulteriormente modificata. L'estratto seguente ci presenta un altro esempio, in cui una modifica di natura artistica (l'aggiunta di un movimento per un ballerino) ne porta con sé un'altra (la riduzione della durata della configurazione collettiva – una «presa» – che precede il suddetto movimento), derivante in questo caso da una necessità pratica (l'impossibilità di performare anche quel movimento nello stesso intervallo di tempo musicale) emersa a seguito della prima.

La terza parte della coreografia viene invece ripetuta senza musica da tutte/i contemporaneamente. Donatella canticchia il brano relativo. L'esecuzione si interrompe al punto della “presa”: la coreografa chiede a Giulietta di non appoggiare le ginocchia nella discesa dalla “presa”. Lei e Nicola dunque provano varie volte la discesa. Poi Donatella chiede invece a Nicola di eseguire il tal movimento subito dopo aver lasciato Giulietta; Nicola spiega che è impossibile, perché non arriva coi tempi; la coreografa gli dice allora di eseguire il movimento ma di far scendere prima Giulietta dalla “presa”. [07-02-26 OC]

Altre volte, la scelta prende in considerazione direttamente, e fin dall'inizio, particolari condizioni materiali ed istanze pratiche, che divengono così attrici dirette nel processo di costruzione dell'opera.

Nel decidere gli spostamenti a terra, Bruno si preoccupa di quale sia il braccio nudo e quale quello coperto dalla manica del costume che indosseranno sulla scena, per capire quale dei due può meglio scivolare sul pavimento. [08-02-29 OC]¹⁶

Il «David» di Michelangelo (1501-1504, Firenze, Galleria dell'Accademia), per fare un esempio diverso, ha l'aspetto che ha non solo per la decisione dell'artista di non rappresentare l'acerbo adolescente, destinatario quasi casuale dell'aiuto divino, quanto piuttosto l'uomo (rinascimentale) padrone di sé e artefice

dietro l'angolo. Affronterò meglio questi aspetti nel prossimo capitolo (parr. 10.1. e 10.2.).

¹⁶ Si veda anche par. 9.4.1.

del proprio destino; né solo per il virtuosismo artistico dei particolari anatomici o per la scelta, da questi ultimi messa in risalto, della postura cosiddetta contrapposta, tipica dell'antichità classica; ma anche per le caratteristiche del blocco di marmo (alto e sottile, poco profondo) dal quale gli era stato commissionato di scolpire il personaggio biblico, le quali hanno pesantemente influito sulla scelta stessa del contrapposto. Atkinson [2006, 62] parla di «risolvere i problemi posti dalla produzione stessa», mentre Sawyer [2006] fa esplicito riferimento, a proposito della creatività, all'attività di *problem solving* che essa comporta. È per questo che parlo di aggiustamenti.

Il prossimo estratto ci mostra, ad esempio, il caso di una modifica funzionale, la cui ragion d'essere non è estetica, ma strumentale alla soluzione di un problema che però è estetico, artistico: occorre, infatti, recuperare spazio per poter fare movimenti ampi anche nella seconda parte di un'ottava, al fine di eliminare la difformità con la prima parte della stessa (che prevede a sua volta movimenti molto ampi).

[Daniela] fa poi una piccola modifica: le ballerine A di ogni coppia tolgono tre passi e fanno una sospensione del busto e delle braccia da ferme, cosicché le coppie restano più a centro palco ed hanno poi lo spazio per allontanarsi in diagonale [...] Si ripete poi il passo a due (doppio) senza musica altre due volte con la modifica. [08-02-07 OC]

Da questo punto di vista, come vedremo meglio (parr. 9.2.1. e 10.1.), gli spostamenti si rivelano spesso problematici nel loro richiedere un mutamento delle posizioni nello spazio di tutti i corpi danzanti (co)presenti in esso, e sono dunque frequente oggetto di aggiustamenti, sia nella fase di allestimento, come nel caso sotto riportato, sia durante le cosiddette «prove palco», dove quanto provato in sala dev'essere ogni volta adattato alle caratteristiche del palco situato su cui avrà luogo la rappresentazione.

Arrivate alla fine della strofa del secondo gruppo, Roberta ci raggiunge “al centro” e inizia a spiegare la parte successiva della coreografia. Si ferma tuttavia per pensare come formare le coppie, perché, come ci spiega, il pezzo successivo è danzato dal secondo gruppo a coppie. Assegnate le coppie, l'insegnante modifica il *pas de bourrée* con cui termina la nostra strofa precedente, cosicché noi riusciamo a raggiungere la compagna di coppia. Ci chiede poi di provare questo spostamento eseguendo sul suo conteggio dagli ultimi 4 tempi della nostra strofa. Si rende a questo punto necessaria un'ulteriore modifica, affinché le due coppie davanti non arrivino parallele alle due dietro, ma le quattro coppie siano sfalsate (fig. 1¹⁷). Proviamo quindi una seconda volta dopo che Roberta ha spiegato a ciascuna, a seconda della propria posizione, come modificare il proprio spostamento: il *pas de bourrée* è divenuto ora una serie di passi, diversi – per numero e direzione – per ciascuna di noi. [08-05-14 OP]

Abbiamo dunque visto come l'opera d'arte, nel suo percorso verso il palcoscenico, «cambia e continua a cambiare» [Becker *et al.* 2006a, 13], oscillando tra istanze estetiche e pragmatiche, artistiche e materiali, creative e corporee, che finiscono per essere solo analiticamente distinguibili, mentre nella

17 La rappresentazione grafica, che qui non inserisco, di tali aggiustamenti è quella riportata in Figura 2.5 (par. 2.4.).

pratica quotidiana queste dimensioni s'intersecano incessantemente l'una con l'altra.

9.2. «Pulire»: affinare e uniformare la performance

Veniamo ora ad analizzare la fase di «pulizia», che – per ciascun brano, prima, e per l'intera coreografia, poi – segue al «montaggio». A differenza di quanto accade per quest'ultimo – durante il quale errori e/o imprecisioni non solo riguardano primariamente il “cosa” e il “quando” eseguire, piuttosto che il “come” farlo e le problematiche relative al dover *danzare insieme*, ma sono anche corretti/e, nella maggior parte dei casi, contestualmente alla loro produzione – la «pulizia» ha luogo, generalmente, a seguito di un'esecuzione sulla musica ininterrotta, durante la quale il/la coreografa/o nota (e annota mentalmente) errori collettivi e individuali. Terminata la prova «in dinamica», i passaggi coreografici emersi quali scorretti e/o problematici – segnalati, come vedremo meglio (par. 9.2.2.), dalla coreografa ma anche dalle stesse ballerine – vengono nuovamente spiegati e/o dimostrati, nonché ripetutamente eseguiti dalle danzatrici – di solito senza musica, ma spesso poi anche «in dinamica», soprattutto quando la correzione riguarda la relazione musica-movimento – mentre la coreografa continua inoltre a suggerire, valutare ed interrompere l'esecuzione per ulteriori correzioni. Il seguente estratto dalle note di campo costituisce un buon esempio di quest'attività.

«Allora: Non era male, eh. Adesso lo riprendiamo un attimo dall'inizio tutto: Riprendete un attimo fiato, poi sistemiamo un po' di cose», dice Daniela a fine prova. Inizia poi a correggere [...] «Fate un attimo tutte e tre anche l'ultimo pezzo di questo qua:», dice Daniela, richiamando al centro anche Annalisa e Paola. Conta poi per loro il pezzetto in questione. Seguono molte interruzioni per correzioni, sia individuali che collettive, qualche dimostrazione di determinati movimenti e molte ripetizioni da parte delle ballerine. Daniela in questa fase è molto pignola: richiede movimenti eseguiti in modo preciso, con direzioni identiche da parte delle ballerine. Chiede poi [...] di provare un altro pezzo dello spettacolo. Come al solito, seguono molte esecuzioni, dovute alle frequenti interruzioni della coreografa, che corregge e fa ripetere. [...] Daniela continua anche a dimostrare svariati movimenti e configurazioni corporee, che vuole eseguite in un determinato modo e solo in quello. [...] Passa poi a correggere un pezzo del terzo brano, che le ballerine ripetono varie volte senza musica, cercando di mettere in pratica i suoi suggerimenti. [...] Subito dopo Daniela richiama tutte le ballerine per “pulire” un pezzo del quarto brano: [...] canticchia e batte le mani, incoraggia, suggerisce, commenta positivamente, interrompe per correggere e dimostra come vuole eseguiti determinati movimenti. [...] Le correzioni oggi riguardano soprattutto i dettagli dei movimenti, ai fini di raggiungere l'uniformità e la perfetta sincronia tra le ballerine. Il controllo dei dettagli d'altra parte serve esattamente a questo, a far sì che le ballerine siano tra loro identiche, quando eseguono la stessa sequenza coreografica [...] Quando arrivano alla fine del pezzetto, Daniela commenta: «Già meglio (2.8) Ta ta ta: poi c'è quello: e: sulla fine un attimo, facciamo il finale:» [08-04-17 OC]

L'estratto di cui sopra fa riferimento a una fase già piuttosto avanzata dell'allestimento, durante la quale a venir «pulita» è l'intera coreografia. In altri casi, come ho già sottolineato, essa può riguardare solo uno o alcuni brani coreografici, o anche solo una sequenza, a seconda di cosa è già stato «montato» e

cosa no, e di ciò che si rivela problematico a livello situato. Tuttavia, l'andamento del lavoro (fig. 9.2), che potremmo definire «a singhiozzo», non cambia: si tratta di un «ripetuto fermarsi e cominciare» [Atkinson 2006, 30]¹⁸, interrompersi e ripartire¹⁹, di un andirivieni continuo tra ciò che viene dato per «fatto» e accantonato – salvo che poi verrà comunque ripetuto alle prossime prove, a quelle successive e così via fino a venir eseguito sul palco – e ciò che, ritenuto magari «a posto» il giorno precedente o durante l'esecuzione appena terminata, si rivela invece necessitare di correzioni nel corso di una ripetizione o della correzione di qualcos'altro

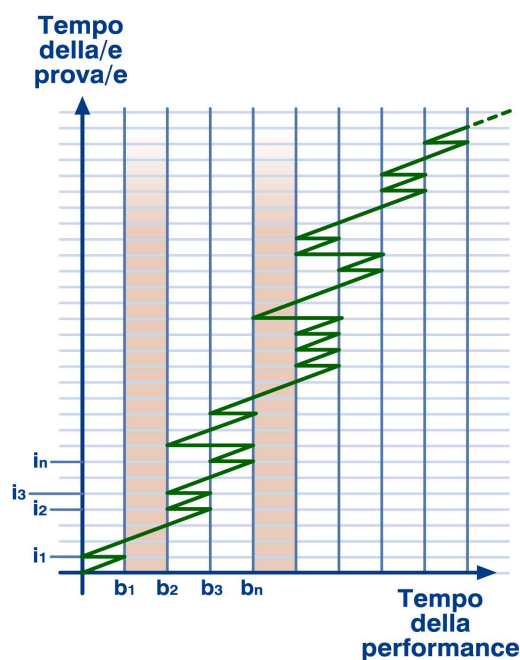


Fig. 9.2. L'andamento della «pulizia» ($b = boa$, $i = interruzione$). Il grafico può riferirsi sia all'intero processo, che alla «pulizia» svolta quotidianamente in ogni sessione di prove. Le colonne evidenziate rappresentano stralci della coreografia non problematici: in sé e/o a livello situato e/o in quanto già «puliti».

. Ciò accade, peraltro, a causa della natura performativa dell'arte della danza: la performance, infatti, è irriducibile ad un oggetto, che possa dunque considerarsi «finito», e, pur nel suo essere de-finita, non solo è transitoria²⁰, ma non si ripete mai identica a se stessa. Essa presenta quindi un elemento di imprevedibilità di cui

18 Atkinson [2006, 30] si riferisce al lavoro delle prove con l'espressione – intraducibile in italiano senza perderne l'immediatezza – «stop-start set of activities».

19 Anche Peter Weeks [1996a] nota i numerosi interventi del direttore d'orchestra, che interrompe l'esecuzione per far notare errori. Fele [2002, 189-90], a questo riguardo, sottolinea come l'eterocorrezione sia tipica di tutte le sequenze di istruzione.

20 Sparti [2007, 75-76] rileva come la performance richieda «il costante intervento dell'agire umano affinché si produca e perduri» e nota anche, rifacendosi ad Anthony Savile, che essa «non è mai del tutto presente in una sua frazione temporale. Diversamente, le parti di un quadro esistono simultaneamente, e il quadro ci è presente nella sua interezza in ogni frazione del periodo della sua esistenza».

i/le *performers* devono tener conto e che porta infatti danzatrici e danzatori a ripetere l'esecuzione innumerevoli volte, non solo al presentarsi di un errore o di una imprecisione, ma anche al fine di incorporare la versione corretta della performance, riducendo così la possibilità – il rischio – di errore (par. 6.4).

La differenza tra fasi più o meno avanzate delle prove e, in particolare, dell'attività di «pulizia», risiede piuttosto nel tempo dedicato ad ogni ottava (tanto per prendere un'unità di misura) affinché questa possa venir data per «fatta», almeno a livello situato. Ogni ottava, infatti, spesso «montata» in meno di mezzo minuto, può poi richiederne decine, anche in più di un'occasione, perché la sua performance divenga ineccepibile sia da un punto di vista individuale che collettivo. Si tratta dunque di un'attività piuttosto noiosa, fisicamente molto faticosa, talvolta frustrante, che i/le ballerini/e non esitano a definire esplicitamente come tale. Si tratta di un periodo lungo del ciclo delle prove, spesso caratterizzato da un'atmosfera tesa e nervosa²¹, che tutti/e auspicano terminare il prima possibile. L'estratto seguente riguarda, come il precedente, la compagnia *Corpocorrente* – la cui produzione 2008, tanto per dare un'idea, si compone di più di un migliaio di ottave (circa 65 minuti) – ma si situa temporalmente circa un mese prima, quando la compagnia si trovava, da ormai più di un mese, nel bel mezzo della fase di sola «pulizia» (a «montaggio» terminato) della coreografia «Shakini»²². Il desiderio di “passare oltre”, di poter dar per acquisito qualcosa e proseguire così a lavorare a ciò che segue, mi pare trasparire in maniera piuttosto evidente dalle parole della coreografa, ma non si realizza né rapidamente, né facilmente.

«Dai facciamo:: cerchiamo di andare avanti», dice Daniela, chiedendo di ripetere dalla diagonale [...] Procedono effettivamente ancora un po' nella coreografia, ma, quasi subito, arriva una correzione di Daniela e si ripete di nuovo, partendo dalla diagonale. Seguono altre interruzioni: «Si vede:: troppo i passi, li dovete attaccare [- -] e poi, un'altra cosa, tu hai il braccio qui, mentre le altre ce l'hanno più sulla testa, capito? (0.8) Dai, rifacciamo e cerchiamo di andare avanti». Ancora ripetizioni, interruzioni e riprese. [08-03-20 OC]

Qual è, dunque, l'oggetto privilegiato dell'attenzione della coreografa così come delle danzatrici in questa fase? Si tratta, come accennato, di una serie di dettagli della performance, riguardanti, da un lato, l'affinamento dell'esecuzione tecnica e/o l'ulteriore qualificazione del movimento e, dall'altro lato, ciò che comporta *danzare insieme*. Mentre a questo secondo aspetto è interamente dedicato il prossimo paragrafo (par. 9.2.1.), si veda, nel seguente estratto, quanto ho osservato riguardo la descrizione e prescrizione delle proprietà più minute del movimento (che tuttavia, come vedremo, hanno un ruolo importante anche per quanto riguarda *danzare insieme*).

Si esegue dunque l'ultimo brano, dall'inizio e senza musica, ancora con molte interruzioni da parte della coreografa, che continua a precisare e a correggere. «Più netto dopo questo giro [---], pensa proprio alle anche, alla direzione delle anche, non andare con le gambe e neanche col busto», continua Daniela. [N.T. - I suoi interventi

21 Ciò dipende anche dal ruolo del/la coreografo/a in questa fase delle prove (par. 9.5.).

22 Ne è autrice Daniela Borghini, mentre l'altra coreografia che compone la produzione 2008 della compagnia, intitolata «Donne di Isengard», è di Bruno Collinet.

sono numerosissimi e riguardano proprio i dettagli: si tratta davvero di minuterie, che tuttavia riescono a mutare di molto l'effetto visivo prodotto dal corpo in movimento.] [08-03-18 OC]

Per quanto possa trattarsi di una differenza millimetrica nella posizione, diciamo, del gomito, il risultato apprezzato dall'osservatore/trice, come ho avuto modo di notare in prima persona, cambia sostanzialmente. Comprendiamo, così, come anche la «pulizia» costituisca un'attività, collettiva, che porta con sé ulteriori mutamenti dell'opera d'arte nel suo percorso verso il palcoscenico. Si noti, infine, come in questo caso l'agire valutativo del/la coreografo/a non si rivolga tanto al testo coreografico creato e «montato», quanto piuttosto all'aderenza della performance dei membri del corpo di ballo *a*) ad una serie di criteri di adeguatezza ed eccellenza condivisi dalla comunità occupazionale e *b*) alla coreografia così come concepita, in ogni dato momento, dalla coreografa stessa (o, nel caso del/la *répétiteur*, così come concepita, nel momento in cui l'ha «montata», dal/la coreografo/a).

9.2.1. Danzare insieme: *la danza come sistema d'inter-azione*

Danzare insieme – che è una delle pratiche del *fare danza assieme* – è un'attività complessa, che comporta un'ampia dose di collaborazione e richiede svariate attenzioni. Questo vale per ogni genere di danza, ma il grado di complessità della coordinazione richiesta ai corpi danzanti coinvolti varia. Ballare in discoteca, ad esempio, è un'attività piuttosto solipsistica, sebbene certo svolta in pubblico, ma non si può negare l'esistenza di un grado minimo di coordinazione e collaborazione tra i/le partecipanti: tutti/e, infatti, si muovono al ritmo della stessa musica (sebbene si muovano diversamente e chi seguendo la melodia, chi i bassi, ecc.); esistono anche convenzioni, per quanto blande, riguardanti le categorie di movimenti ritenute adeguate²³, così come norme tacite relative a chi può danzare con chi, formando un sotto-gruppo (diade, triade, ecc.) all'interno del più ampio gruppo di partecipanti; inoltre, in un certo qual modo, tipico del contesto, gli spazi reciproci vengono rispettati. Il ballo di coppia e, in particolare, la danza sportiva, o ballo di sala, richiede un grado di coordinazione maggiore: completa sincronia e perfetta interazione tra i movimenti dei due corpi in contatto fisico reciproco. La danza teatrale rappresenta, tra queste e molte altre che non ho citato, come le cosiddette danze religiose, rituali, popolari o folk, ecc., una delle forme più complesse di danzare collettivo.

Se definiamo sinteticamente quell'attività corporea che è danzare come movimento (intenzionalmente) ritmico del corpo nello spazio²⁴, possiamo dire che *danzare insieme* consiste nel movimento (intenzionalmente) ritmico di diversi corpi in coordinazione tra loro nello stesso spazio. Tale spazio, come vedremo meglio, è contemporaneamente corporeo, personale; materiale, fisico; e astratto,

²³ Ci sono, cioè, i deve (*must*), dovrebbe (*should*), può (*could*) e potrebbe (*would*) di cui parla la Kealiinohomoku [1976, 337; cit. in Hanna 1979, 36].

²⁴ Per una definizione più completa, si veda: Hanna 1979, 19-48. Si veda anche: Williams 1972, 1976a. Ho volontariamente lasciato da parte l'elemento espressivo, che tratterò in seguito (par. 9.3.).

virtuale²⁵, ciò che Drid Williams chiama *form space*, cioè lo spazio *interno alla danza*, alla performance, lo schema dinamico di relazioni tra le/i ballerine/i all'interno di uno spazio proiettato, socialmente costruito e culturalmente specifico (i cui riferimenti spaziali, nel caso del balletto, sono quattro lati – quelli del pubblico, del fondale, delle quinte destra e sinistra – quattro angoli da essi formati – anteriore/posteriore destro/sinistro – e le diagonali), che si sovrappone ed interseca a quello geometrico (alto/basso, destra/sinistra, davanti/dietro, interno/esterno, retta/curva, ecc.). La danza, in questo senso, si configura dunque come un sistema di inter-azione specifico.

Gli elementi che lo compongono – corpi in movimento e loro dinamica (forza, sforzo ed energia), tempo, o ritmo, e spazio – richiedono, ciascuno, capacità di coordinazione specifiche, che costituiscono altrettante competenze che un/a *performer* deve possedere. Una prima, generale, esigenza, per quanto riguarda il sistema di inter-azione costituito dalla danza teatrale, consiste nell'omogeneità, o uniformità, del movimento ritmico corporeo. Nella maggior parte dei casi, infatti, l'obiettivo è che le ballerine *risultino* tra loro *identiche*²⁶, soprattutto quando diverse danzatrici eseguono contemporaneamente gli stessi movimenti.

«Sì, bisogna che, voi due soprattutto, partite e vi calibrate le braccia, perché devono essere uguali uguali», dice Daniela, rivolgendosi ad Annalisa e a Natascia, che ripetono quindi molte altre volte. [08-01-24 OC, sottolineatura aggiunta]

Anche quando non è così, tuttavia, la dinamica dei corpi in interazione deve comunque presentare caratteristiche simili tra le diverse ballerine, che, se non identiche, devono comunque risultare tra loro *accordate*: come gli strumenti musicali che compongono un'orchestra, allo stesso modo i corpi danzanti che costituiscono gli strumenti della danza devono *armonizzarsi* e *accordarsi* tra loro²⁷. Si veda ad esempio il seguente estratto dalle note di campo.

«Non è male: non è male:: però qui dovete stare più basse [accenna il movimento] [...] E, Manu, [---] te tagli e basta, invece Paola lo fa più sospirato [---] dev'essere la stessa energia sua [---] provate un attimo». Le due ballerine ripetono dunque alcune volte, senza musica, il pezzetto. [08-07-10 OC, sottolineatura aggiunta]

Ciò coinvolge, certamente, l'apparenza fisica, come si può notare, ad esempio, dal seguente estratto, che riporta le osservazioni di un danzatore che ha assistito alla performance di tre colleghe durante le prove di queste ultime per un concorso (per coreografi/e e ballerine/i).

25 Si veda anche: Varela 1993, 204.

26 La tradizione russa di balletto è maestra in questo. Muovendo verso l'estremo oriente troviamo innumerevoli altri esempi di questo tipo, non solo nel campo della danza. Si pensi, ad esempio, alla cerimonia di apertura dei giochi olimpici di Pechino. Si potrebbe ipotizzare, alla base di questo, una differenza culturale che vede, ad un estremo, l'individualismo occidentale e, all'altro, il collettivismo orientale, che potrebbe costituire uno dei fattori esplicativi di questa differenza nel grado di uniformità dei corpi che partecipano ad un particolare sistema d'interazione.

27 Rimanendo all'interno della metafora musicale – un mondo comunque culturalmente e storicamente vicino a quello della danza – si potrebbe anche parlare di «sinfonia», dal greco σύν (con, insieme a) φωνή (suono), o, similmente, di «sintonia».

Nicola, uscito dalla doccia, passa a dare un'occhiata. Decidono di mostrargli tutta la coreografia. Roberta chiarisce che però han fatto solo il «montaggio», non ancora la «pulizia». Eseguono quindi tutto sulla musica. [...] A Nicola piace molto l'inizio e la parte dei respiri, dice, ma l'ultima parte, secondo lui, è un pezzo a tre molto lungo. «Magari da qua in poi cerca di variarlo», suggerisce. Dice anche che sono belle da vedere, perché fisicamente simili tra loro: tutte bionde, tutte alte uguali, con simili proporzioni corporee, ecc. [07-02-19 ProveConcorsoExpression]

Non è un caso che le accademie di balletto, soprattutto classico, più famose e di più lunga tradizione, tra cui ad esempio quella della Scala (Milano), svolgano innanzitutto una selezione fisica – e solo in seguito una performativa – per l'ammissione. Una delle professioniste che ho intervistato, diplomatasi all'accademia del Mariinskij (San Pietroburgo) alla fine degli anni sessanta, mi ha riferito che la scuola richiedeva, e richiede tuttora, la presenza, all'esame di ammissione, non solo dei genitori, ma anche dei nonni, così da poter prevedere con la maggior precisione possibile come si svilupperà il giovanissimo corpo che sta venendo accuratamente esaminato²⁸.

Anche le proprietà dei movimenti e delle configurazioni corporeo-cin(est)etiche, tuttavia, sono fondamentali e, a differenza di quelle fisiche sopra citate, sono oggetto di un grande sforzo collettivo durante le prove.

«Me la fate un attimo questa diagonale? [accenna il movimento iniziale]. Cercate di sentirvi bene tra di voi prima, ma non tanto per i tempi quanto», dice Daniela e continua sottolineando dettagli di diversi movimenti che le ballerine non performano nell'identica maniera. Chiede dunque loro di eseguire la diagonale: le interrompe e le fa ricominciare varie volte, dimostrando e dicendo come eseguire in modo esatto certi movimenti, affinché siano identici per tutte. [08-05-27 OC, sottolineatura aggiunta]

Si veda anche quanto accaduto, durante un'altra sessione di prove per lo stesso concorso di cui all'estratto precedente, cui stavolta assiste, oltre a Nicola, Donatella, la coreografa della compagnia cui appartengono le tre giovani danzatrici.

Al termine, Donatella corregge la posizione del piede di Giulietta durante un passo: non era uguale alle altre; [...] infine commenta: «Poi è bello però eh, cioè adesso è molto coordinata [...]. Poi i movimenti a me sembrano molto simili». Nicola, a questo punto, raggiunge il centro della sala e avverte che c'è un punto in cui Sophia fa un movimento di spalle troppo “piccolo” rispetto a quanto fanno le altre due. Roberta è un po' preoccupata perché bisognerebbe guardarlo cento volte per vedere tutto. Donatella la rassicura: questa settimana (l'ultima prima del concorso) guarderanno l'esecuzione tutte le volte sia lei che Nicola, così da individuare tutte le più piccole differenze tra i movimenti delle tre ballerine. [07-03-12 ProveConcorsoExpression, sottolineatura aggiunta]

L'importanza che le/i professioniste/i attribuiscono all'uniformità – e la precisione maniacale con cui vi si dedicano – è altresì dimostrata dal fatto che sono spesso le stesse ballerine a render manifesta una difformità e a chiedere di ripetere il passaggio incriminato al fine di eliminarla.

28 Questo esame è svolto da un'équipe medica specializzata.

Poi Marcella fa una domanda a proposito di un movimento che, si è accorta, le ballerine eseguono in modo diverso le une dalle altre. Daniela chiede allora a tutte di rifare il pezzetto contenente il movimento in questione: conta per loro, mentre eseguono, interrompendole varie volte per correzioni e specificazioni. [08-06-03 OC]

Nicola interrompe, poiché si è accorto di tenere, durante un certo movimento, la testa in una posizione diversa da quella di Roberta. Chiede dunque a Donatella quale sia la posizione corretta della testa in questa configurazione corporea. [07-02-26 OC]

Inutile dire che l'uniformità, l'omogeneità, deve manifestarsi anche riguardo la dimensione del ritmo. Per essere tra loro identiche, infatti, le danzatrici non devono solo eseguire gli stessi movimenti, ma farlo anche sugli stessi tempi musicali.

«Sai cosa? Non siamo tanto uguali con le gambe, dobbiamo cercare di rimanere meglio sui tempi» interrompe di nuovo Daniela e dimostra il pezzetto sottolineandone il conteggio. [08-03-20 OC]

Non si tratta, tuttavia, solo del tempo musicale in senso stretto, quello misurato quantitativamente attraverso il cosiddetto «conteggio», che, parte integrante del testo coreografico, stabilisce il momento in cui un movimento segue a un altro, il punto in cui una determinata configurazione cin(est)etico-corporea dev'essere eseguita e così via. Si tratta anche, al contrario, del ritmo, che, come sottolinea Lefebvre [1992, 9], unisce ai suddetti elementi quantitativi, che segnano il tempo e distinguono diversi momenti in esso²⁹, altri aspetti ed elementi qualitativi. Secondo lo studioso francese, infatti, il ritmo – che è presente «ovunque vi sia interazione tra un posto, un tempo e un dispendio di energia» [1992, 15] – sfugge la logica, ma nonostante questo ne contiene una, contiene cioè la possibilità di un «calcolo di numeri e relazioni numeriche» [1992, 11], che il ritmo incorpora in potenza. Non bisogna dimenticare, inoltre, che il carattere «meccanico» (sia quantitativo che qualitativo) del ritmo si sovrappone a quello «organico», o «naturale», che pertiene ai ritmi del corpo vissuto, i quali vengono necessariamente modificati dal precedente [1992, 6, 9].³⁰

Tornando dunque alle necessità poste, relativamente al ritmo, da quell'attività che abbiamo definito *danzare insieme*, possiamo parlare di isoritmia, o coincidenza tra due o più temporalità ritmiche, quando a danzatrici e danzatori è richiesto di essere identici/he tra loro, di eseguire gli stessi movimenti all'unisono. Quando invece siamo in presenza di poliritmia, ai/lle ballerini/e è comunque richiesto – danzano la stessa sequenza con tempi diversi o performano movimenti diversi – un certo grado di sincronia (o euritmia), mentre è molto raro che il testo coreografico e, dunque, la performance, prevedano effetti asincroni (aritmia). La

29 Sparti, in riferimento al sistema di notazione – e teorizzazione – musicale occidentale, parla di «dividere i continua dell'altezza dei suoni e del tempo in localizzazioni discrete e reidentificabili» [2007, 73]. Si veda anche, sul più generale processo di razionalizzazione della musica (occidentale): Sparti 2007, 88-93.

30 Lefebvre sottolinea anche la necessità che il tempo musicale venga messo in relazione coi ritmi corporei: il primo, infatti, assomiglia ad essi, ma li riassume anche. «Esso crea un bouquet, una ghirlanda da un'accozzaglia. Attraverso la danza, prima di tutto. Il tempo musicale non cessa di avere una relazione con il fisico» [Lefebvre 1992, 64].

de-sincronizzazione, infatti, costituisce, come si può notare dal seguente estratto, un problema cui vengono dedicati sforzi ingenti e collettivi.

Poi si chiarisce come Paola deve prendere il tempo, per sincronizzarsi alle altre in un determinato punto. «Beh, facciamo un'altra volta intanto:: (0.3) Dà», conclude la coreografa. Prima di accendere lo stereo, però, chiede a Paola come mai è fuori tempo e le consiglia di guardare Natascia nel punto in cui la compagna ricomincia a fare il suo stesso movimento. Paola spiega il perché delle sue difficoltà [...] allora la coreografa chiarisce meglio come funziona il suo “attacco” sul movimento delle altre (ma Paola può vedere solo Natascia). Paola capisce e si confronta con Manuela (che ha la sua stessa sequenza, ma è orientata diversamente rispetto alle altre e allo spazio immaginario del palco). Manuela, Daniela e Paola provano poi velocemente, senza musica. [08-02-05 OC]

Questo esempio ci consente anche di approfondire un aspetto rilevante dell'interazione di ballerini e ballerine che *danzano insieme*, quello relativo alla capacità di «sentirsi». Procediamo con ordine, esplicitando alcuni passaggi, forse un po' oscuri ad una prima lettura e senza opportune informazioni di *background*, dell'estratto. Quando scrivo che «la coreografa chiarisce meglio come funziona il suo “attacco” sul movimento delle altre», intendo dire che essa illustra alla ballerina la localizzazione temporale in cui deve iniziare a produrre un determinato movimento, sfruttando l'agire performativo altrui – un agire determinato, ovviamente – come riferimento. Ora, sebbene tutte/i sentano la stessa musica, così come gli altri suoni, sebbene dunque abitino, per così dire, lo stesso spazio musicale e sonoro, non tutte/i abitano lo stesso spazio visivo. Ciò vale sia per i riferimenti spaziali, che per i/co-partecipanti alla performance.

È quest'ultimo aspetto a creare i maggiori problemi. Nel caso riportato, ad esempio, a Paola viene richiesto di sincronizzarsi alle altre una volta fatto il proprio ingresso (di spalle) sul palco (immaginario), e di farlo coordinandosi visivamente con Natascia, la quale, nello stesso momento, esegue lo stesso movimento. Poiché Paola, per ragioni che sarebbe qui troppo lungo illustrare, si trova in difficoltà nel portare a termine tale compito, la coreografa muta il riferimento dell'attacco, utilizzando l'agire performativo di altre danzatrici. Il problema però, a questo punto, diventa visivo: Paola non è materialmente in grado di vedere nessun'altra collega se non Natascia. Incredibilmente, tuttavia, questo inconveniente risulta essere più facilmente superabile del precedente. La soluzione consta principalmente nel provare ripetutamente, davanti allo specchio e senza la musica, insieme a colei che, seppur a partire da una posizione diversa nel *form space*, con diversi orientamenti e direzioni, deve performare contemporaneamente la stessa sequenza. Si tratta, cioè, di «trovare», attraverso la pratica ripetuta collettiva, e «prendere», incorporare, una isoritmia con la collega, così da coordinarsi (e restare coordinata) con lei – sincronizzandosi altresì, per questa via, al gruppo danzante in cui si inserisce entrando (virtualmente) in scena – sebbene non possa vederla. Si tratta cioè di imparare a «sentirla».

Negli estratti riportati sotto, questa stessa necessità riguarda l'intero gruppo delle ballerine, che, come esplicita la coreografa, devono imparare, attraverso la performance collettiva ripetuta, a sincronizzarsi non solo e non più «seguendosi», cioè guardandosi l'un l'altra (nello specchio o, se possibile, direttamente) e coordinandosi così le une alle altre, ma anche «sentendosi».

Segue un'altra prova con musica dall'inizio del quarto brano. Alla fine la coreografa spegne lo stereo e commenta: «Bisogna trovare una cadenza:: cioè va bene seguirsi, ma bisogna trovarla a forza di provare, sentirla::». [08-03-20 OC, sottolineatura aggiunta]

Eseguono con musica il quinto brano [...] Daniela osserva e fa correzioni verbali. Alla fine cerca di spiegare come fare per essere più sincronizzate. Spiega che qui non ci sono riferimenti musicali e il pezzo va eseguito lento, quindi devono guardarsi tra loro appena possibile e cercare di «sentirsi» per «andare insieme». [08-03-11 OC]

La capacità di «sentirsi», come la chiamano i/le professionisti/e, è una competenza specifica, che fa in un certo senso da corollario alla capacità di «sentire» (par. 6.5., in particolare 6.5.4.). Si tratta, anche in questo caso, di un saper fare corporeo e percettivo, che si sviluppa (anche) attraverso la visione, ma che in seguito deve necessariamente abbandonarla.

[...] cerco quando si balla di... di sentire più che di guardare. E di sentire le altre, più che di guardarle... di sentirsi come gruppo e di sentirsi insieme. [Manuela – Mantova, 04/06/2008]

La natura di tale capacità non è dissimile da quella di altre facoltà che tutte/i possediamo: quando ci accorgiamo, anche senza vedere, di essere osservati, oppure dell'arrivo, o anche solo della presenza, di qualcuno alle nostre spalle è la capacità di «sentirsi» reciprocamente ad esser chiamata in causa. Si potrebbe dire che l'essere umano è allenato a sentire la presenza di un altro membro sociale – e, con esso, del suo sguardo – mentre il/la ballerino/a non solo è in grado di percepirne la presenza, ma, in determinate condizioni, anche il movimento, e di farlo in maniera piuttosto precisa.

Come accennato, infine, i corpi danzanti che inter-agiscono nella performance, ponendola così in essere, abitano insieme – e contribuiscono a costituire – uno spazio che è contemporaneamente materiale e proiettato, formato dai riferimenti spaziali, sia fisici che astratti, del palco e dalle geometrie collettive e collettivamente prodotte che danzatori e danzatrici disegnano in esso. Si veda, per cominciare, il seguente estratto.

Fine della prova. Daniela inizia subito con le correzioni, mentre le ballerine ansimano: più pazzoide l'ultimo brano e, nel valzer finale, bisogna vedere *proprio il gruppo all'unisono*, ma occorre mantenere le giuste diagonali. Daniela chiede dunque, subito dopo, di provare alcune volte senza musica questa parte dell'ultimo brano: seguono ogni volta correzioni, prescrizioni e precisazioni. [...] Natascia poi chiede di vedere la prima parte dei passi (camminate), perché nella prova precedente si è scontrata con Annalisa. Provano tutte insieme sul conteggio di Daniela e alla fine convergono che debba passare prima Annalisa. [08-04-23 OC]

Sia lo spazio materiale che quello, articolato, interno alla performance (e a questo sovrapposto così come allo spazio astratto geometrico) fanno riferimento sia allo spazio del palco in sé, sia a quello esistente tra le danzatrici in relazione le une alle altre. Incrociando queste categorie, otteniamo quattro diversi generi di spazio, ciascuno dei quali comporta specifiche problematiche e richiede particolari attenzioni (tab. 9.1), connesse in diversa misura alle istanze riguardanti

quell'agire collettivo che abbiamo chiamato *danzare insieme*. In particolare, mi interessano qui le problematiche relative allo spazio reciproco dei/lle *performers*. Si tratta, tuttavia, di distinzioni per lo più analitiche, nella realtà tutti questi spazi sono sovrapposti l'uno all'altro e, conseguentemente, si influenzano a vicenda.

	Spazio materiale	Spazio proiettato (<i>form space</i>)
Spazio del palco	Mutamento dei riferimenti spaziali: - prove «fronte muro» - «prove palco»	Necessità di porre attenzione a: - posizioni - orientamenti (<i>en face</i> , ecc.) - direzioni (es. diagonale)
Spazio reciproco dei/lle <i>performers</i>	- Rischio di scontri - Necessità di mantenere costanti le (equi)distanze reciproche (ove non richiesto altrimenti)	Necessità di porre attenzione a: - posizioni reciproche - orientamenti reciproci - direzioni reciproche

Tab. 9.1. *Gli spazi della danza e le loro istanze specifiche*

Lo spazio materiale, occupato dai corpi altrettanto materiali delle danzatrici, pone innanzitutto la banale necessità di non andare a sbattere le une contro le altre:

Ripetono poi un'altra volta il *pas de trois*, ma si interrompono per deliberare riguardo la posizione di un piede in una "frase" durante la quale rischiano di scontrarsi. Ripetono il passaggio varie volte, finché non trovano la soluzione. [07-02-26 ProveConcorsoExpression]

Ne deriva che danzatori e danzatrici devono costantemente tenersi ad una certa distanza – di sicurezza, potremmo dire – gli uni dalle altre, sebbene questa vari a seconda della coreografia e dei movimenti che essa prevede per le/i ballerine/i tra loro adiacenti in ogni dato momento. In questo senso, i cosiddetti spostamenti – momenti della coreografia che potremmo definire di transizione, in cui tutte le danzatrici presenti sul palco mutano la propria posizione, riconfigurando così la disposizione nello spazio dei corpi danzanti (ad esempio, passando da un doppio *pas de trois* ad un triplo *pas de deux*) – si rivelano di solito particolarmente problematici, poiché pongono con maggior insistenza all'attenzione degli/lle artisti/e le necessità relative a posizioni e orientamenti reciproci³¹. Si veda, ad esempio, il seguente estratto.

«Facciamo una volta insieme», dice ancora Bruno. Ma si presenta un problema a proposito delle posizioni reciproche: pare che esso sia nel pezzo di Manuela. Bruno allora chiede alle altre di eseguire, mentre lui fa la parte di Manuela, per capire l'errore e modificare. Capisce, spiega a Manuela cosa deve fare e chiede di riprovare tutte insieme, mentre lui fa la parte di Paola. Ripetono lo spostamento due volte, senza musica. Verbalizzano poi chi passa dietro a chi, poi riprovano un'ulteriore volta, sempre senza musica. [08-03-06 OC]

31 Anche Williams [1995] rileva l'importanza del *dove* il/la ballerino/a è, si trova, in ogni dato momento, esprimendo così opposizioni posizionali, orientazionali e relazionali nello spazio interno alla danza (*dance space*).



Imm. 9.1. *Configurazione di corpi a terra*

Quando la coreografia prevede che un gruppo di ballerini/e esegua in contemporanea la stessa sequenza con lo stesso ritmo (cioè non «in canone») è invece più specificamente richiesta l'equidistanza prolungata, che va ad implementare l'uniformità del movimento ritmico dei corpi danzanti con l'uniformità della disposizione spaziale di questi. In questo modo si rafforza, a livello percettivo, la sensazione dello/a spettatore/trice di trovarsi di fronte a quello che potremmo definire un gruppo danzante inteso come entità singola, produttrice di una configurazione corporeo-cin(est)etica.



Imm. 9.2. *Configurazione di corpi*

In certi casi, infatti, *ciò che si deve vedere* dal punto di vista del pubblico non è (solo) un insieme di corpi, ciascuno dei quali, a partire dalle sue diverse parti, produce una configurazione, ma (anche) un unico corpo collettivo – per così dire

– che, a partire dai diversi corpi individuali che lo compongono e dalle configurazioni da questi prodotte, produce a sua volta una configurazione, che potremmo chiamare “di secondo livello”. Le immagini (Immagini 9.1-9.5), in questo senso, forniscono una comprensione più immediata di tutte le parole che potrei scrivere a riguardo.



Imm. 9.3. *Passo a tre*

Quanto detto è valido in modo particolare per *pax de deux* (imm. 9.5), *pax de trois* (imm. 9.3) e così via, che richiedono particolare attenzione per aspetti quali sincronia, distanze, posizioni e orientamenti reciproci, contatto fisico diretto tra corpi, ecc. Si veda, ad esempio, il seguente estratto.

[Daniela] chiede, prima di provare tutto con musica, di rivedere senza musica la parte delle coppie (*pas de deux* di Manuela + Annalisa e Paola + Natascia). Le ballerine ripetono molte volte senza musica, con continue correzioni, precisazioni e qualche mutamento (si tratta di dettagli infinitesimali) da parte di Daniela. Si lavora soprattutto su “prese”, tempi precisi e sincronia, spazi tra i due corpi quando non sono in contatto diretto (non solo nelle “prese”). Ripetono davvero molte volte. Le ballerine si confrontano anche tra loro, cercando di risolvere alcuni dubbi. [...] Continue ovviamente le correzioni di Daniela, che conta anche per loro il tempo. [08-01-24 OC, sottolineatura aggiunta]

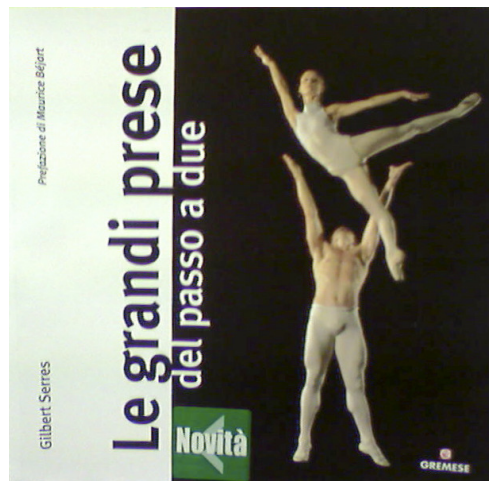
Le «prese» costituiscono un caso ancor più particolare: se *danzare insieme* è un'interazione in co-presenza, le «prese» sono interazioni fisiche, corporee, che potremmo definire *danzare insieme come un sol corpo*. Anche in questo caso le immagini possono fornirci un aiuto immediato (Immagini 9.4 e 9.5).

Basandosi sulla fisicità materiale di due o più corpi in contatto diretto – sulle loro leve, masse, dimensioni, forme, ecc. in relazione gli uni agli altri – ciascuna «presa» costituisce un mondo a sé: occorre sempre capire come eseguirla a seconda dei due corpi che la eseguono, del loro peso, del loro incastrarsi, ecc. Le

prese vanno in un certo senso re-inventate, modificate e aggiustate ogni volta, a seconda delle caratteristiche fisiche reciproche dei corpi che le performano. Talvolta, può anche accadere che i due (tre, ecc.) corpi danzanti, nonostante le prove ripetute e gli sforzi collettivi, risultino tra loro incompatibili per una determinata presa e che sia dunque necessario ridistribuire le «parti» coreografiche.



Imm. 9.4. *Passo a quattro*



Imm. 9.5. *Passo a due (libro)*

Si vedano, ad esempio, gli estratti seguenti, che fanno riferimento alla stessa «presa».

Daniela spegne la musica e dice: «Allora, Popi, ti devo dare una notizia: (0.2) La presa con la Marci la dovresti fare te, perché la Gi c'ha sto osso sacro:: Allora dovresti provarla un attimo con me». Spiega dunque a Paola cosa fare e dimostra: eseguono insieme il pezzetto prima della presa. Poi prova la presa con Natascia, che spiega verbalmente a Paola cosa sta facendo e dunque cosa dovrebbe fare lei. [N.T. Anche qui è una faccenda di *accountability*.] Quindi Daniela prova varie volte la presa con Paola, anche se, dice, «poi dovrai provarla con Marci, perché sarà un po' diverso». [08-05-22 OC]

Marcella prova la presa con Paola: vi sono però ancora dei problemi, ai quali Daniela cerca di dare una soluzione, perché, dice, «È un pezzo troppo importante, troppo bello, non possiamo rischiare». Inizia quindi ad apportare delle modifiche, spiegando il da farsi alle ballerine. Chiede loro poi di ripeterlo senza musica, per vedere se funziona. La modifica riguarda le «parti» e gli spostamenti e serve a far sì che sia Natascia a sostenere Marcella nella presa. [08-05-27 OC]

9.2.2. *Un lavoro collettivo: collaborazione e negoziazione*

Abbiamo visto, dunque, che «l'accordo e la sintonia non sono dati in anticipo, ma sono il prodotto dell'interazione costante» [Sparti 2005, 183] tra danzatrici e danzatori co-presenti nello spazio, materiale e immateriale, della (sala da) danza. Intendo ora focalizzarmi più specificamente sul ruolo svolto, in questo senso, dal

gruppo, sul lavoro collettivo – collaborativo e negoziale – che caratterizza il processo quotidiano di costruzione dell'opera d'arte e che costituisce altresì, esistendo questa solo nel/con/attraverso la performance, l'opera stessa.

Ciò che occorre riconoscere, infatti, non è solo la natura emergente del processo di costruzione della performance artistica, ma anche quella collettiva. Il lavoro quotidiano in sala comporta un'ampia dose di collaborazione tra i/le professionisti/e, che può prendere svariate forme: dai consigli su come riuscire ad eseguire (correttamente) una determinata configurazione corporeo-cin(est)etica che a qualcuna «riesce» e a un qualcun'altra no, allo sforzo collettivo di individuazione dei tempi musicali, di rilevazione e correzione degli errori, di “registrazione” dell'opera attraverso l'incorporamento, di esecuzione sincronizzata e omogenea. Gli esempi sarebbero innumerevoli; nel tentativo di dar conto sia della varietà che della ricorsività dei casi, ho scelto i seguenti estratti dalle note di campo.

«Sì, c'abbiamo avuto un po' di vuoti::», commenta Daniela al termine della prova. Marcella esplicita poi i propri errori riguardanti le direzioni, mentre Daniela sottolinea soprattutto gli errori riguardanti i tempi: ne discutono un po' tutte insieme. Poi, mentre Paola si confronta con Marcella sulle camminate, Annalisa chiede alla coreografa di metter su la musica della diagonale coi giri di braccia, perché vuole assicurarsi che l'errore di prima fosse di Paola e non suo: lo riprovano quindi insieme e si verifica in effetti che l'errore è stato commesso da Paola. La coreografa chiede comunque alla due ballerine di ripetere un'altra volta la diagonale, sempre sulla musica. «E:: tatatata (0.3)», continua Daniela, scorrendo mentalmente l'esecuzione appena terminata, «forse la presa dobbiam provà::?», dice rivolgendosi ad Annalisa. Le due provano dunque senza musica la presa in cui Anna regge la coreografa sui propri stinchi: ripetono tre o quattro volte, mentre le altre ballerine suggeriscono loro verbalmente come posizionarsi reciprocamente e come muoversi affinché la presa riesca. [...] Annalisa fa poi presente un altro errore che ha commesso, mentre lo accenna corporalmente. «Ah sì», dice Daniela ed inizia a dimostrare il pezzetto di coreografia in oggetto, contando il tempo e 'dicendo' la sequenza. [08-05-06 OC, sottolineatura aggiunta]

Poco dopo però c'è un'altra interruzione, perché subentra un problema di tempi nel successivo spostamento a terra. Spenta la musica, riprovano alcune volte sul conteggio di Daniela, dopo aver stabilito insieme quali fossero i tempi corretti (il conteggio: es. «Voi vi alzate al tre e noi all'uno», dice Natascia). Subentrano problemi nella presa di Daniela + Annalisa, simili a quelli verificatisi nella presa di Manuela + Natascia, quindi si ferma di nuovo la musica e le due riprovano la presa alcune volte, confrontandosi anche con le altre due che fanno la stessa presa. [08-07-10 OC, sottolineatura aggiunta]

In altri casi, può trattarsi di una sostituzione dell'ultimo momento causa infortunio, per la quale il contributo dell'infortunata/o al processo di apprendimento della «parte» che il/la sostituta deve velocemente portare a termine è fondamentale. Si veda ad esempio, nel seguente estratto, il caso del *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*, di cui ho avuto opportunità di osservare un paio di prove in occasione del festival *Parma Danza 2006*.

[...] prima della prova del nuovo spettacolo, proveranno un pezzetto di uno vecchio (che dovranno rappresentare tra 2 gg. a Bologna), nel quale però devono inserire un ballerino “nuovo” che non ha mai fatto salti, perché l'altro che faceva quel ruolo si è recentemente infortunato. Ore 16.10: il ballerino e il coreografo sul palco provano il

pezzo per cui serve la sostituzione. Altri tre ballerini in costume iniziano a provare con loro [...] Un quinto ballerino sale sul palco (in realtà entra dalle quinte): non è in costume, un po' balla e un po' fa foto (ha la macchina fotografica a tracolla). È l'infortunato: segue da vicino il sostituto e ogni tanto fa qualche passo [06-11-03 ParmaDanza2006-Trockadero]

L'aiuto delle colleghe è fondamentale anche nel caso in cui una ballerina abbia perso una prova o parte di essa, soprattutto in fase di «montaggio», e debba dunque recuperare velocemente quanto appreso dalle compagne in un lasso di tempo più ampio. Può accadere prima dell'inizio delle prove³², come nel caso sotto riportato, o durante una pausa o un'interruzione di qualche tipo durante le prove stesse.

[...] le ballerine spiegano (dimostrando) ad Annalisa la sua parte, quella che lei ha perso ieri, venendo via prima con me. (In realtà ce ne siamo andate alle 12.40, cioè solo 20 minuti prima della fine, ma oggi scopriamo che Bruno era particolarmente ispirato ed ha proseguito fino alle 13.30, cosicché Annalisa deve recuperare più cose.) [...] le ballerine continuano a spiegare la coreografia ad Annalisa, il che è anche un ripasso per loro, che, infatti, su alcuni punti, si confrontano, cercando di stabilire cosa (non come) sia corretto eseguire: parlano e mostrano corporalmente cosa 'intendono'. Alla fine giungono ad una comune definizione di quali siano i movimenti corretti da fare (negoziiazione) e passano oltre, proseguendo nella coreografia. [08-03-05 OC]

Si noti che il lavoro collettivo quotidiano non è semplicemente collaborativo, ma anche dialogico e negoziale. Parte delle scelte che influenzano l'opera d'arte, per dirla con Becker, vengono prese, come è possibile notare anche dal seguente estratto, a seguito di un confronto collettivo.

[...] ogni coppia prova, senza musica, la propria sequenza (si tratta di un pezzo dello spettacolo di Bruno dove fanno, a coppie, tre sequenze diverse). Ogni coppia fa varie ripetizioni, si interrompe e riprende, discute di piccole variazioni o differenze tra le esecuzioni di ciascuna, o, ancora, di particolari difficoltà individuali e di come risolverle. Provano, commentano e ripetono pezzetti e passaggi. [...] Iniziano a provare tutte insieme dalla presa a sei *en face* in poi. Daniela conta il tempo. Anche in questo caso vi sono interruzioni e riprese: qualcuna domanda com'è il tal movimento, qualcun'altra chiede come le compagne eseguono il tal altro movimento (cioè come tengono/muovono una determinata parte del corpo, ad es. le mani, mentre eseguono il tal movimento con tutto il resto del corpo). [08-03-20 OC]

Anche Atkinson [2006, 89], per citare di nuovo la sua etnografia «operistica», nota che ogni produzione (così come ogni singola rappresentazione), è «il risultato di una negoziazione, che mette insieme gli stili fisici individuali dei/le *performers* e del/la produttore/trice, i loro punti di vista interpretativi, e l'emergente concettualizzazione dell'opera come un tutto». Si tratta, insomma, di un'attività di *bricolage*. Occorre tuttavia sottolineare che tale negoziazione è quotidiana e

32 È uso, per danzatori e danzatrici, arrivare in sala con almeno 15-20 minuti di anticipo, per scaldarsi e farsi trovare pronti/e dal/la coreografo/a. Questo tempo – e magari qualche minuto in più se i/le colleghi/e si accordano in tal senso – può anche venir usato per insegnare/apprendere una sequenza, oppure per ripeterla e «pulirla» con l'aiuto di uno o più componenti della compagnia. Questa abitudine inizia fin dai primi anni nella scuola di danza, dove si recuperano o ripassano sequenze «studio» o coreografiche con le compagne di corso.

situata, e riguarda, di volta in volta, piccoli pezzetti dell'opera e/o problemi di natura pratica, senza che la «concettualizzazione dell'opera come un tutto» venga necessariamente chiamata in causa.

Quando le altre “escono dalle quinte”, durante l’assolo di Paola, discutono del perché fossero in ritardo in uno spostamento, di come avrebbe dovuto essere il suddetto spostamento e quali posizioni reciproche avrebbero dovuto assumere. [08-05-27 OC]

Uno degli elementi che più di frequente è oggetto di confronto reciproco e negoziazione è quello musicale. Si vedano ad esempio i seguenti estratti.

Provano senza musica qualche passaggio, poi Natascia suggerisce un riferimento musicale: ascoltano la musica, per cercare di sentirlo tutte: occorre ascoltare tre volte e negoziare il riferimento musicale. [08-03-20 OC]

Ripetono altre tre volte tutte insieme. Tra l’una e l’altra si confrontano sul conteggio [...] alla fine si scopre che Daniela sbagliava (lo ammette lei), mentre Natascia riesce poi a ricordare (o a trovare) il conteggio corretto. Ripetono l’ultimo pezzo [...] per “fissare” il conteggio. [08-03-11 OC]

Spenta la musica, disquisiscono un attimo tra loro sul conteggio, sempre del quarto brano. Non trovandosi d’accordo, decidono di ascoltare il brano musicale. Daniela coglie finalmente il conteggio (il problema era il numero di ottave prima e dopo il cambio musicale), lo illustra alle altre, poi chiede a ciascuna il proprio “attacco” (non li ricorda tutti). [08-02-28 OC]

L'ultimo estratto ci mostra anche come la responsabilità della produzione così come della conservazione dell'opera d'arte performativa sia condivisa e “spalmata”, sebbene in diversa misura, tra la coreografa e tutte le ballerine: la prima, infatti, dopo aver assegnato, in fase di «montaggio», le «parti» coreografiche a ciascuna danzatrice, non mantiene una memoria completa dei dettagli di ogni singola «parte», passando invece a focalizzarsi sul risultato della performance contemporanea di tutte le «parti» ad opera del corpo di ballo nella sua interezza. Ciò non significa che non vi siano correzioni individuali, che la coreografa non presti attenzione alla qualità della performance di ogni danzatrice; significa che, da un certo punto in poi, a partire da un certo stadio di esistenza dell'opera, non è più l'unica depositaria del testo coreografico (in via di sviluppo), conosce il risultato complessivo che occorre ottenere, ma non è detto che ricordi ogni aspetto del modo in cui esso viene prodotto. Si vedano anche i seguenti estratti.

«Dove sta Paola?» chiede poi Daniela. «È nel terzo gruppo», rispondiamo. [08-01-15 OC]

Bruno inizia a cambiarsi (davanti a tutte), chiedendo alle ballerine una “filata”, perché «come sempre non ricordo nulla», dice. Vuole cioè riportarsi alla memoria la [parte di] coreografia che ha creato [e “montato”] mesi fa. [08-02-28 OC]

Non solo la produzione effettiva e la conservazione della performance, ma anche la sua «pulizia», correzione ed eventuale modifica sono condivise e diffuse: le ballerine, infatti, sono portatrici, ciascuna, di un ulteriore sguardo valutativo

sull'opera; esse non costituiscono solo corpi danzanti, ma anche, potremmo dire, occhi giudicanti aggiuntivi. Questo vale, in particolare, per i/le ballerini/e più esperti/e (magari con esperienza di insegnamento e/o coreografia). Tuttavia, al di là del grado di sviluppo di uno sguardo professionale [Goodwin 1994], le differenze risiedono soprattutto nel livello di confidenza da esse/i mostrato in se stesse/i e nei confronti del/la coreografo/a. In ogni caso, uno dei ruoli dei membri del corpo di ballo è quello di rendere manifesti problemi, errori e, con essi, la necessità di chiarimenti, «ri-dimostrazioni», ripetizioni, ecc.³³

Al termine dell'esecuzione le danzatrici sono letteralmente esauste. Donatella inizia a spiegare loro che la prossima volta, che ci sarà anche Nicola, farà una ripresa della prova, ma viene interrotta da Roberta, che, avendo commesso svariati errori, vuole avere alcuni chiarimenti. La prima domanda riguarda la ri-entrata dietro le quinte mobili all'inizio della prima coreografia. Donatella chiede a tutte di ripeterla senza musica, finché non l'hanno sistemata: Roberta, infatti, aveva portato alla luce un problema. [07-05-30 OC]

Ripetono tutto, provando questa improvvisazione. L'insegnante le interrompe appena prima della fine del pezzo, perché "arrivano" troppo lontane tra loro. Discutono su come risolvere il problema: Daniela ha un'idea, ma Annalisa fa notare che esiste un problema di tempi → altra soluzione di Daniela, poi si prova con musica. [08-01-15 OC]

Anche le modifiche apportate all'opera, le scelte e le decisioni che contribuiscono a dar forma al prodotto finale – e che certo non sono appannaggio esclusivo della fase di «montaggio» ma accompagnano l'opera lungo tutto il suo percorso – hanno talvolta origine da un'osservazione, o una domanda, di un/a ballerino/a:

Roberta chiede poi a Donatella maggiori riferimenti per l'ondeggiamento. In effetti ciascuno lo fa un po' come gli viene. Donatella lo dimostra nuovamente sulla musica e poi ne dice il conteggio. Per ovviare al problema rilevato da Roberta (*è bello solo se sono perfettamente sincronizzate*), Donatella decide che "condurrà" Stefania. [07-02-19 OC]

Così come rilevano e rendono manifesti dubbi, errori e inconvenienti, infine, ballerine e ballerini possono fornire soluzioni a problemi portati alla luce dal/la coreografa o da altri/e danzatori e danzatrici. Abbiamo già visto come Natascia abbia risolto un problema relativo al conteggio musicale; altre volte, come nel caso degli estratti seguenti, la condivisione di quell'esperienza corporea che è la performance di una (sequenza) coreografi(c)a, e il confronto reciproco riguardo ad essa, può essere di estremo aiuto.

Ripetono ancora senza musica, ma Daniela interrompe e corregge per l'ennesima volta. Il problema ora è la presa in cui Annalisa sale su Manuela. Si scopre, grazie al fatto che Paola e Natascia fanno la stessa presa in contemporanea, che Annalisa faceva, appena prima, un giro che in realtà non doveva fare e questo la "inceppava" per la successiva parte "in presa". [08-02-03 OC]

33 Si veda anche quanto raccontato da Carolyn Adams, ballerina della *Paul Taylor Dance Company*: «Eravamo costantemente in prova, riportando in repertorio un pezzo, e i/le ballerini/e dicevano, "Quello era sul sei, e io ero là..." E Paul diceva "Cambiamolo"» [Aloff 2006, 72].

Manuela ed Annalisa hanno fatto un errore nel passo a due del secondo brano: nella presa Annalisa deve tenere di più l'*attitude*. In realtà Manuela fa solo "il *porteur*", il problema è della compagna: comunque provano ambedue varie volte, con molte correzioni da parte di Daniela e alcuni interventi di Paola (che fa in contemporanea lo stesso passo con Natascia) e delle altre ballerine. Tutte cercano di farle capire cosa deve fare per ottenere lo stesso effetto di Paola. Ripetono varie volte. [08-07-13 OC]

Nel caso dei generi performativi di gruppo, dunque, la performance dipende, come scrive Sawyer [2003, 4], da «un'impalpabile chimica tra i membri del gruppo».

9.3. «Esserci», esprimere, interpretare: significazione del movimento incorporato

Una volta che la coreografia è stata «montata», «pulita» e incorporata, in una fase avanzata del processo di prove e allestimento della produzione, è possibile – e necessario – occuparsi dell'elemento espressivo. Una prima, generale, esigenza è quella di «esserci»: si tratta, almeno in parte, di ciò che viene comunemente chiamata «presenza scenica». Si veda ad esempio, il seguente estratto, nel quale Donatella instaura una distinzione esplicita tra le capacità tecniche e quelle espressive di alcune ballerine, la cui precisione di movimento non è sufficiente a conferire loro visibilità – e, quindi, l'attenzione del pubblico – sul palcoscenico.

Io e la coreografa ci sediamo una a fianco all'altra davanti agli specchi. Mentre la ballerine iniziano, Donatella mi dice che oggi c'è moria e purtroppo «mancano quelle che hanno più bisogno». Prosegue spiegandomi che, anche se sono brave ballerine – soprattutto [nome ballerina A], che è molto "pulita" – lei, [nome ballerina B] e [nome ballerina C] «non si vedono sul palco, sono proprio di contorno». [07-05-22 OC]

Una simile distinzione, che a tratti appare come un'opposizione, viene tracciata anche da Daniela, nell'atto di correggere e commentare la performance di alcune danzatrici – dunque rivolgendosi a delle professioniste (piuttosto che a un'etnografa), riguardo le quali viene dato per scontato il possesso del sapere necessario a comprendere la richiesta della coreografa, così come del saper fare necessario a metterla in pratica.

[...] le tre ballerine, su richiesta di Daniela, provano invece con musica. «A parte lei che oggi sta male, voi non ci siete eh, proprio: siete troppo precise, non c'è proprio l'energia, la tensione [---]. Fate vedere un'altra volta». Segue quindi un'altra ripetizione, con musica, della sequenza, al termine della quale Daniela fa alcune correzioni individuali, non prima di aver osservato che questa volta le è piaciuta di più l'energia. [08-02-05 OC, sottolineatura aggiunta]

Sembrerebbe dunque che, così come la *proprio-visione* deve venire abbandonata, nell'atto (artistico) di danzare, a favore di un diverso «sentire» (par. 6.5.4.), allo stesso modo debba venire abbandonata la «pulizia» del movimento, la precisione tecnica, a favore di un «esserci». In entrambi i casi, tuttavia, non si tratta di un vero e proprio abbandono, bensì di una sorta di trasformazione *via*

incorporamento: la *proprio-visione* partecipa al processo di apprendimento della capacità di «sentire» e, attraverso tale processo, viene in un certo senso incorporata; parallelamente, la «tecnica» partecipa al processo di apprendimento della capacità di «esserci» sulla scena – qualunque sia il contesto situato che viene messo in chiave [Goffman 1974] andando a costituire tale «scena»³⁴ – e, attraverso tale processo, viene incorporata, potendo così passare sullo sfondo. Come nota anche Sybil Kleiner [2009], l'incorporamento della tecnica facilita un'esperienza di «flusso» durante la performance. Una delle danzatrici intervistate riassume egregiamente questo punto:

In teatro, è ovvio, devi saper fare per esserci. [El. – Roma, 26/03/2006]

Occorrono ora due considerazioni. Innanzitutto, quanto detto riguardo la «tecnica» non vale solo per la pratica della danza in generale, ma anche per ogni specifica (sequenza) coreografi(c)a o produzione (e per ogni rappresentazione di questa). Ciò spiega perché «esserci», «energia», «espressività» e «interpretazione» siano temi e parole che fanno il loro ingresso solo ad un certo punto del processo di costruzione dell'opera performativa tercorea e, più in particolare, quando «montaggio» e «pulizia» sono stati portati a termine. Come accennato all'inizio di questo capitolo, è possibile che si inizi a lavorare sugli aspetti espressivi ed interpretativi della performance di una (sequenza) coreografi(c)a mentre si porta a termine la «pulizia», o addirittura il «montaggio», di altre. Per ogni dato stralcio di coreografia, tuttavia, espressività e interpretazione vengono dopo l'apprendimento e l'incorporamento del suddetto. Talvolta, soprattutto nel caso si abbiano di fronte ballerine poco esperte, tale sequenzialità viene esplicitata dalla coreografa/insegnante. Nel seguente estratto, ad esempio, Donatella si rivolge al gruppo di allieve del corso «junior intermedio», chiamate a contribuire (per «fare massa») ad una coreografia che la compagnia *Club La Fourmie* avrebbe poi eseguito in occasione del saggio della scuola omonima.

«Quando avete imparato la sequenza, dovete imparare ad eseguirla in maniera più sensuale. (1.0) Cia::o.», conclude Donatella. [07-05-09 OC]

Roberta, in qualità di nostra insegnante e relativamente alla coreografia che avremmo poi performato al saggio, rende ancor più esplicita la natura discreta e consequenziale delle modalità dell'esecuzione. Una performance è qualcosa che si incorpora non solo pezzo dopo pezzo (orizzontalmente, rispetto al suo svolgersi nel tempo), ma anche strato dopo strato (verticalmente, rispetto ad ogni momento dato sulla sua linea di svolgimento temporale).

«Piccola pausa», dice poi Roberta sedendosi. Ci avviciniamo a lei che sfrutta questi minuti per spronarci all'interpretazione: *ora che la coreografia la sappiamo e la ricordiamo, dobbiamo concentrarci sull'interpretazione.* L'insegnante ci illustra anche le differenze tra i due brani musicali: il primo più carico e deciso, per la sfilata, sul quale, come ci ha già detto e ci dirà più volte oggi, dobbiamo marcare molto di più gli accenti; il secondo più malizioso e spagnolescante, sul quale dunque dovremmo essere *più sensuali e maliziose, ora che sappiamo i passi*

34 Può trattarsi della sala prove, del palco di fronte a una platea deserta («prove palco» o «prove generali»), o più o meno affollata (rappresentazione teatrale).

«Sapere» e «ricordare» la coreografia significa averla appresa e incorporata attraverso l'esecuzione ripetuta e progressivamente corretta. In un certo senso, dunque, la/il ballerina/o, prima di poter interpretare, prima di poter esprimere e significare attraverso il proprio agire corporeo (non verbale), deve renderlo, attraverso la ripetizione e il conseguente incorporamento, un agire per lei/lui ordinario. Deve cioè trovarsi nella posizione dell'attore/trice, che esegue sul palco gesti e movimenti che per lui/lei sono in sé (a livello di esecuzione tecnica) ordinari, incorporati, e i quali dunque possono venir eseguiti nel *frame* straordinario della rappresentazione occupandosi (solo) di rivestirli di un determinato significato. La (auto)coscienza, potremmo dire, deve liberare spazio per occuparsi dell'interpretazione. Ciò non significa tuttavia che essa svanisca, né che venga poi dedicata esclusivamente all'interpretazione.

Arriviamo così alla seconda considerazione implicita in quanto detto sopra: la coscienza non svanisce ma si trasforma. Da questo punto di vista, è importante sottolineare che «esserci» significa anche entrare e rimanere – stare, essere lì in modo continuo – nel *mood* della performance, nella «provincia di significato» *interna alla* performance, sperando quindi quel genere di estasi, quel senso di trovarsi fuori dalla realtà quotidiana ordinaria, che Csikszentmihalyi [1975, 1990; si veda anche Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi 1988] attribuisce allo «stato di flusso», o «esperienza ottimale». Molti/e altri/e studiosi/e, tra cui Kleiner [2009] stessa³⁵, hanno poi utilizzato questo termine e trattato questo tema, spesso, tuttavia, aderendo alla versione che include, a differenza della formulazione originale di Csikszentmihalyi, l'idea che una delle caratteristiche del «flusso» sia l'assenza della coscienza di sé. Ho già illustrato (par. 6.5) come auto-coscienza, auto-consapevolezza e riflessività siano parte integrante della quotidianità di danzatrici e danzatori, nonché competenze specifiche apprese durante e attraverso il processo di socializzazione. Si tratta anzi, precisamente, di alcune di quelle competenze la consapevolezza del cui possesso costituisce, per un/a ballerino/a, una delle condizioni del «flusso» individuate da Csikszentmihalyi [1975] (insieme alla presenza di una sfida/compito adeguata/o). Come illustrerò anche nel prossimo capitolo (par. 10.3), inoltre, auto-coscienza e auto-consapevolezza non svaniscono durante lo «stato di flusso», ma si trasformano, andando a prendere forme particolari («sentire», «esserci»). Sebbene si possa sostenere che, durante il flusso, la danzatrice non ha coscienza di sé quale interprete del ruolo sociale di ballerina, ella mantiene tuttavia la coscienza del *corpo proprio* nel suo essere, percepire e agire all'interno di un mondo (o campo), quello intrinseco alla performance.

Come è possibile notare dal seguente estratto, per di più, la stessa coreografa può esplicitamente richiedere alle ballerine di «entrare nel *mood*», asserendo così implicitamente la possibilità di varcare volontariamente i confini della «esperienza ottimale», e confermando altresì, ancora una volta, che non v'è opposizione, né tanto meno dicotomia, tra coscienza e intenzionalità, da un lato, e, dall'altro, ingresso e permanenza in uno stato di esperienza. Il «flusso» rappresenta dunque uno stato dell'esperienza, un modo di *essere-al-mondo*, che,

35 Si veda anche: Mitchell 1988, 53.

sotto determinate condizioni, si può intenzionalmente e coscientemente mettere in pratica³⁶.

«Anche l'espressione, eh», interviene Daniela poco dopo l'inizio, ricordando così alle ballerine di concentrarsi anche su questa. Durante il resto della prova, ella continua, a tratti, a dare suggerimenti, soprattutto individuali e soprattutto riguardo all'espressione. [...] torna a dare indicazioni generali: sguardi, forza dell'intenzione, entrare subito nel mood fin dal primo brano (solitamente entrano a partire dal secondo, dice). Continua con indicazioni più precise sull'espressione e sulle caratteristiche del relativo movimento in determinati punti della coreografia. Sono prescrizioni più precise e generalmente individuali, per chiarire le quali Daniela "dimostra" anche quello che vorrebbe. [08-03-26 OC]

Si potrebbe anche affermare che la «presenza scenica» altro non è che la capacità di entrare e rimanere – quasi «a comando» – in uno stato di flusso e trascinare il pubblico in esso, attraverso l'esperienza visivo-cin(est)etica costituita dall'assistere in co-presenza al permanere nel «flusso», muovendosi in esso, di uno/a o più *performer(s)*. Ciò che più mi interessa sottolineare, tuttavia, è che essere *all'interno* della performance («esserci») comporta anche, inevitabilmente, significare qualcosa attraverso l'(inter)azione in essa. Si veda, ed esempio, il seguente estratto.

Seguono correzioni individuali varie: Annalisa deve curare maggiormente l'espressione nel pezzo finale e anche Natascia deve migliorarla (Annalisa, dice, *non mostra nulla*, mentre di Natascia si vede troppo l'affaticamento). [08-03-18 OC]

Il livello di espressività di Annalisa è inadeguato perché inesistente: la ballerina «non mostra nulla» attraverso la propria performance, se non il fatto di starla eseguendo, non mostra nulla, cioè, dell'universo interno alla performance. Non riesce, potremmo dire, a incorniciare diversamente la propria esperienza in svolgimento e il proprio agire, né per sé, né per chi la osserva. Natascia, per parte sua, non riesce a nascondere l'affaticamento (il che già significa che non si trova in uno stato di flusso), che, non appartenendo all'universo (di significato) della performance, buca i suoi confini, corrompendola e facendola scivolare nell'universo, profano, della quotidianità, fino a fondersi con esso.

Ma che genere di significati è necessario esprimere? Talvolta la coreografia prevede una trama vera e propria e richiede dunque l'interpretazione vera e propria di un personaggio, dotato di una sua storia. Il «quadro» messo in scena dalla compagnia *Club La Fourmie* e dalle allieve del corso intermedio durante il saggio della scuola, ad esempio, costituisce un rifacimento del musical cinematografico «Chicago» (USA, 2002; regia di Rob Marshall) e ne conserva immutati i personaggi principali.

[...] si procede alla prova sulla musica di «Chicago». Donatella, prima ancora che inizi il pezzo cantato, fa subito un'interruzione, perché – dice – «Sembra un convegno di educande. O il mercato del giovedì [---] Non state facendo il vostro personaggio!» [07-05-23 OC]

³⁶ Abbiamo visto qualcosa di simile riguardo quella che ho definito (*proprio*-)visualizzazione *performativa* (par. 6.5.3).

Anche il balletto classico, soprattutto quello romantico, richiede questo genere di interpretazione, decisamente vicina alla recitazione drammatica³⁷. Il teatro-danza, ovviamente, esalta questo aspetto. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, in particolare per la danza moderna e contemporanea, che costituisce l'oggetto primario di questa ricerca, ciò che occorre esprimere non è tanto la versione teatralizzata di una persona [Goffman 1974, trad. it. 167], quanto piuttosto, ancora una volta, uno stato, o una modalità, dell'esperienza. Si veda ad esempio il seguente estratto.

La coreografa chiede inoltre, sempre a partire dalla discussione sui passi a due, di avere «un'espressione più sognante, come se vi stesse scorrendo qualcosa davanti agli occhi [---] non ci dev'essere un fuoco nel punto è [---] Mentre il primo:: dev'essere molto intimo [---] come se tu ti guardassi internamente, capito come? [---] Dovete sentire qualcosa. [---] Come se tu te lo fai per te. [---] Il secondo sognante:, il terzo invece un'esplosione! [---] Questo per i primi tre, poi gli altri: li vediamo. (0.3) Volete provare a rifare questi primi tre pensando a questo?». La risposta delle ballerine è affermativa ed immediata, evidentemente era ormai sentita anche da loro come una necessità [08-02-14 OC, sottolineatura aggiunta]

Si noti anche come la coreografa fatiche a verbalizzare e comunicare alle ballerine quali modalità dell'*essere-al-mondo* interpretare di volta in volta, e si affidi ampiamente, per riuscirvi, alla metafora (si veda anche il par. 6.5.3.). Il discorso sulla performance tersicorea, infatti, solitamente teso ad incorniciarla, dando senso ad essa e alle azioni che si svolgono al suo interno, si fa difficile in assenza di una storia e dei suoi personaggi. Non è un caso che, come l'espressività, i significati discorsivi relativi ad una produzione arrivino solitamente in una fase avanzata del processo di allestimento, ricevano un'attenzione decisamente inferiore rispetto ad altri aspetti della rappresentazione e vengano generalmente vissuti come una convenzione del mondo dell'arte in questione cui è necessario aderire per quanto contro voglia.

9.3.1. *Il ruolo dei significati discorsivi*

I significati discorsivi che incorniciano la performance – ciò che talvolta viene chiamato «messaggio» artistico – sono quasi completamente sovrapposti a posteriori, sovrascritti, alla coreografia, alla creazione e composizione dei movimenti. Essi emergono in molti casi sul finire del processo di costruzione dell'opera, spesso quasi come un dovere ottemperato con il minimo sforzo possibile, e, in particolare, immediatamente prima e dopo la sua rappresentazione scenica: nei discorsi, appunto, che vengono fatti attorno ad essa ad opera del/la coreografo/a, dei/lle ballerini/e, della critica e di altri mediatori dell'opera d'arte tersicorea, intenti a rivestirla di una certa aura [Dal Lago e Giordano 2006].

Vediamo, ad esempio, il caso della compagnia *Club La Fourmie*. Donatella, la coreografa, dapprima crea, «monta» e «pulisce» due brani coreografici, che vengono rappresentati dalla compagnia in occasione di una rassegna di spettacoli natalizia. Poi ne crea un terzo – o, meglio, crea una lunga sequenza coreografica

³⁷ Abbiamo visto (par. 4.1.), d'altra parte, che la storia del balletto è fortemente intrecciata a quella di altri generi teatrali come il dramma (coreo-dramma) o l'Opera (*opera-ballet*).

che prima insegna a tutte/i e poi scompone e ricompone nelle «parti» coreografiche di ciascuna/o – e lo fa su una canzone che parla di un bambino. Questo terzo brano, destinato a completare lo spettacolo che la compagnia avrebbe poi messo in scena a inizio marzo, durante la *Rassegna Trentino Danza*, viene presentato e insegnato alle ballerine per la prima volta il 5 febbraio, giorno stesso, a quanto pare, della sua creazione:

Donatella pare questa volta soddisfatta e dimostra un altro pezzo della sequenza con il quadernone in mano: «L'ho fatta stamane eh, stamane». [07-02-05 OC]

Due giorni dopo la coreografa informa il gruppo *a)* di una modifica relativa ad uno spostamento e *b)* di come *non* interpretarla. Nel farlo, come abbiamo già visto, tiene conto anche delle possibilità estetico-visive fornite dall'essere, come strumenti d'espressione incarnati, un ballerino altissimo e sette danzatrici di media statura. Avendo deciso di sfruttare tale possibilità in termini di simmetria, si trova a dover “giustificare” tale scelta di fronte alla compagnia. Si trova, cioè, nell'ambito di una questione prettamente discorsiva, semantica e semiotica, che tuttavia viene inizialmente definita solo in termini negativi (il ballerino non è né un cavaliere né una star, le ballerine non devono quindi guardarlo con desiderio e/o ammirazione) e, in un certo senso, viene rimandata.

Durante la sessione di prove successiva, Donatella informa la compagnia che distribuirà tra loro le varie «parti» della sequenza coreografica, la quale sarà, inoltre, la prima dello spettacolo. Questo ci dice anche che la coreografa sta iniziando a pensare in modo più specifico alla composizione.

Alla fine la coreografa spiega che la sequenza coreografica è l'inizio della coreografia, «poi ci sono i pannelli eccetera, ma non fate tutti i pezzi tutti, io ho insegnato tutto a tutti così:: ma::: [---] così chiunque è sostituibile». [07-02-12 OC]

Una settimana più tardi Donatella distribuisce «parti» e pezzi di sequenza/e coreografiche, eliminandone però alcune, a favore anche di un assolo di Nicola, ed informa la compagnia riguardo un primo significato discorsivo, o narrativo se preferiamo, che pare derivare almeno in parte dalle scelte di composizione coreografica. Si veda un estratto dal diario di campo della giornata di prove:

Spenta la musica, Donatella prosegue nel dare indicazioni per spostamenti e posizioni. Quando il gruppo delle ragazze si riunisce, inizia un'altra sequenza (altro pezzo), a metà circa della quale Giulietta si distacca dal gruppo. Nel mentre Nicola danza tutta la sua sequenza in piedi. Donatella continua a spiegare: a tratti alle ragazze, a tratti a Nicola. «È chiaro un po'? Proviamo?», dice Donatella. Roberta chiede che fine hanno fatto tutte le altre sequenze che hanno provato. Donatella risponde che le ha tolte: le faranno se Nicola starà male quel giorno. [...] Provano tutto sulla musica: nel primo pezzo Donatella segue Nicola, poi, quando Nicola si alza, segue Roberta che va a terra. Ripetono poi sulla musica, dopo altre indicazioni di Donatella, la seconda parte della coreografia. [...] spiega come devono posizionarsi all'inizio e come “arrivare” in posizione per partire a danzare. Si scopre che Nicola rappresenta un bambino, il bambino di tutte. [07-02-19 OC]

È interessante, a questo riguardo, il fatto che la coreografa informi la compagnia riguardo la cornice interpretativa e la distribuzione di «parti» e sequenze nello stesso giorno. Credo, inoltre, che Donatella sia portata alla scelta

di quel determinato significato (madri e bambino) da due fattori: le parole della canzone e il desiderio di evitare certi *clichés* (come il ballerino cavaliere, eroe romantico, ecc.).

La settimana seguente, il 27 febbraio, a quattro giorni dalla rappresentazione teatrale, la coreografa si trova ormai a dover pensare ad un titolo da dare allo spettacolo e ad una breve descrizione scritta dello stesso. Quest'ultima è un'esigenza derivante dalla prassi del «foglio di scena», la quale sostiene anche la credenza diffusa, di senso comune, riguardante il supposto legame tra la *coreograf-azione* e la composizione della performance, da un lato, e, dall'altro, i significati discorsivi e/o narrativi, la cornice interpretativa della performance stessa, il «messaggio» che l'artista, si dice, intende mandare attraverso l'opera, il *quid* che egli/lla dona al mondo con essa. Come anticipato, tuttavia, si tratta di una convinzione di senso comune, che la comunità occupazionale contribuisce, più o meno intenzionalmente, ad alimentare, ma che trova scarso riscontro nella realtà. Da questo punto di vista è interessante quanto rilevato da Goffman relativamente all'aura di mistero che circonda le rappresentazioni teatrali:

Il pubblico immagina misteri e poteri segreti dietro la rappresentazione; l'attore si rende conto che i suoi segreti principali sono in realtà di poco rilievo. Come infinite leggende popolari e riti d'iniziazione stanno a dimostrare, spesso il vero segreto che si cela dietro al mistero è che questo non esiste. Il punto cruciale è d'impedire che il pubblico arrivi a rendersi conto anche di questo. [Goffman 1959, trad. it. 81-82]

Nel caso in esame, Donatella, dopo aver deciso – scelto – nei minimi dettagli ciascun aspetto della performance, costumi di scena compresi, chiede alla compagnia, alla fine di una lezione, che titolo dare allo spettacolo e, come abbiamo già visto (par. 2.3), prende in considerazione praticamente il primo suggerimento che le arriva: il mio. Il giorno seguente, conferma definitivamente la decisione riguardante il titolo e scrive poco più di una riga di descrizione dello spettacolo, che deve consegnare entro sera per il foglio di scena. Anche questa breve descrizione riguarda soprattutto l'andamento ritmico dello spettacolo nel suo susseguirsi di diversi brani coreografici; richiama, evoca, atmosfere e stati d'animo – di nuovo, stati dell'esperienza:

Il silenzio, la tranquillità, la pace... tutto è così piacevole, tiepido... e poi all'improvviso...

Qual è, dunque, il senso dello spettacolo, quando la cornice interpretativa discorsiva viene aggiunta, con poca attenzione oltretutto, alla fine di una pratica creativa complessa, collettiva e prevalentemente corporea? Risiede forse nel discorso l'arte tersicorea? Ovviamente no, essa risiede soprattutto nell'insieme dei movimenti, nell'improvvisarli, modificarli, farne delle sequenze, ripeterle, comporle in un insieme più ampio, danzarle collettivamente e così via. L'arte, per dirla alla maniera rinascimentale, sta nel mestiere. Per dirla in sociologhese, sta nella pratica (esperta).

Anche quando il/la coreografo/a ha un'idea generale riguardo la cornice interpretativa dello spettacolo prima di cominciare le prove, o nelle prime fasi di queste, è raro che le condivida con i membri della compagnia prima, almeno, di aver terminato la fase di «montaggio» – e, con essa, di composizione dello

spettacolo, cosicché l'idea generale di cui sopra può nel frattempo modificarsi, adattandosi a quanto quotidianamente co-costruito in sala.³⁸ Nel caso della compagnia *Corporcorrente*, la coreografia «Donne di Isengard», di Bruno Collinet, è stata «montata», come accennato, in due sole settimane – una nel novembre 2007 e l'altra tra febbraio e marzo 2008 – a causa della fitta agenda di impegni internazionali del coreografo. Questi ha rivelato, in pochi minuti, la cornice narrativa della performance alle danzatrici (compresa colei che avrebbe poi fatto da *répétiteur* nella fase di «pulizia») appena prima di andarsene, come ultimo “atto” della fase di «montaggio», e, forse, solo per la consapevolezza che non avrebbe più potuto incontrare le ballerine prima della *Prima*.

Al termine (ore 13.10) Bruno commenta molto positivamente, dice che gli hanno passato emozioni. Poi inizia a spiegare la storia che lo spettacolo racconta: un gruppo di donne chiuse nella torre (di Isengard, appunto), si raccontano la guerra che si combatte fuori, lontano, si aiutano tra loro, pur tra molte tensioni. Lo spettacolo inizia proprio nel momento in cui gli uomini partono per andare in guerra e da quel momento esprime i sentimenti di chi resta, di chi sente la mancanza dei propri cari, il dolore per i morti, la preoccupazione per quanto sta accadendo nel campo di guerra e di cui poco si conosce. Ma c'è anche il sostegno reciproco, la solidarietà, così come le liti dovute alla tensione, al dolore, alla sofferenza. Lo spettacolo termina con le «Donne di Isengard» che decidono di uscire insieme per andare a scoprire cosa sta succedendo/è successo ai propri cari: l'ansia dovuta all'ignoranza di ciò che sta accadendo viene affrontata collettivamente, direttamente ed attivamente. «Voilà. Buon lavoro:», conclude Bruno e aggiunge: «Sono molto contento». [08-03-06 OC]

Si noti anche come le stesse qualità espressive del movimento ritmico performato siano, almeno inizialmente, indipendenti dai significati discorsivo-narrativi che circond(er)a(n)no l'opera (andando poi – certo – a depositarsi su questa), e possono altresì venir apprezzate da chi osserva. L'espressione e la comunicazione delle emozioni – qualcosa che, tra l'altro, presenta una natura performativa non solo nel mondo della danza, ma anche in quello della vita quotidiana³⁹ – può esser svincolata da una storia, e vincolata invece ad un'esperienza situata, spesso performativa, come ad esempio un rituale *voodoo* o le prove di uno spettacolo di danza.

Tuttavia, l'assenza di una storia entro cui incorniciare l'esperienza di fruizione della performance sembra creare alcuni problemi, almeno nella nostra società, fondata com'è su trame e narrazioni. È soprattutto per questo che una storia, o qualcosa che le assomiglia, viene infine inserita. Pur facendolo, però, i/coreografi/e danno generalmente poco peso ai significati discorsivo-narrativi e si mostrano spesso insofferenti alle richieste degli *outsiders* (rispetto alla comunità occupazionale: si tratti della critica, del pubblico appassionato o occasionale, ecc.) a questo riguardo. Gli estratti sotto riportati ci offrono qualche esempio.

38 Anche quando, come spesso accade nelle compagnie di danza contemporanea o teatro-danza, l'intera compagnia partecipa al processo di *coreograf-azione* attraverso una co-costruzione coreografica improvvisata (come ad esempio nella compagnia di Carolyn Carlson), si lavora comunque su significati molto generali, raramente narrativi, e, in particolare, sull'intersoggettività corporea dei/lle professionisti/e coinvolti/e.

39 Si vedano, ad esempio: Goffman 1956a, 1959; McCarthy 1995.

Dopo aver affermato che il Novecento è stato il secolo della danza, Pasi conclude dicendo che *il coreografo può spiegare ben poco del proprio lavoro e, come certamente direbbe lo stesso Bejart, “Tutto quello che posso dire sono le cose che ho creato un tempo e che valgono ancora”*. Tutti applaudono. [07-05-17 DanzaDietroLeQuinte-Bejart]⁴⁰

Facciamo dunque una pausa, durante la quale io e Daniela usciamo a fumare una sigaretta. La coreografa mi chiede di darle una mano a preparare l'incontro coi giornalisti al Festival. Io ne approfitto per chiedere di poter fare le interviste a tutte le ballerine dopo lo spettacolo del 05/04 e le propongo di prepararle l'intervento per il Festival a partire da lì. È contentissima e mi ringrazia. Poi mi spiega che sa cosa vorrebbe dire, ma non come dirlo ed ha paura di fare la figura della scema. Poi, dice, *questa cosa non vorrebbe farla, non è abituata a parlare in pubblico, a parte in sala*. [...] Parliamo anche del fatto che lei si arrabbia quando le chiedono cosa volesse dire col tale spettacolo: *«quel che dovevo dire l'ho detto*, la danza è già un linguaggio. Alla fine è come fare una traduzione», dice. [08-03-13 OC]

Il problema del/la professionista della danza⁴¹ risiede nel fatto che, sebbene spenda anni nell'apprendimento del linguaggio corporeo tersicoreo, nell'acquisizione di specifiche capacità di espressione corporeo-cin(est)etiche, la società che lo/a circonda insiste nel richiedergli/le competenze performative verbali. Oltre ad un certo disagio che la maggior parte di danzatrici e danzatori mostra per questa modalità di comunicazione che, si potrebbe dire, non è per loro «madre»⁴² – un disagio che ovviamente aumenta quando l'interazione verbale deve avvenire di fronte ad un ampio pubblico di sconosciuti – occorre rilevare il vero e proprio fastidio che essi/e provano quando si vedono “costretti” a tradurre la propria creazione – e, con essa, il proprio lavoro (artistico) – nei termini di una modalità comunicativa per loro «secondaria», si tratti della parola scritta o, ancor più, detta (cioè performata).

9.4. Prefigurazione e simulazione della performance: l'opera proiettata nel futuro

Le richieste di espressività ed interpretazione da parte del coreografo iniziano generalmente a presentarsi in corrispondenza con quelle che in gergo vengono chiamate «filate». Si tratta di esecuzioni, senza interruzione alcuna, “di fila” appunto, dell'intero spettacolo, che si svolgono in sala prove e non necessariamente in costume.⁴³

40 L'episodio fa riferimento all'incontro tenutosi nel *foyer* del *Teatro Regio* di Parma poche ore prima della *Prima* rappresentazione del *Bejart Ballet Losanne* sul palco dello stesso teatro, in occasione del festival *Parma Danza 2007*.

41 Diverso è il caso, ad esempio, di un/a regista teatrale – non un/a professionista della danza dunque – impegnato/a in un musical – un genere di per sé più narrativo rispetto ad uno spettacolo di danza contemporanea. Si veda anche: «il regista ha fatto il suo lavoro però poi. Le critiche sono state buone, però tutti hanno detto che la storia non si capiva, quindi hanno messo quel racconto all'inizio dello spettacolo per capire un po' che cosa succede» [Mi. – Roma, 26/03/2006].

42 Per ciascun individuo, a livello della comunicazione verbale, si danno una lingua «madre» (o due) e, eventualmente, una o più lingue secondarie. Potremmo tracciare una simile distinzione anche tra diverse modalità di comunicazione.

43 All'avvicinarsi dello spettacolo, si avranno poi le «prove costume», generalmente svolte anch'essa in sala; almeno una «prova palco» e, infine, le «prove generali». «Prova palco» e «prove

«Dai, ora vi lascio scorrere. Non vi dico niente (0.2) . Quindi: (.) tutto per tutto», conclude. Finalmente si esegue tutto lo spettacolo con musica dall'inizio [...] Noto anche che Daniela è innervosita da certi errori (soprattutto di Natascia, in questo caso), che immagino non vorrebbe più vedere a questo punto della preparazione dello spettacolo. Tuttavia, come ha promesso, tace. [08-02-07 OC]

La «filata» ha lo scopo di provare – testare – la performance sotto diversi punti di vista, come il fatto che il «fiato» sia sufficiente per portarla a termine, o che essa sia stata incorporata come un *unicum* piuttosto che come serie di segmenti, internamente stratificati (dimensione verticale), susseguentisi (dimensione orizzontale). In termini più generali, lo scopo primario della «filata» è quello della prefigurazione della performance attraverso una simulazione il più possibile fedele di quelle che saranno le reali condizioni della rappresentazione. Ciò non costituisce solo un modo per prepararsi alla performance e, per così dire, sapere cosa aspetta i/le *performers*, ma anche un modo per prepararsi a ciò che potrebbe aspettarli/e, per gestire l'imprevisto e il rischio impliciti in ogni performance. Si veda, per iniziare, il seguente estratto.

«Vai (.) facciamo una filatina: e mettiamo le sbarre», dice Daniela. «12 per 11?», chiede Natascia. «Sì», rispondono Daniela e Manuela. Si posizionano quindi le sedie, a delimitare lo spazio di quello che sarà lo spazio-palco dello spettacolo di Firenze. «Allora, facciamo una filata. Quindi prendetevi trenta secondi di concentrazione per piacere (3.5). E provate a dare (.) quello che vi sentite di dare (0.5) Però dare (0.3) Quindi non solo i passi ma pensate già alla scena (0.2) Quindi levatevi la sala dalla testa e pensate già alla scena [...] Spenta la musica (00.45), Daniela spiega verbalmente come bisogna gestire il canone e sottolinea il fatto che devono far affidamento sulla musica e non sui passi, perché se alla fine, sul palco, eseguono più velocemente o più lentamente del solito, quando c'è il cambio musicale devono partire e smettere il canone, anche se i passi della sequenza non sono finiti. [08-03-20 OC, sottolineatura aggiunta]

Nell'estratto sopra riportato sono già presenti svariati elementi oggetto di attenzione e simulazione durante le «filate». Prima di affrontarli separatamente, tuttavia, vorrei sottolineare come anche questa prefigurazione riguardi un sentire, una modalità di *essere-al-mondo*, la quale, stando a chi la esperisce quotidianamente, può venire indotta. Si veda anche:

Chiedono al mia opinione sulla loro prestazione. «Bello, eravate molto unite, molto insieme», rispondo. «Rifacciamo?», chiede retoricamente Daniela. «Sì», rispondono le ballerine. «Vai, altra volta:: Sensazione di stare sul palco eh, come prima», dice Daniela prima di far partire la musica. [08-02-19 OC]

Uno degli aspetti più rilevanti di quella che potremmo definire la proiezione della performance in un futuro più o meno vicino e più o meno specifico (è possibile, infatti, prefigurare una precisa rappresentazione o una serie di queste, come nel caso della *tournee* ad esempio) riguarda lo spazio fisico di quella che sarà la performance ed i riferimenti spaziali sfruttati per muoversi in esso. Una prima questione concerne, piuttosto banalmente, forma e dimensioni del futuro

generali» vengono svolte in teatro, per ciascuna rappresentazione. Per tale ragione, le tratterò nel prossimo capitolo.

palco, che, diverse da quelle della sala, devono venire tenute presenti, immaginate e/o parzialmente riprodotte attraverso vari espedienti, come le sedie a delimitare confini più ristretti di quelli della sala (si veda il primo estratto presentato) o il cambiamento della relazione usualmente instaurata tra spazio materiale della sala e orientamento al pubblico.

Daniela poi sottolinea la necessità di precisione nelle diagonali, soprattutto se il palco, come crede, sarà quadrato. Dice che poi magari lo proveranno col fronte sul lato corto. [08-02-03 OC]

Il mutamento dei termini della relazione tra spazio materiale e spazio astratto del palco viene tuttavia operato, nella maggior parte dei casi, attraverso quelle che vengono chiamate prove «fronte muro», eseguite dando le spalle allo specchio e assumendo, diversamente dal solito, che il pubblico si trovi sul lato opposto. Tale pratica ha due obiettivi principali: eliminare lo specchio dal campo d'attenzione dei/lle ballerini/e – poiché esso non sarà presente in scena e per le ragioni esposte nel par. 6.5.4. – e togliere a danzatrici e danzatori il supporto di altri riferimenti spaziali relativi alla sala che esse/i hanno sfruttato durante le fasi precedenti delle prove, ma di cui non potranno avvalersi in teatro. Si veda, ad esempio, quanto ho annotato nel diario di campo dopo una prova «fronte muro».

Il problema maggiore continua a riguardare le direzioni e gli spostamenti. «Vedi, questo vuol dire cambiare un attimo gli spazi e si va in panico, significa [che] si va da una parte [un teatro, ecc.] e si va in panico. Non va bene, eh!», commenta la coreografa al termine della prova. [08-02-03 OC]

Disporre le sedie per delimitare quello che sarà lo spazio del palco, provare «fronte muro» e così via sono tutti stratagemmi che vengono adottati per ridurre al minimo le “sorpresa” e gli “imprevisti” in scena e, più in generale, per minimizzare il più possibile il discostarsi della situazione *on stage* da quella delle prove.⁴⁴ Si veda, ad esempio, il seguente estratto.

Inizia la prova filata con musica di «Donne di Isengard». Spettatori sono, oltre a me, Elena e la direttrice della Scuola di Follonica [...] Fine della prova. Le ballerine riprendono fiato, [...] Elena commenta la prova, confrontandola con quella di ieri e rilevando gli errori commessi. La difficoltà maggiore è stata comunque quella di restringere lo spazio e di mutare direzione (fronte muro) per la prima volta nella stessa prova. «Allora, bimbe, dieci minuti, come da copione, poi si fa la filata», dice Daniela, dopo qualche minuto. [...] Inizia la prova filata, con musica e fronte muro, di «Shakini». Daniela osserva, come tutti noi spettatori, seduta a terra, con le spalle alla porta. [08-07-12 OC, sottolineatura aggiunta]

Anche il tempo della performance, dunque, deve venir prefigurato. A venire simulata, in questo caso, è la durata dell'esecuzione («Vediamo se avete fiato», si veda l'estratto seguente), ma anche quella dell'intervallo («dieci minuti, come da copione») e, per ciascuna ballerina, delle proprie pause durante la performance (le uscite di scena). Questi ultimi aspetti sono rilevanti sia in termini di recupero

⁴⁴ Già Goffman notava che «[n]ella misura in cui l'esecuzione reale dipende da come l'esecutore riesce a comportarsi in situazioni decisive, una prova può solo avvicinarsi alle condizioni “reali” senza mai raggiungerle» [1974, trad. it. 101].

fisico, che di simulazione dei tempi disponibili per eventuali cambi di costumi e/o scenografie.

Costumi, accessori, scenografie e «oggetti di scena» in genere⁴⁵ costituiscono, inoltre, elementi della performance che necessitano parimenti di simulazione. Lo scopo è duplice: da un lato, valutare la performance in sé, nella sua (semi)interezza, così quale “implementata” (rivestita e semi-completata) dai suddetti elementi – questo è compito primario del/la coreografo/a – e, dall'altro lato, “provarla”, e provare se stesse/i, con addosso e intorno questi elementi – il che è principalmente oggetto dell'attenzione delle danzatrici e dei danzatori.

«Dai, proviamo tutto dall'inizio con la musica. Vediamo se avete fiato», decide poi la coreografa. Appena prima di iniziare, Donatella mi chiede conferma della scelta delle quinte nere e commenta: «è vero che con la gonnona nera spariscono un po', ma è solo per i primi due pezzi». Concordo con lei, ma le suggerisco di fare uno spacco nella gonna così che escano e si vedano le gambe anche nei primi due pezzi. L'idea le piace molto, dice che lo farà e mi ringrazia. [...] Mi parla poi dell'involucro da cui deve uscire all'inizio Nicola: non sa bene con che materiale farlo. La plastica non va bene, perché, dice la coreografa, se alzano il sipario anche solo con due minuti di ritardo, Nicola muore dal caldo. Non so che suggerirle ed è ormai tempo di far partire la musica: le ballerine sono già in posizione da qualche minuto. La compagnia inizia dunque ad eseguire sulla musica tutto lo spettacolo, ma Donatella interrompe quasi subito: spegne la musica, domanda scusa alle ballerine e chiede se due di loro, non importa quali, possono danzare con la gonna nera lunga addosso. Dopo che due ragazze l'hanno accontentata, si prosegue da dove ci si era interrotte. Stefania ha problemi con la gonna: le sta larga, le cade e ad un certo punto inciampa addirittura. [...] Dopo il pezzo di improvvisazione, prima di quello “del fazzoletto”, la coreografa interrompe nuovamente, perché le sovviene che, tra questi due pezzi, devono togliersi la gonna lunga e restare in pantaloncini e top. Devono toglierla sul finire del pezzo di improvvisazione, precisamente, durante l'improvvisazione di Roberta. [07-05-15 OC]

Il *focus* dell'attenzione della compagnia è su fattori sia estetici e artistici che pratici e corporei. Un costume, ad esempio, presenta una dimensione estetica in qualità di oggetto, una dimensione pratica legata alla libertà di movimento, una dimensione estetica relativa alla (ri)qualificazione dell'effetto visivo del corpo movimento che lo indossa (cosa il costume rende visibile e cosa no), una dimensione sia estetica che pratica in qualità di oggetto indossato da (e così unito a) un determinato corpo ed infine una dimensione sia pratica che estetica relativa al costume quale esperienza vissuta del/la ballerino/a in relazione al *corpo proprio*. Si veda il seguente estratto.

Terminato anche lo *stretching* individuale, è il momento di provare le ciocche di capelli artificiali che Annalisa, Paola e Marcella useranno durante lo spettacolo. Annalisa si è occupata di acquistarle (poiché non nuova alle extensions), ma le sue non sono ancora arrivate, quindi le proveranno solo le altre due ballerine. Non è tuttavia un grosso problema, poiché, come ho accennato, non è per lei la prima volta. Nel chiacchiericcio e commentare generali, tra forcine, spazzole, capelli veri e finti, le ciocche posticce vengono applicate, fissate, pettinate ed intrecciate. Tutte, infatti, saranno pettinate con una mezza coda che confluisce poi in una treccia lunga – chi

45 Nelle grandi compagnie esiste la figura del direttore/direttrice di scena, il cui compito è esattamente quello di assicurarsi che costumi, scenografie e oggetti di scena si trovino al momento giusto nel posto giusto durante la rappresentazione.

con capelli propri, chi con 'aggiunte artificiali'. Oggi è la penultima prova prima dello spettacolo, quella, dunque, in cui occorre verificare che ci sia tutto ciò che occorrerà sul palco – costumi, biancheria, forcine, elastici per capelli, extension appunto – e, soprattutto, che la mise per lo spettacolo risulti efficace sia dal punto di vista estetico che da quello della 'sostenibilità' in movimento. [...] Un abito di scena per la danza deve tener conto di alcune specificità che derivano appunto dal movimento: ad esempio, una qualsiasi gonna deve essere sufficientemente larga e/o morbida da permettere il movimento e la massima apertura delle gambe, ma contemporaneamente non deve 'allargare' l'immagine della ballerina (che per altro non sentendosi a proprio agio col proprio corpo ballerà peggio – vedi oltre), né 'salire' troppo così da lasciarla 'in mutande'. [...] Finalmente, si spengono le luci al neon, lasciando accesi solo 5 farette. Daniela mi lascia il cellulare per rispondere all'eventuale chiamata della sarta, poi dice: «Vai. Concentratevi, due minuti: (80.00) ↓Vado». Fa quindi partire la musica e va a sedersi sul lato lungo privo di specchi della sala. Inizia dunque la prova in costume dell'intero spettacolo. Ovviamente: fronte muro. [...] Terminata la prova, Daniela chiede anche se l'abito è comodo o ha creato loro problemi a danzare. Paola risponde, come le altre, che non è scomodo, ma ammette di essersi trovata un po' a disagio, perché non è abituata a vedersi le gambe e le braccia così scoperte mentre balla. La coreografa afferra subito il punto e invita tutte le ballerine a non vestirsi troppo la prossima prova, perché devono abituarsi a vedersi gli arti nudi nello specchio mentre ballano, così da non essere poi a disagio sul palco – dove avere gli arti scoperti è pressoché obbligatorio (questione di visibilità del corpo in movimento che è esattamente ciò che il pubblico ha pagato per vedere). [08-02-14 OC]

Anche questo della (parziale) nudità, dunque, è un fattore esperienziale riguardo il quale è necessario limitare il più possibile le differenze tra la situazione – il campo fenomenico – delle prove e quella(o) invece del palco. Si noti, inoltre, come, pur non potendo provare con le luci in sala, si cerchi comunque di ricreare un'atmosfera il più possibile simile a quella della futura performance, ad esempio, come mostra anche il seguente estratto, abbassando le luci.

[...] si inizia un'altra esecuzione, con musica, dei primi tre brani da lei coreografati (ossia del suo spettacolo [per *Danza in fiera 2008*]): fronte muro. «Provate con una grande intensità, per favore (0.2) Anzi, vi abbasso anche le luci», sprona la coreografa prima dell'inizio dell'esecuzione. [08-02-12 OC]

9.4.1. *Il rapporto con il «personale di supporto»: comunità di pratiche*

In questo breve paragrafo intendo presentare, attraverso una serie di estratti relativi al caso di uno degli abiti di scena per la produzione 2008 della compagnia *Corpocorrente*, un esempio del modo in cui quello che Becker [1982] chiama «personale di supporto» influisce sull'opera d'arte. I costumi, infatti, costituiscono un elemento della performance per il quale, così come accade anche per le luci, le scenografie e talvolta la musica⁴⁶, i/le professionisti/e della danza devono

46 Anche quando la musica non è composta appositamente per lo spettacolo, le tracce musicali devono quasi sempre venir tagliate e montate in un'unica traccia, quella dell'intera performance. Questo compito chiama in causa competenze specifiche, che, se non possedute dal/la coreografo/a (molte/i professioniste/i, a dire il vero, le posseggono, almeno in parte), devono venir affidate ad altre professionalità.

forzatamente avvalersi di – e rapportarsi con – membri di un'altra comunità occupazionale, o di pratiche.

L'attività principalmente svolta in questi frangenti è quella di negoziazione tra le distinte convenzioni pratiche proprie di ciascuna comunità. Non a caso la scelta è ricaduta su *Corpocorrente* piuttosto che *Club La Fourmie*, poiché la coreografa di quest'ultima compagnia – e non è certo l'unica – possiede anche competenze sartoriali, cosicché non necessita di comunicare e tradurre ad altre professionalità (e a professionalità altre dalla danza) le proprie esigenze ed i propri desideri.

Qualcosa di simile accade nella compagnia *Corpocorrente* per quanto riguarda invece il *design* delle luci. Esso, infatti, è affidato – di concerto con la direttrice artistica, Daniela – a Simone, che, oltre ad essere marito di una delle ballerine, Manuela, e co-direttore con lei della scuola *Officina delle Arti*, è anche un attore e, potremmo dire, un “uomo di teatro”. Questo pone Simone in una posizione ottimale per comprendere esigenze e richieste della coreografa e direttrice artistica. Egli, inoltre, funge da mediatore tra questa e i tecnici luci una volta in teatro, traghettandone i desideri, cosicché questi ultimi non vengano considerati, come talvolta accade, i deliri di un(“)artista tra il pazzo e il geniale, incapace di contatto con la realtà e/o privo di un po' di “sano pragmatismo”. È evidente, infatti, che anche la visione stereotipica che una comunità pratica ed epistemica ha di un'altra influenza l'interazione tra i membri dei due diversi gruppi sociali.

Ma torniamo al caso dei costumi e seguiamo il percorso di un abito di scena attraverso le molteplici negoziazioni che hanno avuto luogo tra una sarta e un coreografo, tra quest'ultimo e le danzatrici, nonché tra queste e la sarta:

Ore 10.10 - Arriva la sarta e aspetta l'arrivo di Bruno, anche se ha fretta. Alle 10.15 arriva Bruno, accompagnato da Simone. Saluta tutte, poi viene da me e mi bacia, chiedendo come va. Marcella si infila il costume [... a lato], ancora imbastito, e Bruno spiega alla sarta le modifiche che vuole apportare: la striscia nocciola centrale deve tenere maggiormente la forma della silhouette del corpo, mentre le strisce argentate su braccia e spalle vanno messe in un determinato modo. Daniela e Natascia partecipano alla discussione. Bruno vuole anche uno spallotto basso e piccolo sotto le spalle dell'abito, che secondo lui dovrebbe essere anche più corto, ma le ballerine gli chiedono di non esagerare. Natascia cerca di far sì che la sarta ponga reale attenzione a quello che Bruno vuole, che capisca come fare il vestito. [08-02-28 OC]



Ore 9.15 – arriva la sarta. Marcella prova l'abito che indosserà nello spettacolo e lo trova scomodo e comunque troppo corto. Insieme discutono sulle modifiche da apportare: va allungato dietro e allargato un po' di fianco, all'altezza del seno, poi occorre allungare la manica e sistemare l'occhiatura. C'è infine il problema che la parte color nocciola non è elasticizzata. Poi la sarta prende le misure a Manuela («Mi manchi solo tu»). [08-03-11 OC]

Meno di un minuto dopo entra però la sarta con i costumi per lo spettacolo di Bruno da far provare alle ballerine. Daniela prova il suo, mentre le ragazze continuano a ripassare. [...] Quando però Daniela ha indossato il costume imbastito, si fermano e la osservano, poi Natascia si avvicina ed inizia a spiegare alla sarta come deve fare il giro manica, che non va ancora bene (il problema è soprattutto di movimento). Daniela è d'accordo con lei, ma la lascia parlare, intervenendo solo ogni tanto. Dopo un po' le altre se ne disinteressano e ricominciano a provare senza musica. [...] Natascia intanto ripete per l'ennesima volta alla sarta come deve fare la manica, anche se a quest'ultima sembra sbagliato, *perché i vestiti da danza sono diversi*, dice, *ci dobbiamo muovere, non uscire...* [08-03-18 OC]

Si fa esplicito, in quest'ultimo estratto, il tentativo di una delle danzatrici di far comprendere alla sarta le esigenze (pratiche) specifiche al mondo della danza e la necessità di operare in modo diverso da quelle che sono le “normali” convenzioni e pratiche del mondo della sartoria. Il caso presentato, tuttavia, fa riferimento ad una compagnia indipendente, che, come moltissime altre, non può (ancora) permettersi di avere in organico un/a costumista specializzata. Le “grandi” compagnie, al contrario, possono farlo e più raramente incorrono in alcune delle problematiche messe in luce dai precedenti estratti, poiché il/la costumista già conosce le esigenze – sebbene solo quelle generali, non quelle situate – di un corpo di ballo.

9.5. L'interazione in sala: ruolo, *cliques* e conflitto

Abbiamo detto che il/la coreografo/a è simile al/la direttore/trice d'orchestra. Riveste dunque un ruolo sociale con dirette implicazioni pratiche. Cominciamo ad analizzarlo attraverso le parole di un ballerino che saltuariamente lavora anche come coreografo e come assistente alla coreografia e che mi ha illustrato come interpreti diversamente – e più fedelmente – questi ruoli rispetto a quello di danzatore – nei confronti del quale si pone invece con una certa «distanza» [Goffman 1961a].

E nel momento in cui insegni ad altre persone ciò che tu inventi, hai mai avuto problemi, ad esempio con persone che non riescono ad eseguire ciò che tu vorresti o un movimento come lo senti tu? *È difficile in quei momenti. Bisogna un po' calibrarsi perché io sono uno che pretende molto, pretendo moltissimo dalle persone che lavorano in quel momento con me. Se io ho una responsabilità divento quasi insopportabile, mi conosco. Che sia mia la coreografia o che sia di qualcun altro divento insopportabile. Da questo punto di vista ho una scissione di [soprannome del parlante] pazzesca: [soprannome del parlante] con responsabilità è uno, [soprannome del parlante] senza responsabilità è un altro proprio, quasi un eccesso, anzi sono il giullare del gruppo. Quando non ho responsabilità, faccio una gran caciara, tiro in mezzo tutti, battute ecc...* [An. - Torino, 23/02/2006]

Avere una responsabilità significa dover svolgere un determinato compito. Il fatto che il danzatore espliciti come non si tratti di ottenere l'esecuzione desiderata della propria creazione («che sia mia la coreografia o sia di qualcun altro»), ma di avere una responsabilità, pone in evidenza come ad essere rilevante sia il ruolo in sé, inteso – potremmo dire – come oggetto sociale *sui generis*. Quali sono, dunque, le caratteristiche di questo ruolo, quali i compiti, relazionali e sociali,

oltre che pratici, del/la coreografo/a? Daniela, durante una delle nostre pause sigaretta, si è espressa come segue:

Daniela poi ribadisce la difficoltà e la “pallosità” della “pulizia”. Suo compito, dice anche, è quello di sgridare e, successivamente, caricare le ballerine, per spingere ognuna al superamento dei propri limiti. [08-02-05 OC]

Pare dunque che esistano almeno due lati della medaglia: «sgridare» e «caricare», correggere e incitare, umiliare e lodare. Al di là del possibile parallelismo con altre figure sociali, quali ad esempio quella dell'allenatore sportivo, ciò che vorrei sottolineare è come queste diverse modalità d'interazione – inevitabilmente asimmetrica, sebbene esistano contesti e frangenti di maggior simmetria – si situino in diversi momenti del processo quotidiano e collettivo di costruzione dell'opera. Quando una (sequenza) coreografi(c)a sta venendo «montata» o, in particolare, «pulita», il compito principale del/la coreografa è quello di correggere, anche bruscamente, le ballerine:

«E:: Annalisa non ti girare troppo [accenna il movimento cui si riferisce]. Ti giri troppo: (0.2.) Troppo. Andiamo al pubblico [dimostra]. Capito? E basta». E ancora: «Dove scatti la testa↑:: la testa::?! Te l'ho già detto, eh, pensaci. Io le cose le dico una volta.» [08-04-01 OC]

Quando invece, all'avvicinarsi di una rappresentazione, le/i ballerine/i hanno bisogno di fiducia in se stesse, sta al/la coreografo/a infonderla in esse/i (in ciascuna/o e nel corpo di ballo):

Le ballerine sottolineano che la loro stanchezza è dovuta anche al fatto di provare la sera. Daniela, anche se cerca di stare calma, si innervosisce, perché – come mi fa notare poco dopo, durante la nostra pausa sigaretta – lo sa, conosce le ragazze meglio di quanto loro stesse si conoscano: anche lei preferirebbe provare in altri orari, ma non si poteva fare diversamente. E comunque, continua, si è trattenuta molto sui commenti e sulle correzioni: «Hanno fatto una prova che faceva schifo», ammette con me, «ma a loro non l'ho detto». [08-03-26 OC]

Quello che potremmo definire tempismo nell'esercizio del compito è talmente rilevante che, nel caso non venga rispettato, si rende necessaria una «riparazione». Si veda ad esempio l'estratto sotto riportato, relativo alla prima giornata di prove successiva alla *Prima* nazionale della produzione 2008 della compagnia *Corpocorrente*, presso il Teatro Sociale di Mantova.

Arriva finalmente Paola. Mentre si cambia, le altre ballerine parlano dell'esecuzione di «Shakini» al Teatro Sociale. Daniela, che ha visto il video, ribadisce che su quella coreografia hanno potenzialità più alte di quanto dimostrato in quell'occasione, ma si scusa della “durezza” eccessiva con cui l'ha comunicato loro a fine spettacolo e spiega che, dopo l'entrata di Natascia (la cui prestazione è stata effettivamente inferiore al solito, anche a causa della febbre a 39°), si è presa male ed ha letto tutto il resto in chiave negativa. [08-04-17 OC]

Una delle ragioni di maggior scontro tra coreografa e ballerine, tuttavia, non riguarda tanto le modalità di interazione – e nemmeno quelle che in altri contesti verrebbero considerate come offese alla *faccia*, come ad esempio urlare contro

qualcuno – quanto il suo eventuale penetrare “eccessivamente” la relazione della danzatrice col proprio corpo e la gestione e preservazione dello stesso. L'estratto seguente è esemplare in questo senso, ma situazioni di questo tipo, sebbene meno esplicite o meno “gravi”, si verificano quotidianamente.

Spenta la musica, la coreografa – e con lei le altre – torna al centro e dimostra un altro pezzo della coreografia fino ad un movimento che le allieve reputano difficile e pericoloso. Nicola addirittura non lo vuole fare. Si tratta di cadere “lentamente” sulle ginocchia sbilanciando il peso del busto all'indietro e appoggiando per primo a terra il collo del piede. Donatella spiega più volte il modo per eseguire il movimento senza farsi male, cerca di fugare le paure dei danzatori (Come tutte le cose basta capire come farlo, poi è facile). Alla fine alcune provano varie volte il movimento tenendosi alla sbarra. Ci sono però ancora molte ‘incerte’. Donatella fa partire il brano musicale e marca l'intera sequenza fino alla ‘caduta in ginocchio’, movimento che prova poi attentamente sul tempo musicale. Alcune ballerine, nel mentre, eseguono tutta la sequenza. Compreso il tempo musicale della ‘caduta’ e ormai certa della sua fattibilità, chiede alle allieve di ripetere senza musica le ultime ottave appena aggiunte. Tutti eseguono, ma Nicola si rifiuta poi di fare la caduta, dice di aver paura di rompersi la cavaglia. La coreografa cerca di convincerlo: «A forza di provarlo vi viene dai, provate a farlo sul tappetino. Da qua faccio [dimostra e spiega]». Nicola prova due o tre volte sul tappetino, ma resta poco convinto. Anche le altre provano varie volte il movimento. Ripetono infine l'intera sequenza coreografica sulla musica una volta. [07-03-12 OC]

Il/la coreografo/a, così come altre figure professionali del *team* di uno spettacolo di danza, esercita dunque un potere sul/la ballerino/a, di cui questo/a, come è possibile notare anche dall'estratto sotto riportato, è ben consapevole.

[...] il collega danzatore lo riesci, non dico a evitare, però non ti fai influenzare più di tanto. Nel senso che sei tu quello che sceglie le persone da frequentare all'interno di una compagnia di, metti, venticinque persone. Quelli che non la pensano come te non hanno il potere di distruggere il tuo lavoro; un regista, un coreografo, un produttore ha il potere di distruggere il tuo lavoro. [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Ciò che mi interessa maggiormente sottolineare, tuttavia, è come questo potere investa in particolar modo il corpo del/la ballerino/a, non solo mettendolo potenzialmente a rischio d'infortunio, ma anche costringendolo entro movimenti troppo rigidamente prestabiliti e ingabbiandone così le potenzialità espressive. Infatti, sebbene sia compito del/la coreografo/a far entrare il/la ballerina, potremmo dire, nella pelle della coreografia (e sebbene questa sia altresì la ragione dell'incorporamento di *habitus* coreografici specifici, si vedano i parr. 5.1. e 7.4.1.), un suo fallimento nel trasporre in pratica il testo coreografico tenendo conto del contesto situato – dei corpi a disposizione, delle loro caratteristiche, esigenze, particolarità, potenzialità, ecc. – e negoziando tale testo coi membri del corpo di ballo, può essere oggetto di dure critiche da parte di danzatrici e danzatori.

A volte c'era questa cosa che non ci si capiva. Noi cercavamo un po' di spiegare com'era la situazione, che ci sentivamo chiusi in questa gabbia. Non conoscendoci, noi volevamo farci conoscere, far vedere le nostre qualità. Ma niente, come se fossimo le sue marionette! Ed è strano che una persona che abbia un gruppo di tanti ballerini, giovani, bravi anche, non sfrutti le loro qualità. [Mi. – Roma, 26/03/2006]

Passando all'interazione – più simmetrica – tra i pari, possiamo dire che, così come all'interno di ogni gruppo sociale, anche in una compagnia di danza esistono dei sotto-gruppi, o *cliques*. Le *cliques* si basano su caratteristiche comuni ai membri che vanno al di là di quelle comuni sia ai membri della comunità tersecorea che, più in particolare, a quelli di una singola compagnia di danza. Esse, infatti, si basano su elementi quali l'età, l'appartenenza comune ad altre cerchie sociali (ad esempio, essere in classe insieme al liceo) e, soprattutto, la condivisione di esperienze formative e/o lavorative nel campo della danza e/o di un determinato *network* di relazioni all'interno del campo (par. 3.2.1.). Il seguente estratto dal diario di campo riporta una delle mie valutazioni riguardo i gruppi e gli stili d'interazione interni alla compagnia *Club La Fourmie*.

Chiara, ultima arrivata e molto timida, si è 'naturalmente' aggregata ad Anna, anch'essa silenziosissima e timida, che, prima dell'arrivo di Chiara, costituiva un'unità singola. Come prima Anna da sola, ora la coppia Chiara + Anna va a costituire un gruppo con l'altra coppia, da più tempo esistente, formata da Silvia e Stefania. [...] Le altre due coppie, anch'esse talvolta a formare un quartetto (soprattutto dopo Firenze – vedi note *Danza in Fiera 2007*) sono Roberta + Nicola e Giulietta + Sofia. Quella di Giulietta e Sofia è la coppia più unita e le due ballerine, anche compagne di scuola, si sostengono vicendevolmente e si permettono spesso di scherzare e "far casino" durante prove e lezioni della compagnia. Roberta e Nicola sono anch'essi molto uniti e amici da tempo, ma hanno un'età diversa e dunque anche un diverso modo di interagire tra loro in sala. Giulia resta invece un elemento solitario ed umorale, che, se di buon umore, può inserirsi, 'accorparsi', ad un gruppo o all'altro. A Roberta + Nicola la lega l'insegnamento, ma non c'è una grande affinità di carattere, mentre Giulietta e Sofia sono, come dicevo, una coppia troppo unita per potersi davvero inserire ottenendo uno 'statuto di partecipazione' paritario. Solitamente, dunque, interagisce maggiormente con Silvia e Stefania. [07-04-25 OC]

Cosa ha portato una coppia di colleghi di vecchia data formata da un ballerino trentenne, Nicola, e una danzatrice ventisettenne, Roberta, a connettersi fin quasi a fondersi con una coppia di giovani ballerine ancora minorenni? Un'esperienza comune nel campo della danza: quella, per quanto riguarda le tre danzatrici, di un concorso cui si è partecipato insieme e quella, per quanto riguarda il quartetto, di un *weekend* di trasferta fiorentina per partecipare al concorso e, più in generale, a uno dei maggiori eventi italiani riguardanti il campo della danza, *Danza in fiera 2007*.

Allo stesso modo, le esperienze formative possono mantenere nel tempo una grande rilevanza: si veda quanto osservato durante una delle prove della compagnia *Club La Fourmie* cui, come ho già accennato, erano presenti anche allieve e allievi del corso «junior intermedio» dell'omonima scuola.

Mi sembra che alcune delle ragazze della Compagnia siano molto legate ad una o più ragazze dell'intermedio. Credo che non si siano separate da molto. Probabilmente, stando a quanto mi ha detto Roberta al riguardo, hanno fatto tutto il percorso insieme, poi qualcuna è passata al professionismo, mentre altre no e, come mi disse appunto Roberta, si sono "arenate" all'intermedio. Come ho già accennato, la presenza in sala delle allieve del corso intermedio modifica significativamente i gruppi d'interazione che solitamente si formano tra i membri della Compagnia. [07-05-16 OC]

Occorre infine rilevare che l'esistenza di *cliques* – ciascuna con il proprio modo specifico di svolgere le pratiche artistiche e lavorative⁴⁷ – può comportare anche – com'è facile immaginare data anche la necessità di mantenimento dei confini e, con essi, di una certa identità – l'insorgere del conflitto. Si veda, ad esempio, il seguente estratto, che è stato ampiamente alterato a causa della sensibilità dei dati ivi contenuti.

Le sovviene poi che, prima di provare tutto lo spettacolo sulla musica, vuole ripassare senza musica con [ballerina A] e [ballerina B] il loro passo a due [...] Nel frattempo, [ballerina C] e [ballerina D], vengono a sedersi di fianco a me [...] La situazione è proprio quella del pettegolezzo: siamo sedute per terra a gambe incrociate e 'sparliamo' amabilmente di [ballerina B]. È [ballerina C] ora a parlare di più, ma tutte interveniamo. Si (s)parla del suo essere lunatica e piagnona; dell'invidia che ha verso [ballerina E] e – ora, dopo [... certi successi di altre danzatrici della compagnia] - anche un po' verso [ballerina C] e [ballerina D]; del fatto che tutto questo dipende dal suo sentirsi 'inferiore' dal punto di vista della danza. [Ballerina D] commenta che, invece di piangere e far l'antipatica, dovrebbe star zitta e impegnarsi di più. [Ballerina C] annuisce e passa spiegarmi con chi ce l'ha [ballerina B] e perché, e mi descrive dunque i gruppi di interazione all'interno della Compagnia. Come dico anche a lei, ho scritto giusto qualche settimana fa una paginetta su questo e sono lieta che me la confermi in pieno. Si tenga presente che la Compagnia ha cambiato quasi completamente l'effettivo all'inizio dell'anno (2006/2007), quindi ho potuto vedere anche il formarsi di certe relazioni e schemi d'interazione. La stessa [ballerina C] racconta degli 'ingressi' in compagnia e mi dice che, quando è entrata lei [...], [ballerina B] non le ha rivolto parola per i primi cinque mesi. [07-05-22 OC]

È interessante notare che, mentre i sotto-gruppi d'interazione si fondano internamente su comuni esperienze riguardanti il campo della danza ma non solo, il conflitto tra *cliques* o tra singole/i ballerine/i riguarda invece pressoché esclusivamente la danza, in termini – spesso competitivi e certo comparativi – di valutazione delle competenze proprie e altrui, della volontà profusa, della dedizione a quest'arte, della serietà professionale dimostrata⁴⁸. Una delle danzatrici intervistate è molto chiara a riguardo:

[...] mi da fastidio chi non sa lavorare o chi non vuole lavorare, perché saper lavorare è solo volontà, nel senso che quando si prova, non si deve marcare, marcare è quando si prova e non si sta ballando sul serio, in sala prova non si dà a mille, però poi in scena, se non balli almeno una volta in prova, non riesci a dare quello che devi; oppure continui a scontrarti con la gente, se non sai lo spazio che ti occorre per ballare. Per cui chi non sa lavorare bene o chi pensa di saper lavorare e in prova se la tira, non prova eccetera, quello mi dà veramente fastidio. Oppure chi fa il sindacalista e dice: «No questo spettacolo non mi piace non lo voglio fare», oppure il costume non mi piace, non ballo. A volte bisogna adeguarsi ai costumi o alle coreografie che a volte non piacciono, però è un lavoro, bisogna farlo e farlo al meglio, perché c'è chi lo prende seriamente come me. Io prendo seriamente tutti i lavori che faccio, anche se faccio la ballerina animatrice o se faccio dei lavori che non mi piacciono, e mi dà fastidio qualcuno che non faccia seriamente il lavoro. [Si. – Torino, 23/02/2006]

47 Questi diversi modi collettivi influiscono ovviamente anche sulle attività di ogni singolo membro. Crossley [2004, 2005] rileva egregiamente questo punto riguardo ai frequentatori e le frequentatrici di una palestra di *fitness*.

48 Si veda anche par. 4.3.

In altri termini, il conflitto riposa su differenti idee e opinioni non solo riguardo a cosa sia un buon spettacolo di danza, ma anche riguardo a come si comporti un vero artista e un bravo professionista.

Conclusioni

L'obiettivo primario del presente capitolo è stato quello di analizzare «il prosaico lavoro delle prove», il modo in cui coreografi/e e ballerine/i costruiscono e ricostruiscono la realtà che diviene la produzione [Atkinson 2006, 65, 132]. Lo scopo era dunque quello di fornire una descrizione dettagliata del processo quotidiano e collettivo di costruzione dell'opera d'arte tercorea, mostrando anche che tale «processo è più importante del prodotto o della personalità» [Sawyer 2006, 257].

Ho dunque analizzato il percorso compiuto dall'opera d'arte in sala prove, dove la coreografia viene innanzitutto «montata», viene cioè *a*) dimostrata ed insegnata al corpo di ballo, *b*) da questi ripetutamente provata e così (ap)presa nelle sue componenti principali e, contemporaneamente, *c*) viene valutata nella sua attualizzazione pratica, più precisamente composta nella sua «intelaiatura», nonché modificata in corso d'opera, in grado più o meno consistente, ad opera del/la coreografo/a in collaborazione con danzatrici e danzatori della compagnia o del cast. Come abbiamo visto, inoltre, la mancanza (della possibilità) di tale collaborazione è motivo di disappunto per la/il ballerina/o, che si sente deprivata/o della possibilità di usare il proprio corpo a fini espressivi in tutte le sue potenzialità.

In secondo luogo, la coreografia viene «pulita», viene cioè *a*) affinata nella sua esecuzione tecnica, *b*) precisata nei suoi più minuti dettagli, nonché *c*) uniformata, sincronizzata e resa omogenea nella sua esecuzione collettiva. Tutto ciò si realizza attraverso innumerevoli ripetizioni pratiche e correzioni. Queste ultime avvengono sia ad opera del/la coreografo/a (o *répétiteur*), che agisce in modo simile ad un/a direttore/trice d'orchestra (etero-correzioni), sia ad opera dei/lle ballerini/e, che si auto-correggono, segnalano problemi di ordine collettivo (ad esempio scontri, desincronizzazioni, ecc.), palesano i propri stessi errori, quando non sono in grado di eliminarli autonomamente, e collaborano alla correzione di quelli altrui. Questa fase del ciclo delle prove porta danzatori e danzatrici ad incorporare una versione della performance che viene considerata «corretta», nonché a sviluppare a livello situato la capacità di «sentirsi» reciprocamente.

A questo punto, la performance coreografica può – e deve – completarsi attraverso espressività ed interpretazione, indipendentemente dalla presenza di una vera e propria trama (come accade, ad esempio, nel balletto classico o nel musical), o di significati, narrativi ma non solo, meno definiti e maggiormente vincolati ad una modalità di esperienza (come nel caso degli spettacoli delle compagnie di danza moderna e contemporanea osservate). Ho inoltre mostrato come la maggior parte dei/lle professionisti/e della danza non abbia l'espressione verbale, bensì quella corporeo-cin(est)etica, quale modalità performativa primaria. Birdwhistell [1970] direbbe probabilmente che i molteplici media a disposizione dell'essere umano per *performare* una comunicazione vengono generalmente

orchestrati da danzatrici e danzatori in modo diverso rispetto ai “normali” membri della nostra società.

Infine, la performance coreografica, completa di quasi tutti i suoi elementi, deve venir ripetuta molte volte nella sua interezza («filate»), per esser incorporata anche in questa forma – in questa ultima versione, potremmo dire. Nel far questo, essa simula, prefigura e s'approssima sempre più a quella che sarà la performance scenica, senza tuttavia raggiungerla mai pienamente. Quella che si cerca di ricreare – abbandonando gli ormai usuali riferimenti spaziali (prove «fronte muro»), indossando il costume di scena, abbassando le luci e così via – è una *esperienza* della performance, che sia il più possibile simile a quella che di essa si avrà sul palcoscenico. Come vedremo nel prossimo capitolo, un ulteriore passo in questo senso si compie con le cosiddette «prove palco» e «prove generali», che condividono con l'esperienza scenica anche il contesto materiale situato, sebbene non la presenza del pubblico.

Ciò che mi sembra emergere è come quello della creazione sia un processo lungo, che ha luogo nella quotidianità ordinaria, attraverso un lavoro collettivo durante il quale emergono continuamente istanze, esigenze e (ri)valutazioni, di ordine pratico tanto quanto estetico, che influiscono pesantemente su quella serie di scelte [Becker 2006] di cui consta l'opera d'arte nella forma che essa prenderà sul palcoscenico.

Capitolo 10

Rappresentazione: dal profano al sacro, e ritorno

L'esperienza scenica performativa tra backstage e frontstage

*Le ripetizioni del prosaico sono trasmutate
nell'esperienza unica dell'estatico*

P. Atkinson, «Everyday Arias», 2006, p. 193

*La danza mette acutamente a fuoco l'importante
questione che l'estetica del corpo non può venir
compresa senza attenzione alla performance. [...] È
dunque importante per i sociologi prestare
attenzione alla questione della performatività, così
da cogliere il ruolo dell'incorporamento nella
fenomenologia del corpo in movimento*

B. Turner, «Bodily Performance», 2005, p. 7

*L'uomo ha l'impressione di essere dominato da
forze che non riconosce come sue, che lo
trascinano, che egli non domina [...] egli si sente
trasportato in un mondo differente da quello in cui
si svolge la sua esistenza privata. [...] In tali
momenti questa vita superiore è vissuta con una
intensità tale e in una maniera talmente esclusiva
da occupare quasi completamente le coscienze, da
cui scaccia più o meno completamente le
preoccupazioni egoistiche e volgari*

E. Durkheim, «Sociologia e Filosofia», 1924, pp.
216-217

Entrai per la prima volta in un teatro all'età di tre anni, quando mia madre mi portò ad uno spettacolo di prosa per le scuole elementari. Bambini e bambine, dai sei anni in su, sedevano per terra nelle prime file, mentre gli adulti occupavano le sedie della platea. Incurante del consiglio di mia madre – che, conscia della mia insipienza riguardo ciò che stava per accadere, mi propose di rimanerle a fianco – volla comunque sedere davanti, con gli/le altri/e bambini/e. Improvvisamente, inaspettatamente e, per me, incomprensibilmente tutto si fece buio. Fui percorsa da un brivido d'inquietudine, ma nessuno/a sembrava preoccuparsi, così decisi di ingoiare quell'emozione: non sarei stata certo io l'unica fifona! Tuttavia, qualche istante più tardi, proprio quando credevo di aver ripreso controllo su me stessa, dal buio fumoso che avevo di fronte vidi emergere un uomo gigantesco, molto alto, troppo alto. Era qualcosa che non poteva esistere, che non avrebbe dovuto esistere. La mia volontà non bastò più: scoppiai in lacrime. Fu così che salii per la prima volta su un palcoscenico. L'uomo sui trampoli mi prese in braccio e mi trascinò con sé sulla scena. Mi voltai per cercare lo sguardo di mia madre e trovai, per la prima volta, quello del pubblico. Il cambio di prospettiva – e la sensazione che ne derivò – fu repentino, inaspettato e così “potente” che smisi subito di piangere. Quel giorno, non solo partecipai per la prima volta al rituale sociale della rappresentazione teatrale, ma compresi anche, esperienzialmente, cosa significhi stare su un palco.

Cosa succede all'opera d'arte performativa, in particolare tersicorea, una volta arrivata in teatro, sul palcoscenico? Il presente capitolo, per lo più narrativo, cerca di rispondere a questa domanda. Per farlo, si serve di ampi estratti dal diario di campo, così come dalle interviste, che hanno lo scopo di render conto in maniera dettagliata di come la performance coreografica arrivi in scena, e su una scena particolare, situata, dotata di caratteristiche proprie, che rendono necessari adattamenti e prove, altrettanto situate, che di tali caratteristiche tengano conto. L'unico elemento che deve venir aggiunto alla performance una volta aperto il sipario, infatti, è la presenza del pubblico (o dei pubblici), tutto il resto deve venir messo in pratica, provato e simulato precedentemente.

Perché ciò accada, è necessario che innumerevoli minuzie relative ad istanze pratiche ed emergenti – concernenti soprattutto lo spazio fisico del palco, gli oggetti (luci, scenografie, ecc.) ed i corpi che lo abitano – vengano prese in considerazione e che la performance coreografica venga così adattata al contesto situato in cui verrà messa in scena, nonché preparata, predisposta e provata nella sua interezza. Questa attività, come mostrerò, viene svolta dai/le professionisti/e della danza collaborando e coordinandosi non solo tra loro, ma anche con diverse figure professionali, che, dotate di differenti competenze, saperi e sguardi sul mondo, nonché sugli altri gruppi sociali, portano in campo la necessità di negoziare tanto l'organizzazione del lavoro, quanto la stessa opera d'arte performativa.

Il capitolo, inoltre, si interroga su quanto accade al/la singolo/a *performer* poco prima, durante e subito dopo la rappresentazione, analizzando, potremmo dire, il *footing* [Goffman 1981] (esperienziale) del/la ballerino/a tra prove e rappresentazione, tra *backstage* e *frontstage*, tra performance artistica e performance sociali e identitarie, tra ruolo scenico e ruoli artistico-professionali. In particolare, mi soffermo sull'esperienza scenica come esperienza straordinaria del sacro, dal momento che il teatro viene considerato, ma soprattutto

vissuto, da danzatrici e danzatori come un tempio, in cui (e attorno a cui) si svolge il rituale sociale della rappresentazione teatrale. In quest'ultimo – così come nell'esperienza che la/il ballerina/o fa di esso e, più in particolare, della performance scenica – il pubblico svolge, come vedremo, un ruolo fondamentale.

Volgo infine attenzione ai modi attraverso cui la compagnia (o il cast) riproduce se stessa(o) durante e attraverso il rito della performance e gli altri riti, come ad esempio la cena dopo-spettacolo, che lo circondano e ne costituiscono una sorta di corollario. Mi soffermo, in particolare, sulle relazioni che i/le professionisti/e della danza intrattengono tra loro e sul lavoro sociale che sostiene il loro lavoro artistico. Nel far questo, dedico molto spazio al caso del festival *Mantova Danza 2008*, poiché, come altri eventi simili (ad esempio, *Danza in fiera*), si tratta di un'occasione in cui ho avuto modo di osservare la comunità occupazionale – e i suoi diversi *network* – in azione.

10.1. Preparare la performance situata: adattamenti

Ogni rappresentazione è situata in un tempo e in uno spazio determinati, di cui occorre tenere conto. La performance teatrale, perciò, non viene provata e simulata solo in sala prove, ma anche in teatro, sul palco specifico sul quale verrà rappresentata – in ogni data situazione – la produzione. I problemi maggiori sono generalmente legati allo spazio fisico del palco e ad altre sue caratteristiche materiali, come ad esempio la pendenza, tipica dei teatri d'Opera, o la scivolosità, un problema ricorrente dei teatri all'aperto. L'opera d'arte, dunque, deve venir innanzi tutto *adattata* alle peculiarità del contesto situato. Questo riguarda, in primo luogo, posizioni e direzioni (reciproche), spostamenti e ampiezza dei movimenti, cui non a caso sono specificamente dedicate le «prove palco» (o «prova posizioni»)¹. Il seguente estratto può fornire un'idea sintetica di questa attività.

Le danzatrici iniziano dunque a scorrere «Donne di Isengard», accennando appena i movimenti (meno che “marcare”), per provare le posizioni reciproche e le direzioni sul palco. Quando necessario, si interrompono per “adattare” le posizioni reciproche, ma spesso si danno anche indicazioni verbali vicendevoli senza fermarsi (soprattutto Daniela, ma tutte fanno le proprie osservazioni se lo ritengono opportuno). Alcune parti della coreografia, ritenute non problematiche a livello di posizioni, vengono saltate, mentre altre vengono ripetute più volte dopo gli “adattamenti”. Il palco, comunque, è abbastanza ampio e non dà grossi problemi. [08-07-15 OC]

Poiché, generalmente, il/la coreografa (o il *répétiteur*, o la direttrice artistica, o l'insegnante) si trova in platea, la comunicazione con danzatrici e danzatori sul palco è per lo più verbale. Ne consegue che, mentre la performance viene adattata

¹ Interpretazione ed espressività vengono nuovamente, sebbene temporaneamente, lasciate da parte. Si veda anche: «Dopo poco arrivano anche Giulietta, Sophia e Roberta de *La Fourmie*, che partecipano al concorso con una nuova coreografia ed hanno le prove palco alle 13.10. Facciamo quattro chiacchiere durante l'attesa, poi le tre ballerine si scaldano un po' in un angolo ed infine si preparano ai piedi della scaletta per il loro turno. Appena prima di salire Sophia chiede a Roberta «Ma dobbiamo fare le facce anche adesso?» «No, no», risponde l'altra. Subito non capisco di cosa parlino, ma scoprirò che si tratta di un pezzo particolarmente ironico e quindi molto impegnativo dal punto di vista espressivo» [08-04-27 MantovaDanza2008].

allo spazio materiale del palco situato, chi dirige tale attività – unica/o a incarnare il punto di vista spettatoriale – comunica avvalendosi dei riferimenti forniti da uno spazio che è contemporaneamente astratto e materiale. Si veda, ad esempio, il seguente estratto dal diario di campo, nel quale riporto la mia esperienza relativa alle «prove palco» per il saggio di fine anno del corso da me frequentato.

Roberta inizia col chiederci di provare le posizioni: cominciamo dunque ad eseguire senza musica dall'inizio, sul conteggio dell'insegnante, che ci osserva in piedi da centro platea e ci interrompe ogni volta che è necessario stabilire una (successiva) posizione sul palco. [...] sul conteggio dell'insegnante, eseguiamo l'intera coreografia, interrompendoci, quando necessario, per adeguare le posizioni reciproche alle dimensioni del palco: a volte si tratta semplicemente di controllare che le posizioni siano corrette, altre volte occorrono aggiustamenti. Roberta utilizza i seguenti riferimenti al fine di darci indicazioni, forzatamente verbali, riguardo lo spazio (distante da lei e vicino a noi, ma che lei conosce meglio):

- scotch bianco posto, a piccoli pezzi, sul tappeto da danza, a segnare i punti d'intersezione delle (ideali) linee geometriche, tra loro perpendicolari, del rettangolo del palco [asse longitudinale dello spazio del palco]
- parti del tappeto da danza che è steso a fasce orizzontali, parallele al fondale: "a mezza fascia" o "sulla riga" [asse latitudinale dello spazio del palco]
- sipario (o linea del proscenio) e fondale [asse latitudinale dello spazio del palco]
- quinte [asse longitudinale dello spazio del palco] [08-06-16 OP]

Lo spazio del palco si anima dunque di linee geometriche più o meno visibili, che lo razionalizzano, suddividendolo in parti identificabili e, cosa non da poco, nominabili, quindi comunicabili. Si tratta dello stesso principio sotteso alla partitura musicale.

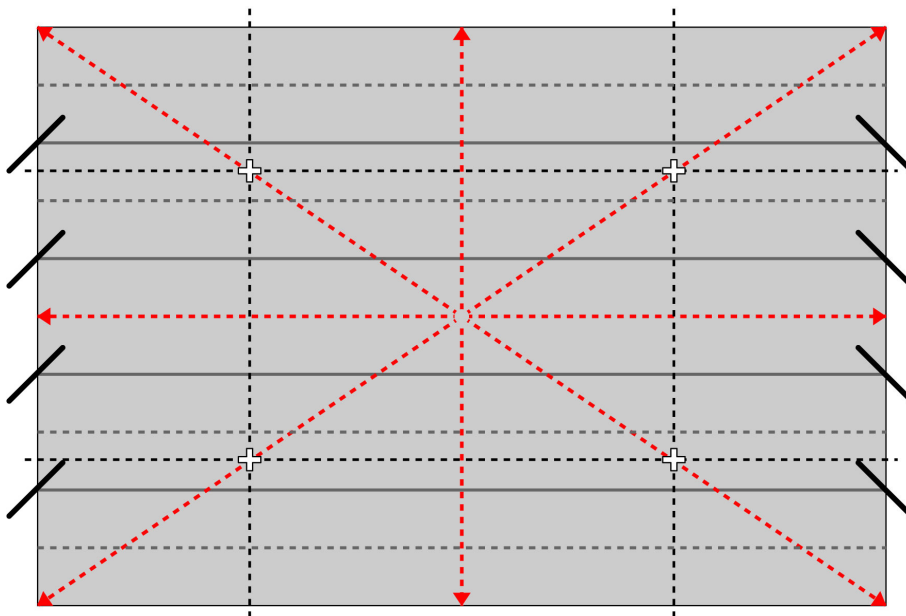


Fig. 10.1. *Lo spazio del palco e i suoi riferimenti: un esempio. Le linee rosse indicano diagonali e mediane; quelle nere le mediane dei rettangoli ottenuti dividendo il palco con le sue mediane, mentre le croci bianche lo scotch posto alla loro intersezione; le linee grigie continue e tratteggiate, infine, indicano, rispettivamente, la congiunzione tra due strisce di tappeto e la linea che taglia orizzontalmente a metà ciascuna striscia.*

La maggior parte dei riferimenti spaziali utilizzati, come si può notare anche in fig. 10.1, non solo sono in relazione tra loro, ma appartengono anche, contemporaneamente, al piano astratto e a quello materiale: le quinte presentano certe posizioni e dimensioni differenti a seconda di ogni specifico palcoscenico (e possono anch'esse creare problemi e render necessarie modifiche, come vedremo in seguito), ma la direzione (o orientamento) «verso la quinta» indica sempre e comunque una direzione (o orientamento) parallela alla linea del proscenio (che il verso sia destro o sinistro); viceversa proscenio e fondale, pur avendo un'esistenza materiale specifica e delimitando fisicamente lo spazio del palco, si riferiscono anche alla linea immaginaria che corre perpendicolare alla precedente. Ancora: il tappeto da danza non sempre viene montato in strisce parallele al proscenio/fondale, ma le – visibili – linee di giunzione tra le diverse strisce e la linea – immaginaria – che taglia a metà ciascuna, vengono quasi sempre utilizzate come punti di riferimento. Lo scotch, infine, può venir utilizzato a diversi scopi, come ad esempio indicare il punto di caduta di un determinato cono di luce in cui la ballerina deve entrare, ma non è raro che vada a segnare i punti di intersecazione di linee astratte tra loro perpendicolari, che vanno ad aggiungersi alle precedenti nel reticolare virtualmente (e non) lo spazio del palco.

A tutto ciò occorre ovviamente aggiungere la presenza di eventuali scenografie e, ancor più importante, le relazioni spaziali tra *performers*, in termini di orientamenti, posizioni e distanze reciproche. Anche queste, infatti, vanno rimodulate e adattate al contesto situato. Come rileva anche uno dei danzatori intervistati, la cooperazione con gli/le altre/i ballerine/i diviene qui fondamentale al fine di risolvere problemi pratici emergenti (o «situazioni immediate»).

Se c'è un certo feeling ti permette di cambiare al volo dei dettagli che rendono ottima un'esibizione: magari trovi il palco in pendenza e devi modificare una posizione, o ti trovi lo spazio più stretto e per fare un salto devi prendere una rincorsa più breve, o l'altro si deve spostare... Quindi ci sono queste situazioni immediate, che con la conoscenza degli altri appartenenti al gruppo riesci ad aggiustare subito. [Fa. – Trento, 04/03/06]

Le caratteristiche materiali del palco, dunque, non portano solo ad adattamenti relativi alle posizioni e agli spostamenti, ma anche ad aggiustamenti riguardanti determinati passi/movimenti (ad esempio, prendere una rincorsa più breve), nonché vere e proprie modifiche coreografiche, andando così ad influire sul processo di costruzione dell'opera d'arte performativa nella forma che essa prenderà su quel determinato palco. Il presente estratto riporta il caso di un cambiamento dovuto alla scivolosità del palco (umido poiché all'aperto), che, ostacolando di molto la «tenuta» di una sospensione, ne rende troppo rischiosa – in termini di effettiva riuscita durante lo spettacolo – l'esecuzione.

Su richiesta di Annalisa, viene poi apportata una piccola modifica alla sequenza coreografica che lei e Daniela eseguono insieme: decidono di appoggiare la mani perché una volta “non tiene” l'una ed una volta l'altra, mentre così almeno saranno uguali tra loro. [08-07-16 OC]

Modifiche di questo genere non si limitano a quelle che vengono chiamate «prove palco», ma possono riguardare anche le «prove generali», che portano in campo ulteriori elementi, come la musica e le luci. I prossimi due paragrafi sono

costituiti da alcune pagine del diario di campo presentate *in extenso*, che hanno lo scopo di render conto, attraverso due esempi dettagliati, dei processi sopra descritti; il paragrafo seguente, invece, è dedicato agli altri elementi che vanno a costituire la scena ed alle negoziazioni tra professionisti della danza ed altre figure professionali, il cui contributo è essenziale alla presenza e al funzionamento dei suddetti elementi – e, con essi, della rappresentazione stessa.

10.1.1 *Le prove palco per una Prima*

Giovedì, 03 aprile 2008

Teatro Sociale, Mantova

Compagnia di danza *Corpocorrente*

Ore 08.30 – Ritrovo in teatro per le prove. Arrivo e mi fermo in platea, dove si trovano Daniela, Annalisa, Marcella e Natascia. Scambio alcune chiacchiere con loro, poi esco a fumare una sigaretta, quindi rientro e vado sul palco: scambio altre chiacchiere, mentre le ballerine si allungano un po' e chi deve si cambia. Sono tutte piuttosto agitate, soprattutto a causa dell'estrema pendenza del palco, che crea ovviamente problemi di equilibrio. Durante lo scambio di chiacchiere, dico loro, tra l'altro, che avrei intenzione di farle esibire a Venezia in occasione della conferenza. Sono entusiaste.

Paola arriva in ritardo a causa di un incidente, occorso ieri sera, che l'ha costretta stamattina ad un cambio d'auto in officina a Vicenza.

Ore 9.30 – Il palco è pronto, per cui si inizia a montare il tappeto [Foto 10.1], portato da Simone: l'operazione è faticosissima e richiede molta attenzione. Verso le 9.50 arriva Oscar, il direttore della stagione lirica, che si comporta come fosse il padrone del Teatro. È saccente e pretende di dare istruzioni a tutti/e, soprattutto ai tecnici. Parla poi con Manuela, la quale gli presenta anche Daniela, e le chiede quanti biglietti ha venduto. Dopo la risposta di Manuela, commenta che hanno più possibilità di Raffaele (Paganini, che balla stasera. Metteranno il suo tappeto sopra questo che stiamo finendo di montare). Siamo comunque tutte allibite dal suo comportamento. Nel frattempo è arrivata Paola. Simone, mentre noi mettiamo lo scotch sul tappeto, mette un CD e fa una prova audio.

Man mano che viene applicato lo scotch, le ballerine iniziano ad allungarsi e a prepararsi per la prova vera e propria. Sono le ore 10.15. Una volta pronta Daniela raggiunge Simone alla postazione del tecnico audio (v. foto), mentre le altre ripassano tra loro qualche sequenza.

Ore 10.18 - «Vai, facciamo riscaldamento!», dice Daniela, dopo aver chiesto a Simone di far partire il relativo brano musicale. Noto che Paola perde facilmente l'equilibrio: all'ennesima volta sbuffa e fa un'espressione scocciata. Viene eseguita solo la prima sequenza [Foto 10.2], seguita da allungamento, che ogni ballerina esegue per conto proprio. Non viene fatta invece la sequenza di *plié*.

Ore 10.30 – Daniela toglie le calze e mette i salvapiedi, seguita poco dopo dalle altre ballerine.

Ore 10.35 – Tutte iniziano a ripassare lo spettacolo di Bruno, senza musica e in assoluto silenzio: nessuna conta nemmeno il tempo. [Il palco è più profondo, ma più stretto della sala prove, perciò le ballerine hanno chiesto ai tecnici montatori di spostare le quinte di mezzo metro indietro da ogni lato.] Ogni tanto si interrompono, sia perché vogliono valutare le posizioni reciproche o discutere insieme come

“adattare” allo spazio del palco sia perché Daniela si ferma per controllare come stanno andando le altre. Daniela introduce **piccole modifiche ai passi, per adattare spostamenti e posizioni reciproche al palco**. Non si tratta di modifiche al passo in sé, ma alla sua ampiezza e direzione. Le ballerine ripetono varie volte una sequenza problematica da questo punto di vista e chiedono a me (che mi trovo in proscenio) di **controllare se sono omogenee**.



Foto 10.1. *La ballerine controllano e sistemano il tappeto da danza che riveste il palco*



Foto 10.2. *Un momento delle prove palco*

Sistemato questo pezzo, si passa al seguente e si ripete lo stesso lavoro: c'è un problema di scontro, dovuto alla scarsa larghezza del palco, per cui sono necessarie piccole **modifiche** di adattamento. Daniela, quando li nota, corregge anche eventuali errori di dettaglio nell'esecuzione dei movimenti.

Si passa poi allo spostamento con camminate: anche in questo caso insorgono grossi problemi sia di **scontro** sia, soprattutto per quanto riguarda Annalisa e Manuela, a ricordare i passi esatti. Daniela lascia che le ballerine provino molte volte 'da sole' e, nel frattempo, si dedica a valutare la posizione delle luci con Simone: devono mettere i segni delle "docce" (cioè dei fari singoli).

Ore 11.00 - «Poi, fatevi mente locale del secondo:, tanto io lo provo direttamente sulla musica:: (0.5). ↑Anzi, fatevi un attimo il passo a due intanto che finiamo qua con le luci», dice Daniela. Marcella e Natascia iniziano dunque a provare senza musica il loro passo a due, mentre Simone e Daniela finiscono di posizionare le docce. Per il momento le segnano con lo scotch nero, ma poi occorrerà quello bianco (meglio ancora sarebbe fosforescente). Marcella si offre di passare a comprarlo a Volta Mantovana, dal momento che Simone dice che al negozio di ferramenta da cui si è recato non c'è. Io propongo di prenderlo in ditta da Manuel.

Le ballerine provano poi un altro pezzo: Daniela conta e loro eseguono.

Si passa poi, più velocemente, ad un altro pezzo (Daniela infatti mi ha chiesto l'ora e si è allarmata per il ritardo): anche lei esegue, sul conteggio di Natascia. Ripetono varie volte.

Si passa poi alla presa a quattro.

Saltando un pezzo, che Daniela nomina semplicemente, si passa alla sequenza di Paola, Annalisa e Manuela, che la provano senza musica e senza conteggio, osservate da Daniela, che nel contempo suggerisce.

Si passa rapidamente al pezzo da "pazza" di Marcella, provato una volta sola, poi alle prese di Annalisa e Paola, provate anch'esse una volta, velocemente.

Si prosegue con la prova di un pezzo dal quinto brano, partendo dall'entrata dalla quinta destra con doppio passo a due di Natascia + Daniela e Marcella + Manuela: provano senza musica e in silenzio.

Si continua col pezzo seguente: spostamento e pezzo solista di Daniela.

Con qualche brevissima interruzione, per aggiustare le posizioni reciproche, si prova rapidamente anche lo spostamento successivo (quello dove ci sono tre ballerine che gattonano e tre che girano intorno, appoggiandosi l'una all'altra di schiena), poi si passa alla sequenza successiva: quella più complessa, fatta prima tutte insieme in diagonale e poi ripetuta in canone. Quella sincrona in diagonale richiede abbastanza tempo per controllare **le posizioni reciproche e l'omogeneità delle distanze tra le ballerine** nei diversi passaggi della sequenza coreografica.

Alle 11.45 si passa al pezzo seguente al canone e si arriva velocemente, dopo tre ripetizioni dello spostamento in cui devo correggerle, alla presa di Annalisa + Daniela e Natascia + Manuela. Faccio notare loro i soliti problemi, ci si lavora e si risolvono: per quanto riguarda Annalisa, si conviene che deve abbandonarsi subito all'inizio, mentre per quanto riguarda il problema di Natascia, si scopre che esso era dovuto al fatto che Manuela non la sosteneva a sufficienza, cosicché Daniela le spiega cosa fare.

Si prova poi due volte, ma rapidamente, il tuffo di Marcella. Si salta il pezzo seguente e si prova invece, tutte insieme, la sequenza successiva.

Si continua poi, piuttosto velocemente, fino alla fine, con alcune interruzioni, dovute a prese difficoltose e a **posizioni reciproche dopo gli spostamenti**.

Si finisce alle 12.12. Le ballerine e la coreografa decidono se fare, nel tempo che resta, una filata o se vedere, senza musica, «Shakini», per controllare le posizioni etc. sul palco. Alla fine decidono per la seconda opzione ed iniziano subito, partendo dal primo brano. Daniela osserva, corregge, interrompe e chiede di ripetere. A tratti inoltre canticchia.

Si finisce il primo brano, si salta parte della treccia e si va col secondo brano, fino al passo a due doppio e poi alla fine del secondo brano. Daniela continua a correggere come prima, ma **si vede che «Shakini» è già stato ballato su un palco**, come anche lei fa notare.

Si procede poi col terzo brano, soffermandosi alla parte iniziale di Marcella + Natascia.

Sono le 12.30. Saltando gli spostamenti, si passa al pezzo successivo (si tratta della sequenza eseguita da tutte le ballerine insieme, compresi i salti); si fanno varie ripetizioni e molte correzioni, anche su dettagli di movimento (è quello che viene definito “pulizia”). (Ore 12.40 – Si inizia a smontare l’impianto audio, perché tanto **non si proverà con musica, in quanto dovremo uscire dal teatro entro** le ore 13.00). Finito l’empasse di “pulizia” si procede col terzo brano e, con varie interruzioni e riprese, si arriva alla fine del brano. (Metafora di Superman per Annalisa, che a causa dell’agitazione fa tutto “a duecento all’ora”, come dice Daniela.)

Si passa poi, sempre senza musica, al quarto brano, mentre Daniela come al solito, osserva, canticchia e interrompe, per fare le sue correzioni. Si deve fare una **modifica** ad un giro, poiché, a causa della pendenza del palco, Natascia, facendolo la prima volta, cade. Marcella, che ha anche lei grossi problemi, chiede una modifica. Daniela lo prova ed ha le stesse difficoltà. A furia di provare capiscono qual è la causa. Daniela si rende conto che è troppo rischioso e apporta la modifica richiesta, adattandola al palco. (Dice che eseguiranno l’originale a luglio, sul palco piano...). Si prova due o tre volte la modifica, poi si procede col quarto brano, fino agli scattini. (Nel prosieguo ridiamo, perché Annalisa, a causa dell’agitazione, salta altissimo: da un lato è bellissimo, ma dall’altro ci fa ridere vedere quanta adrenalina ha oggi.)

[08-04-03 OC]

10.1.2 *Le prove generali di un saggio*²

Martedì, 17 giugno 2007, ore 15.00
Teatro Auditorium S. Chiara – Trento

PROVE GENERALI SAGGIO – Scuola di Danza Club La Fourmie

Alle 14.50 - dopo circa due ore dedicate a depilazione, manicure e pedicure, trucco, ecc. - raggiunge il Centro Servizi Culturali S. Chiara. Davanti all’ingresso, incontro alcune delle mie compagne, che stanno aspettando anche l’arrivo di altre due di noi.

Quando ci siamo tutte, entriamo e raggiungiamo lo “spazio Foyer” [...], che per alcune sarà il camerino: infatti, trattandosi di quasi duecento persone, i camerini veri e propri del teatro non sono sufficienti e sono riservati a chi danza in più di un “quadro”. Una volta entrate, indossiamo il costume di scena e iniziamo a truccarci e pettinarci [...]. Il bagno, con un solo specchio, è decisamente sovraffollato, ma

² I puntini di sospensione tra quadre si riferiscono ai rimandi ad alcune foto, presenti nelle note di campo, che tuttavia ho deciso qui di non inserire, e ad alcune note personali riguardanti la mia personale prestazione.

risolviamo attuando diverse ‘strategie’:

- innanzitutto ci attrezziamo con specchietti portati da alcune di noi e, per qualcuna, truccandoci e pettinandoci vicendevolmente;
- inoltre, siamo un po' in ritardo rispetto agli altri gruppi, per cui, sul finire, il bagno resta libero per noi;
- infine, saremo il sesto gruppo ad esibirsi, quindi abbiamo almeno un'ora di tempo, dopo aver provato i saluti, per truccarci ecc. prima della nostra prova (30 minuti della prova della Compagnia + 30 minuti circa dei 5 “quadri” che ci precedono).

Svariate e continue sono le vicendevoli richieste di consiglio e aiuto riguardanti abbigliamento, trucco, pettinatura, uso di determinati accessori o meno.

Saliamo infine in platea, dove sono già riunite Donatella, tutti gli insegnanti e la maggior parte degli allievi e delle allieve della scuola. Molte/i, tuttavia, non si sono ancora presentati e, quando prendiamo posto, Donatella, seduta a bordo proscenio a fianco di Nicola (Foto [... 10.3]), sta giusto parlando, microfono alla mano, di questo problema dei *ballerini che decidono da soli cosa fare e cosa no, mentre è il coreografo o l'insegnante che deve decidere.*



Foto 10.3. *Le raccomandazioni prima delle prove generali del saggio*

La Direttrice della scuola prosegue poi con varie raccomandazioni per le prove di quest'oggi e lo spettacolo di stasera – alcune delle quali legate all'ambiente ‘teatro’ in sé. (Vedi trascrizione della registrazione.) Nel frattempo le altre insegnanti che danzano anche nella Compagnia, come Roberta e Giulia, così come alcune altre ballerine della Compagnia (vedo, in particolare, Sophia), si aggirano tra palco e camerini e si preparano per la successiva prova generale, finché non tornano, ormai vestite e truccate, a sedere in platea, sul finire del lungo discorso di Donatella.

Donatella spiega poi che, come domenica alle prove alla Sanzio, inizieremo dai saluti finali, per poi passare alla prova generale dell'intero spettacolo, compreso, questa volta, anche lo spettacolo della Compagnia. Procederemo in ordine ‘cronologico’ e senza interruzioni, *come se fosse lo spettacolo*, sottolinea la coreografa.

Allora, una volta che finite la coreografia uscite::, anche perché (0.2) anche

perché c'è il video: tra una sequenza e l'altra per cui [---] e non "che bello è finita! Yuuu haa! [---]". Per cui in silenzio dietro le quinte, sia prima che dopo la coreografia, uscite, uscite in silenzio [--- --]. Poi, vi ricordo che qualcuno deve portare dentro e fuori e:: cavi e funi- Ho preparato la scala per intermedio del classico, con un telo sopra, fissato con il nastro adesivo, da una parte copre tutta la scala, dall'altra no! Non sbagliatevi: bisogna rimanere di là: Okey? Dopo la guardate e vedete da che parte è.

E:: Allora poi qualcuno ha cambi rapidi e:: per cui ci si deve cambiare dietro le quinte, quindi, consiglio: incaricate i vostri compagni di corso o qualcun altro di raccogliere i vostri costumi, perché poi troviamo di tutto! Reggiseni, mutande, costumi, calzette, scarpe: (0.2) sparpagliati, sia durante lo spettacolo che durante le prove! Quindi cercate di essere ordinati, è importantissimo, anche nei camerini.

E:: e, poi: la prova è come fosse lo spettacolo:, quindi io, sare- noi (.) saremmo contenti se faceste quasi tutto come lo spettacolo, compreso il trucco se possibile [almeno] [---], perché spessissimo vengono fatte delle fotografie:: costumi tutti:: verranno fatte delle foto: e (.) foto bellissime, magari tutti, come l'altro giorno: i: vampiri (.) e una con la maglietta rossa, perché [---] Quindi dovete avere tutti i costumi: almeno un po' di trucco, perché così riusciamo ad avere delle belle fotografie anche durante le prove:: e poi così provate effettivamente com'è.

L'intervallo:: allora, all'inizio c'è la prova della compagnia che dura mezz'ora:, poi ci sono: due minuti di intervallo e inizia il saggio. Poi, anche stasera sarà così: finita la compagnia esce il presentatore, presenta il saggio:: [quindi] due o tre minuti di intervallo: inizia il saggio e (.) l'intervallo vero e proprio è a metà del saggio: ok? Che è, esattamente (0.3) ecco, loro non sanno: (0.2) dopo il principe d'Egitto c'è l'intervallo: prima dell'uomo Vitruviano. Questo intervallo oggi sarà breve perché il motivo è che nessuno ha bisogno di bere o di mangiare: quindi durerà cinque minuti, sei sette, invece stasera durerà un quarto d'ora: allo (.) spettacolo vero e proprio.

Poi, cercate di essere pronti dietro alle quinte pri- durante la coreografia che vi precede. Anche adesso alle prove. Non state lì guardarvela tutta, perché poi quando parte la musica voi non entrate più:

[...] Non masticate chewingum. Né durante le prove, né durante lo spettacolo, né mai, vi fa venir mal di denti. E:: non mettete orecchini, braccialetti e:h orologi (0.2) abbiamo avuto ancora [dei traumi] da orologio:

[...] Allora la fila che componiamo per i saluti:, partirà direttamente da lì, parte direttamente dal foyer, da quella parte lì, quando ci sono i saluti finali: tutti quelli che hanno finito da poco vanno dietro le quinte e fanno il giro:: e partirà da lì, quindi partiremo- Adesso componiamo tutta la fila: e (.) gruppo per gruppo scenderete. [Rivolge l'attenzione agli insegnanti attualmente seduti con lei sul palco] (2.5) la Robi (1.3) [torna a parlare al microfono alle allieve] Allora la Robi: vi fa vedere dove dovete passare. Allora la Robi, fa il saluto finale da sola: [risatine dalla platea] Facciamo, scendiamo da lì, vi preparate lì in fila ---- da bravi bambini: Quando è finito l'unica ---- scendete: da qui. La luce sarà piena eh, non c'è buio, se no vi scrociate [--- -] [Applauso] Continuerete a camminare seguendo questo proiettore: poi scendete da lì (0.8) potete fare [--- ---] [sovrapposizione di commenti e risatine dalla platea]. Vai lì, partite da lì ed ogni gruppo (.) sale (.) e da lì ripartirà ogni gruppo. Quindi aspettate che tutto il gruppo prima di voi sia arrivato sul palco, che abbia fatto l'inchino e che sia tornato indietro: e poi sale un altro gruppo: Okey? Ci sarà un po' di affollamento ma continuate a ballare, va bene? [T.V. 08-06-17 ProveGeneraliSaggio]

Finalmente, seguendo le indicazioni di Donatella, ci disponiamo dunque in fila, nell'ordine di uscita dei diversi corsi, vicino alle scale per il *Foyer*. Come accennato alle prove in spazio grande, infatti, quest'anno faremo i saluti attraversando la platea in fila e salendo poi sul palco dalla scala di sinistra, un gruppo alla volta. Ogni gruppo, una volta che tutti i componenti sono sul palco, farà un inchino e arretrerà verso il fondale, così da lasciare spazio al gruppo seguente. [...]

Quando parte la musica (una serie di canzoni ritmate e piuttosto note che inizia con «I will survive» di Gloria Gaynor), proviamo quanto appena esposto [...]. Donatella si raccomanda per l'ennesima volta di aprirsi ad occupare tutto lo spazio del palco che corre da una quinta (dx) all'altra (sx) e, quindi, di non ammassarsi al centro.

Non si verificano intoppi e – una volta terminata la prova, alle 15.55 (Siamo già in ritardo, come spesso accade in questi casi: i saluti dovevano venir provati alle 15.15 e la prova generale sarebbe dovuta cominciare alle 15.30. Siamo quindi in ritardo di 30 minuti, che diverranno circa 50 dopo l'ulteriore ritardo dell'inizio dell'esibizione della Compagnia) – la direttrice annuncia 5 minuti di pausa al termine dei quali inizierà la prova generale, a partire, come già detto, dall'esibizione della Compagnia. I minuti di intervallo diverranno tuttavia più di 15, finché, alle 16.15 circa, ha ufficialmente inizio la prova generale.

Io e le mie compagne di corso, tuttavia, scendiamo ai 'camerini' prima, subito dopo la fine dei saluti, poiché, come dicevo, dobbiamo finire di prepararci (Foto [... 10.4 e 10.5]). Quindi – dopo una pausa sigaretta con le compagne fumatrici [...] – terminiamo la preparazione, mentre chi era già pronta, ritocca il trucco.



Foto 10.4. “Trucco e parrucco” collettivi prima delle prove generali

Mano a mano che siamo pronte, saliamo a gruppetti in platea, dove assistiamo alla seconda parte dello spettacolo della Compagnia [...] e ai quadri che ci precedono. Sul palco si susseguono i/le ballerini/e del gruppo che danza al momento; dietro le quinte i/le ballerini/e del gruppo successivo e, ad alternanza, uno o due insegnanti. Donatella si muove tra la platea e il 'dietro le quinte'. Il resto delle/gli allieve/i osserva dalla platea e/o si muove tra camerino, platea e *backstage*.



Foto 10.5. *Gli ultimi ritocchi*

Quando sta per arrivare il nostro turno, a circa metà del quadro di «Facebook» (moderno 1), ci alziamo tutte insieme dalle poltrone della platea e muoviamo verso il retro del teatro. Raggiungiamo il differente buio del 'dietro le quinte', dove rimaniamo ad osservare il quadro della «Borsa New York» (*hip hop* avanzato), in attesa delle prime note dell'introduzione musicale del nostro quadro.

Quando è il momento, entriamo in scena ed eseguiamo il nostro pezzo. La performance generale è abbastanza buona, anche a detta di Roberta.

[N.P. Anche personalmente, sono soddisfatta, benché sia entrata in scena molto "fredda" (anche a causa del rimanere scalza in platea, dove faceva peraltro piuttosto freddo) e, soprattutto, avessi dolore alla zona addominale, il che non facilita certo la capacità di "tenere" e controllare il corpo, soprattutto nelle sospensioni e negli equilibri.]

Uscite dal palco durante il periodo di buio tra un quadro e l'altro, torniamo tutte insieme nel *Foyer*. Mentre la prova generale prosegue (saltando l'intervallo), ci cambiamo, prendiamo le nostre cose e ci salutiamo dandoci appuntamento alle 20.00.

Sono ormai le 18.30 e la prova generale deve ancora terminare.

[N.P. Sono davvero stanca. Lo spettacolo è piacevole, ma stare tante ore nel teatro, sapendo di dover esser di ritorno - al meglio della propria forma fisica, mentale ed estetica - per le 20.00 e restarvi altrettante ore (fino a mezzanotte), non è certo riposante. Sono ben lieta di poter tornare a casa un'oretta, rinfrescarmi, mangiare qualcosa e sdraiarmi una decina di minuti sul divano. So bene, tuttavia, che sarà una pausa breve. La giornata è ancora lunga. E devo anche lavarmi i capelli, preparare la base-trucco e finire la manicure.]

[08-06-17 ProveGeneraliSaggio]

10.2. Preparare la (performance in) scena: coordinazione e negoziazione

Come abbiamo visto, dunque, non è solo la performance coreografica in sé a venir provata sul palco situato, altri elementi della rappresentazione, infatti, come luci, audio, quinte, tappeto da danza, eventuali scenografie, oggetti di scena e così via, devono venire ugualmente, e contemporaneamente, predisposti. L'intera scena, in altre parole, deve venire preparata. In questo modo diverse figure professionali, che non appartengono al mondo della danza, entrano in campo, andando ad influire sull'opera d'arte nella forma che essa prenderà su quello specifico palcoscenico.

[...] si cominciano le prove. Dapprima tutto senza musica. Donatella al microfono suggerisce ed illustra le posizioni, le direzioni, etc. [...] Il tecnico delle luci sta dietro le quinte, mentre il direttore di scena è in platea, seduto a fianco della coreografa. Questa è una prova fatta soprattutto per ripassare posizioni e direzioni; nonché per dar modo al tecnico luci ([nome]) di mettere a punto quanto è di sua competenza [07-06-12 OC]

In questo frangente, il teatro tutto (palco, platea, aree di *backstage*, regia, ecc.) diviene un territorio ibrido: da un lato, infatti, i suoi confini interni si fanno più indistinti rispetto a quelli che invece si “attivano” per lo spettacolo³; mentre, dall'altro lato, esso è percorso e attraversato da diverse figure professionali – appartenenti e non al mondo della danza – ciascuna con specifici compiti, saperi ed esigenze, che devono tuttavia trovare un punto d'incontro affinché tutti gli elementi della rappresentazione vengano preparati e, ancor più importante, provati insieme. Movimento, musica, luci, ecc., infatti, devono confluire in un'unica performance *prima* di andare in scena: il *design* delle luci, ad esempio, viene solitamente messo a punto prima di entrare in teatro, dove viene poi messo in pratica e adattato al contesto situato da parte dei tecnici addetti, ma dove dovrà anche venir messo in pratica contemporaneamente e coordinatamente agli altri elementi della performance, che le ballerine hanno necessità di provare nella sua interezza. Il seguente estratto esemplifica molto chiaramente questi processi, poiché si riferisce alle «prove palco» di un unico «quadro» coreografico della durata di soli tre minuti, quello performato dal mio corso di danza per il saggio della scuola.

Roberta riprende poi il microfono e, chiedendoci di provare ora sulla musica, chiama per nome i tecnici di regia: risponde il tecnico audio, pronto a far partire la musica, ma avvisa anche che il tecnico luci è momentaneamente fuori dalla cabina di regia. Roberta dice che *intanto proviamo con la musica, le luci le vediamo dopo*. Ci disponiamo dunque dietro le quinte, pronte ad entrare e provare sulla musica l'intera coreografia. [... Segue] prova sulla musica e con luci. Al termine di questa Roberta [...] parla al microfono col tecnico luci chiedendo cambiamenti: *Le luci che cambiano colore e direzione rapidamente sono belle, mi piacciono, ma le vorrei nel*

3 Inteso come occasione sociale, che, come ci ricorda Goffman [1974, trad. it. 282-95], inizia sempre un po' prima e finisce sempre un po' dopo rispetto alla rappresentazione vera e propria. All'iniziare dell'occasione sociale, lo spazio del teatro si suddivide e, potremmo dire, si specializza. Ad esser più precise, lo spazio del teatro deve essere internamente suddiviso – sia fisicamente (ad esempio il sipario) che idealmente – affinché l'occasione sociale possa avere inizio. L'opportunità o meno di «fare sala» dipende, in ultima analisi, da questo.

primo pezzo, nella parte della sfilata, poi nel secondo va bene una luce calda e basta. Ultima prova sulla musica con le luci modificate come richiesto. [08-06-16 OP]

Com'è facile immaginare, la situazione si complica non poco quando è uno spettacolo di più di un'ora a dover essere localmente preparato e provato. La coordinazione richiesta perché ciascuno possa svolgere il proprio compito e perché tutti questi compiti possano convergere fluidamente in un'unica performance è decisamente elevata e spesso si rendono necessarie negoziazioni, le quali possono parimenti riguardare questioni interne (come l'intensità delle «ambre») od esterne (come la possibilità di svolgere o meno una certa prova) alla performance. Si veda, ad esempio, quanto accaduto durante le prove generali della *Prima* rappresentazione della produzione 2008 della compagnia *Corporcorrente*, al Teatro Sociale di Mantova.

Alle 15.00 entriamo in teatro ed andiamo subito a sistemare le nostre cose nei camerini [...] Dopo circa 15 minuti scendiamo sul palco. Ci sono i tecnici – due montatori e due tecnici di regia – che, con Simone, controllano e sistemano i diversi fari, le quinte, ecc. Alcune ballerine spazzano il palco prima di iniziare le prove, mentre altre finiscono di attaccare il tappeto al pavimento con lo scotch nero. [...] Daniela scende dai camerini e inizia a contare il tempo del canone del VI brano di «Shakini». [...] Si sta provando però pressoché al buio, poiché i tecnici, nel frattempo, continuano le prove luci, urlando numeri (identificativi dei diversi fari e faretto) e colori (ambra, ghiaccio, ecc.). [...] 15.50: breve pausa in attesa che i tecnici terminino il controllo luci sul palco. Stanno infatti controllando ogni faro ed ora sono arrivati a quelli “alti” (attaccati alle travi sopra il palco) e devono perciò utilizzare una scala che spostano continuamente andando con essa ad occupare, di volta in volta, diverse porzioni di palco. [...] Simone chiede poi a Daniela come desidera “i tagli” [...] Essendosi dunque liberato il palco dalla scala, le ballerine approfittano per provare lo spostamento più complesso [...] Tutti i tecnici raggiungono invece la cabina di regia: devono infatti cominciare a inserire nel computer i dati riguardanti la sequenza delle luci connessa al minutaggio musicale. [...] Poiché i tecnici non hanno ancora terminato la programmazione combinata e computerizzata di musiche e luci, le ballerine approfittano per posizionare lo scotch bianco che segnala i punti in cui verrà proiettata la luce delle “docce” (cilindro di luce bianca proveniente dall’alto) e per provare, sempre senza musica, alcuni pezzi di coreografia. [...] Alle 17.00 Daniela fa presente a Simone e agli altri tecnici che hanno ormai bisogno di fare la prova generale: «Capisco le vostre esigenze, ma noi abbiamo bisogno di provare con la musica. (0.5) Non s’è mai provato con la musica sul palco:». Chiede poi di alzare il volume sul palco. Pochi minuti dopo inizia dunque la prova sulla musica di «Donne di Isengard». [...] Alle 17.45 si decide di fare una pausa di circa mezz’ora in seguito ad una discussione avvenuta tra Daniela e Simone: la coreografa ha infatti fatto presente che ora hanno bisogno di provare con le luci, ma Simone risponde, dalla cabina di regia, che la programmazione non è terminata, quindi possono provare «Shakini» *che le luci le vedranno stasera alle 21.00...* Daniela si oppone però fortemente e presenta le necessità del gruppo di ballerine: non possiamo salire sul palco stasera e non sapere che luci abbiamo intorno; se o quando ci viene sparato un faro in faccia. [N.T. Conflitto tra le necessità di diversi gruppi di professionisti al lavoro sulla stessa opera.] Si negozia dunque per una pausa di mezz’ora durante la quale i tecnici dovrebbero terminare la programmazione (inizialmente Simone diceva che avevano ancora bisogno di un’ora). [...] Alle 18.30, più o meno quindi nel rispetto dei tempi negoziati, inizia la prova generale (anche se non in costume) dello spettacolo. Si parte come previsto con «Donne di Isengard». Appena prima dell’inizio, Daniela raccomanda alle altre di concentrarsi, non parlare e proseguire qualunque cosa succeda. 19.07: termina la

prova della coreografia di Bruno e ci sono 10 minuti di pausa prima dell'inizio di «Shakini», così come sarà poi realmente stasera. Nel frattempo Daniela chiede una modifica delle luci: vuole che le “docce” proiettino un fascio (cilindro) di luce più stretto, di diametro inferiore insomma. [...] Alle 19.45 termina l'esecuzione: non ottima e infatti Daniela me lo fa presente mentre ritorniamo dietro le quinte. Chiede poi ai tecnici di modificare alcune luci che non le sono piaciute. Daniela e Simone dialogano dunque tra cabina di regia e palco. La coreografa è piuttosto tesa: inizialmente aggressiva nell'esprimere il suo disappunto e la netta volontà di modificare quelle “ambre” che non le sono piaciute, diventa poi invece insicura quando i tecnici le propongono due modifiche alternative tra cui lei (ormai sul palco, quindi avendo perso il punto di vista dalla platea) non sa decidere e per le quali finisce per chiedere consiglio agli stessi tecnici. [08-04-05 OC, sottolineatura aggiunta]

Vi è, dunque, un intersecarsi continuo di competenze, esigenze e saperi solo in parte condivisi. Affinché ciascun elemento della performance sia non solo pronto e adattato alle condizioni materiali locali di rappresentazione, ma sia anche adeguatamente inserito tra gli altri, senza interferire con essi in modo improprio o ostacolare l'esecuzione, esigenze, saperi e competenze professionali differenti devono trovare un modo per comunicare tra loro e collaborare alla messa in scena situata. Il seguente estratto ci mostra, ad esempio, come coreografa, ballerine, direttore di palco e tecnici/he debbano mettere in campo non solo le proprie necessità, ma anche le proprie capacità (come modificare uno spostamento, o montare determinati fari, i «tagli»⁴, in un determinato modo) per risolvere quelli che potrebbero divenire problemi di spazio e di visibilità e che – in assenza delle quinte (e della possibilità di provare con esse), che verranno montate solo domani, giorno della rappresentazione, per evitare, trattandosi di un teatro all'aperto, che prendano troppa umidità – vengono inizialmente prefigurati come tali dalla coreografa.

La coreografa però va prima parlare col tecnico montatore: è preoccupata che le quinte non occupino troppo spazio del palco, ma che le ballerine possano passare dietro i “tagli”. Un altro problema, inoltre, è che, dietro quinte larghe solo 1 metro, le ballerine non possono cambiarsi prima dell'ultimo brano. Potrebbero farlo, si pensa, dietro la pedana del palco, ma ciò comporta uscire, alla fine del penultimo brano, dalle scale a fondo palco anziché lateralmente, dalle quinte. Ballerine e coreografa organizzano dunque verbalmente questa ‘nuova’ uscita, considerando l'ultima posizione e l'ultimo movimento di ciascuna. Daniela poi pensa anche, data la suddetta modifica, di tenere solo la prima quinta da ciascun lato, per risolvere il problema di spazio di cui sopra. Per assicurarsi della situazione telefona al responsabile di palco (ormai andatosene), il quale però conferma che lo spazio per passare dietro le quinte ci sarà e che quindi si possono montare tutte e tre per ogni lato. A questo punto toccherà ai tecnici luci montare i “tagli” un po' più avanti, mentre probabilmente le ballerine riusciranno a cambiarsi dietro le quinte. [08-07-15 OC]

La collaborazione si fa ancor più necessaria in caso di imprevisti e problemi tecnici, che, tutt'altro che rari, influiscono non poco sulla possibilità di provare adeguatamente la performance *nel/con* la propria scena, ma prima di andare in scena. Quella che segue è la storia di un'epopea, relativa, come l'estratto di cui

4 I «tagli» sono fari posizionati dietro ciascuna quinta, addossati ad essa così da non esser visibili allo spettatore e proiettare fasci di luce che attraversino – taglino, appunto – il palco.

sopra, alle prove per la rappresentazione della produzione 2008 di *Corpocorrente* in occasione della rassegna estiva del Teatro delle Rocce (Grosseto). Come si può notare, quelle che sarebbero dovute essere le «prove palco» del giorno precedente l'esibizione e le «prove generali» del giorno stesso, si sono trasformate in qualcosa di piuttosto differente e decisamente più frammentario.

Alle 18.45 arriviamo dunque al Teatro delle Rocce [...], dove i tecnici – tre uomini e una donna – stanno montando luci, tappeto, ecc. [...] Alle 20.20 il tappeto è finalmente pronto e le ballerine iniziano a scaldarsi ed allungarsi un po' [...], mentre i tecnici procedono nel loro lavoro e, contemporaneamente, Simone ed il tecnico di regia, al tavolo di regia appunto, lavorano alla programmazione delle luci (devono anche fare alcuni cambiamenti per adattarsi ai fari a disposizione). Nel mentre, Daniela e l'organizzatrice si accordano anche per la cena dopo le prove, forzatamente posticipata causa ritardi tecnici di cui sopra: tornerà alle 22.30 per poi accompagnarci tutte al ristorante (L'acqua e il fuoco), dove ha prenotato per le 23.00. Alle 20.30 Daniela chiede a Simone se per favore può far partire la traccia 2 del tal cd, cioè la musica della sequenza di riscaldamento, che le ballerine eseguono tutte insieme. Al termine la coreografa chiede che venga messo su un altro brano musicale, quello relativo alla sequenza studio, che parimenti eseguono. Nel mentre pare che i tecnici abbiano terminato di montare i fari, cosicché Simone ed il tecnico di regia ne provano il funzionamento. Tuttavia, le due “americane” (anteriore e posteriore) non sono ancora state alzate, così come le piccole quinte, che saranno montate – pare – domani. [...] Alle 20.45 Daniela chiede a Simone di spegnere la musica, poi continua: «Noi ora si fa prova posizioni, poi siamo pronti, se volete tirar su l'americana:». [...] Ad un certo punto, tuttavia, Daniela si rende conto che alcune posizioni dipendono dalle posizioni dei fari e chiede dunque ai tecnici se è possibile alzare le americane per vedere alcune cose. I tecnici rispondono che saranno pronti tra 5 minuti, quindi le ballerine riprendono la prova posizioni [...] Ore 21.00 – Mentre le danzatrici sono alla diagonale che è la cifra stilistica dello spettacolo, i tecnici iniziano a tirar su l'americana frontale [...] Alle 21.22 termina la prova posizioni. Daniela chiede se è possibile abbassare l'intensità dei tagli, poi dice: «E::, Simo, noi saremmo pronte, se vuoi fare una prova luci non so», ma pare manchi ancora un po' per la programmazione delle luci, quindi si decide di fare la prova posizioni di «Shakini». [Noto che, nel frattempo, è arrivato il fotografo.] Daniela scende dunque dal palco e si riveste (pantaloni di pile e felpa), pronta a guardare le ballerine eseguire, ma Simone la raggiunge e le spiega che c'è stato un equivoco coi tecnici: mancano due fari, perciò ha dovuto trovare una soluzione dell'ultimo minuto (calcolo dei PAR) che comporta la necessità di rifare da capo la programmazione luci; serviranno circa due ore e mezza. Le ballerine si confrontano dunque sul da farsi e, dopo varie elucubrazioni, decidono di provare ora, con musica, «Shakini» – perché «più tecnico», dice Daniela, e dunque più faticoso – andare poi a cena e tornare dopocena a riprovare, si spera con le luci, «Donne di Isengard» – perché «è tutto un po' più ambient, così lo vediamo bene, con le luci:», continua la coreografa. [...] Alle 22.00 la prova termina. [...] Si approfitta poi per provare le posizioni delle “docce” per «Donne di Isengard». Anche Daniela è dunque sul palco. C'è anche Simone ed i due parlano coi tecnici che in questo momento sono al tavolo di regia (a fondo platea). Faro per faro li si direziona e si studia il modo in cui ognuna può “uscire” dalla propria “doccia”. Daniela, infine, scende dal palco per controllare l'effetto generale: è soddisfatta. Alle 22.25 si passa a controllare i colori dei “tagli”. Si parte coi “ghiacci”: il tecnico aggiunge blu finché Daniela non lo ferma. Lo stesso accade poi con i “tagli ambra”, coi “controluce ambra” e, infine, coi “tagli blu”. Alle 22.30 le ballerine vanno a cambiarsi, raccolgono le proprie cose e ci dirigiamo al ristorante [...] Alle 00.20 siamo nuovamente al Teatro delle Rocce [...] Le luci sono fortunatamente programmate e le danzatrici iniziano dunque a cambiarsi per la prova. Alle 00.35 si fanno forza e salgono sul palco: si stiracchiano un po' e cercano – con grandi difficoltà – di scaldarsi (sono tutte bardate con vari strati di abiti).

Daniela si raccomanda di non esagerare e ricorda alle ballerine che si tratta di una prova per luci, posizioni e spazi. Alle 00.47 ha inizio la prova ma subito ci si accorge che le luci non partono. Dopo poco, Simone si avvicina al palco e spiega che si è spento il computer del mixer e le luci non partiranno finché questo non si sarà riavviato. Daniela decide di aspettare e riprendere poi dall'inizio. Nel frattempo però si rompe il mixer: è saltato via un pezzo ed esso è dunque attualmente indisponibile. All'1.00 Simone lo comunica alle ragazze, che decidono, ormai, di provare con le luci manuali e non programmate. [08-07-15 OC, sottolineatura aggiunta]

Simone telefona a [nome], il tecnico responsabile di regia, per la questione mixer: infatti, non si può usare quello di ieri, rischiando che si blocchi a metà spettacolo. [Nome] dice di averne recuperato un altro, ma ovviamente, essendo diverso, occorre rifare per l'ennesima volta la programmazione luci. [...] Alle 16.30 ripartiamo per il Teatro delle Rocce, dove lasciamo Simone che deve rifare la programmazione luci. Sul posto sono già presenti [tecnico responsabile] e un altro tecnico. I fari sono già posizionati, ma occorrerà regolare nuovamente intensità e colori: il problema è che bisognerà farlo necessariamente con la luce solare, non potendo dunque valutare l'effetto col buio (come sarà invece durante lo spettacolo). [...] Alle 18.45 partiamo per il Teatro delle Rocce, dove arriviamo poco prima delle 19.10. Quinte, fari e americane sono montate, mentre Daniela e Natascia non sono ancora arrivate. Simone ci dà l'ennesima brutta notizia: le luci saranno manuali perché il nuovo mixer non ha le memorie: «Luci a spanne...», commenta. [...] Simone, poco dopo, riferisce a Daniela che le luci saranno manuali. La coreografa invita dunque le danzatrici a stare dietro a Simone, in particolare nel pezzo con le "docce", nel caso lui sbagli. In breve, chiede loro di improvvisare se necessario. Aggiunge infine che, comunque, proveranno quel pezzo verso le 21.00, quando inizierà a far buio. [08-07-16 OC, sottolineatura aggiunta]

Al di là dell'*account* narrativo delle istanze pratiche che circondano e attraversano il lavoro artistico, ciò che mi interessa maggiormente sottolineare, è la natura situata, processuale e, soprattutto, emergente del lavoro di coordinamento necessario alla realizzazione dell'opera d'arte performativa. I cosiddetti problemi tecnici, ben lungi dal riguardare solo il personale tecnico, coinvolgono anche le professionalità artistiche – non solo influenzandone l'organizzazione del lavoro, ma irrompendo anche all'interno della performance stessa, che viene così modificata – e devono quindi venir gestiti di concerto, mettendo in campo e coordinando diverse competenze specifiche, che devono spesso trovare applicazione all'interno di un agire non solo collaborativo, ma collaborativamente improvvisato. Si noti, infine, come, ancora una volta, venga data grande importanza – da parte di entrambi i gruppi professionali – alla riproduzione di quelle che saranno le effettive condizioni della performance scenica (il buio, in questo caso): le ragioni sono di natura sia valutativa, soprattutto per il gruppo tecnico e il/la coreografo/a (o direttore/trice artistico/a), che esperienziale, in particolare per il corpo di ballo⁵.

I/le diversi/e professionisti/e che abitano il teatro e cooperano alla costruzione dell'opera performativa appartengono dunque a due categorie (sociali e professionali) differenti (sebbene internamente suddivise): quella costituita da artisti e artiste e quella, invece, formata da tecnici e tecniche. Ogni categoria condivide una cultura occupazionale specifica, la quale comprende anche una visione culturalmente specifica di altri gruppi sociali e, in particolare, di quello/i

5 Si veda anche il par. 9.4.

con cui si viene a contatto e si collabora durante il lavoro quotidiano. Se, da un lato, le/gli artiste/i oscillano tra il riconoscimento del lavoro tecnico di supporto e l'insofferenza per quella che ritengono una sorta di onnipresenza di ritardi e problemi tecnici, dall'altro lato, gli/le appartenenti al secondo gruppo, come già accennato (par. 9.4.1), attribuiscono un certo grado di isteria ai membri della comunità artistica. Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti, relativi a diverse compagnie che ho presentato durante il festival *Mantova Danza 2008*⁶.

[...] corro al Teatro sociale, dove, dopo essermi cambiata in camerino, scendo a presentarmi alla Direttrice [...] il fonico mi aveva poco prima avvisata che la [cognome direttrice artistica della compagnia che stava per esibirsi] era «mestruatissima»⁷ e quindi avrei fatto meglio a far attenzione, ma con me è stata cortese [08-04-27 MantovaDanza2008]

Corro poi al Teatro Ariston e salgo immediatamente in camerino a cambiarmi. Quando scendo trovo una ragazza dello staff [del festival ...] Mi dice anche che dovrebbe far compilare a [nome coreografa] il borderò per la SIAE [...], ma non ha il coraggio, perché lei stamattina è isterica (iniziamo infatti in ritardo, alle 10.50) e non ha fatto altro che urlare dietro a ballerini e ballerine della compagnia. [08-04-27 MantovaDanza2008]

In altre parole, lo sguardo professionale di cui il personale tecnico è portatore incorpora la credenza – in parte comune alla società più ampia – secondo cui artisti e artiste sono «teste calde», personalità magari anche geniali ma costantemente in preda alla propria emotività. A tale sguardo – diversamente da quanto accade per la ragazza dello staff, che, priva delle adeguate competenze, non sa come interagire con la coreografa e, dunque, come portare a termine il proprio compito – si accompagnano pratiche professionali specificamente dedicate alla gestione delle “follie” e degli sbalzi emotivi ed umorali dei/le *performers*, nel tentativo che questi non interferiscano (eccessivamente) con il lavoro che tecnici e tecniche devono portare a termine.⁸ Una prima strategia messa in atto è quella della deferenza e, potremmo dire, di una costruita asimmetria, dove il/la tecnico/a va ad occupare la posizione subordinata. Si veda ad esempio, nel seguente estratto, il caso della mia personale esperienza in qualità di presentatrice: non un'artista in senso pieno quindi, ma comunque una *performer*.

[...] il fonico, un ragazzo più o meno della mia età, si presenta ed inizia a valutare dove poter appendere la scatola dell'“archetto” (il microfonino da guancia color carne): mi dà del lei, è molto formale e rispettoso; mi dà l'impressione di star

6 Il festival sarà ampiamente citato nel prosieguo di questo paragrafo, poiché, avendo io presentato così tanti spettacoli e compagnie nel corso del suo svolgimento, ho avuto modo di focalizzare il mio sguardo e la mia attenzione su fenomeni che non avevo avuto modo di osservare in altri contesti.

7 Inutile dire che qui si nasconde non solo uno sguardo professionale ma anche uno sguardo di genere (maschile).

8 Si tratta di un fenomeno comune ad altre categorie professionali: la ricerca che ho svolto per la tesi di laurea, ad esempio, ha evidenziato la presenza della stessa attribuzione preventiva di isteria e della messa in atto di pratiche di gestione della suddetta da parte degli operatori e delle operatrici di un centro di coordinamento per le emergenze sanitarie (118), uno dei cui compiti è costituito dalla determinazione (e localizzazione) del fatto e della sua criticità attraverso l'interazione telefonica con l'utente.

adottando il suo classico comportamento da lavoro, per premunirsi da bizzes ed isterie degli artisti con cui ha a che fare. Cerco di smorzare i toni e passare al tu, ma lui non desiste. A dire il vero è anche piuttosto imbarazzato, poiché non vuole offendermi (deferenza – vedi sopra) ma ha bisogno di informazioni che passano un po' il segno del contegno [...] *Ehm... devo chiederle, scusi non è per... ma... ha gli slip o il tanga? – Il tanga. – No, allora non lo regge [il microfono] eeeeeeee... il reggipetto non ce l'ha quindiiii – No, il reggiseno ce l'ho – Ah, allora possiamo provare lì. Allora... proviamo... non si preoccupi eh, è solo per il microfono eh, io sono sereno, non si preoccupi che sono sereno!* (nel guardarmi dentro l'abito per sistemare la scatola del microfono). [08-04-25 MantovaDanza2008]

In assenza di un'asimmetria e di una subordinazione reali, il personale tecnico tende a costruirne l'impressione, nel tentativo di placare preventivamente 'l'isteria artistica'. Come chiarisce Goffman, infatti, «[è] sempre possibile manipolare l'impressione che l'osservatore adopera come sostituto della realtà, perché un segno simbolico della presenza di una cosa – pur non essendo affatto quella cosa – può essere adoperato in sua assenza» [1959, trad. it. 286-87]. Il compito del fonico, nell'estratto sopra riportato, è complicato dalla necessità pratica di varcare i confini della sfera ideale che circonda la mia persona – mediante domande socialmente ritenute indiscrete, la visione di parti del mio corpo che non dovrebbero invece esser visibili e, infine, il con-tatto fisico vero e proprio – rischiando così di distruggere il valore della mia personalità e arrecarmi offesa [Goffman 1959, 1967].

Una seconda pratica è invece quella che potremmo definire dell'invisibilità. Questa strategia può venir utilizzata solo nel caso – e nel momento – in cui l'interazione diretta tra artiste/i e tecnici/he non è strettamente necessaria, quantomeno non ai fini di una cooperazione pratica, e viene messa in atto, in particolare, laddove quelli che vengono interpretati come segni di isteria – intesa anche come incapacità di portare a termine un'interazione in modo socialmente appropriato e «normale» – sono già manifesti. L'estratto seguente riporta un esempio tratto da un'altra delle rappresentazioni che hanno avuto luogo durante il festival mantovano e che ho presentato.

Aspetto dall'altro lato delle quinte, ma invece di veder arrivare il fonico, vedo un uomo piuttosto massiccio che si avvicina accigliato, mi dice burbero di essere il "direttore di scena" (*e quindi?* – vorrei rispondere), mi dice che loro non sapevano nulla della presentazione, che non si può avvisare due minuti prima dello spettacolo, che neanche i tecnici sapevano nulla (*ma per favore...*) e mi chiede bruscamente chi mi abbia mandato. Nel mentre ci ha raggiunti quello che scoprirò essere invece l'amministratore della Compagnia, [nome]. Cerco di spiegare ad entrambi che, OVVIAMENTE, sono stata mandata dagli organizzatori, che non tengo particolarmente a fare questa presentazione, che chiamino Bruno [Collinet, direttore artistico del festival,] se vogliono e/o leggano quello che devo dire, perché, dal punto di vista tecnico, dubito ci siano problemi oggettivi. [...] Mentre discutiamo arriva il fonico, che, tentando contemporaneamente di essere invisibile, dice, in un sussurro, che *intanto lui mi mette il microfono, poi vedremo*. Alla fine i due ragionano, [nome amministratore] legge la mia stampata, si consulta con una terza tizia e infine mi chiede di non leggere l'ultima riga, ma acconsente alla presentazione. [...] mi accordo col direttore di scena riguardo la mia uscita, che decidiamo debba avvenire sul proscenio, a sipario chiuso, coi ballerini già pronti sul palco. [08-04-26 MantovaDanza2008]

Questo estratto consente anche di gettare uno sguardo sugli innumerevoli dettagli di cui è necessario occuparsi, in teatro, affinché la performance vada a buon fine. Si tratta di questioni che possono apparire microscopiche e/o banali, come il fatto che la presentazione avvenga a sipario chiuso o aperto, ma che, se non considerate, portano problemi, intoppi e incomprensioni. Dettagli che sono anche, per dirla con Becker, innumerevoli scelte e che dunque influiscono sull'opera d'arte performativa quale verrà rappresentata su quel palco, il quale a sua volta è portatore di una serie di costrizioni. Di seguito, un altro esempio.

[...] andare al Teatro Ariston per presentare lo spettacolo della *Compagnia Abbondanza/Bertoni*. [...] Arrivata in teatro, raggiungo sul palco Antonella [...] le dico che Bruno mi ha riferito stamattina che lei e Michele volevano apportare alcune modifiche al testo della presentazione e attendo istruzioni. Antonella tuttavia dice di non saperne nulla, che l'unica cosa che le interessava era vedere un attimo quando e da che parte potessi entrare io, poiché loro cominciano lo spettacolo a sipario aperto e non hanno quinte per lo spettacolo, solo due aperture tra il fondale e le pareti laterali, ma decide comunque di presentarmi Michele e parlarne anche con lui. Usciamo dunque dal palco e bussiamo al suo camerino [...] mi presenta ufficialmente al marito, gli illustra la questione presentazione e decidiamo insieme che entrerò dal fondo, procederò fino al proscenio, presenterò poi uscirò. Sbrighiamo dunque la questione molto rapidamente; [...] Una volta pronta prendo la cartelletta e scendo per farmi microfonare. Ballerini e ballerine sono ora tutti sul palco: a terra, si allungano e riscaldano. Antonella mi chiede subito di entrare dall'apertura opposta a quella vicina ai camerini, poiché lì ci sono un faro e una piccola macchina del fumo. [...] vengo nuovamente fermata dalla tecnica di regia, una certa [nome], che è davvero ipertesa e continua a chiedermi da dove entrerò ed uscirò, quando, come ecc. Tornerà alla carica altre due volte, nonostante le abbia già ripetuto d'essermi accordata direttamente con Antonella a riguardo: addirittura mi chiede «Non è che poi devi passare ancora per il palco?» - «In che senso? Dici dopo che sono uscita alla fine della presentazione?» - «Sì», replica candida lei - «No, no, ovviamente no, passo dietro il fondale» rispondo sconcertata – ma lei non molla: «Poi sai come uscire?» e così, finché non le assicuro al 100% che sono in grado di uscire dal palco, raggiungere i camerini e poi uscire dal teatro senza dover attraversare il palco durante lo spettacolo. [08-04-26 MantovaDanza2008]

Si noti anche come gli stessi membri del personale tecnico possano diventare “isterici”. Questo accade, in particolare, in assenza delle adeguate competenze nelle pratiche di interazione col personale artistico messe invece in atto da membri competenti del gruppo tecnico. Costoro non solo non utilizzano pratiche preventive, come la deferenza, ma spesso non sono nemmeno in grado di riconoscere quelli che vengono considerati i segni dell'isteria e di gestirla adeguatamente. In altre parole, se un()artista appare in preda alle proprie emozioni, il/la tecnico/a privo/a di determinate competenze interazionali si lascia contagiare, per così dire, cadendo lui/lei stesso/a vittima delle proprie emozioni.

10.3. Preparare il corpo performante: il tempo, il rito e l'esperienza del sacro

Quello del/la ballerino/a è, in primo luogo, un corpo (che deve essere) performante, dotato di un determinato saper(far)e. Proprio poiché la base di tale saper(far)e – essenziale alla realizzazione dell'opera d'arte performativa – è

corporea, è fondamentale mantenere quello strumento artistico che è il *corpo proprio* in buone condizioni e, se possibile, migliorare queste condizioni in vista dell'esibizione. Fiato, forza muscolare, resistenza, gestione del dolore e contenimento dei piccoli infortuni sono tutti aspetti di cui è necessario tenere conto e che vengono considerati molto prima di entrare in teatro (o salire sul palco ove avrà luogo la rappresentazione). Come è possibile notare dal seguente estratto, tuttavia, non sono affatto rari incidenti e infortuni di minor o maggior portata durante le prove in teatro, poco prima di andare in scena. In questi casi, la capacità della danzatrice di gestire la relazione col proprio corpo – sapendo interpretare i suoi segnali (cioè il proprio sentire), sapendolo curare e, ancor più, sapendo praticamente danzare con/attraverso esso nonostante il dolore – è importantissima.

Marcella si fa male alla caviglia sinistra: prova a continuare la prova “marcando”, ma arrivate al brano successivo, non ce la fa più, fatica addirittura a camminare. Mentre la musica continua a scorrere, tutte le ballerine si fermano ed attorniano Marcella, a terra. Mi avvicino anch'io. La situazione pare piuttosto grave ed [il ragazzo di una delle ballerine] viene nuovamente spedito in farmacia, questa volta per una bomboletta di ghiaccio spray. Quando la musica giunge al punto del pezzo da solista di Daniela, questa riprende a danzare. Al loro momento di entrare dalle quinte, anche le altre ballerine si uniscono a lei e si continua dunque con la prova. Marcella, in attesa del ghiaccio, fa del suo meglio per gestire il dolore e continuare; quando torna [il ragazzo di cui sopra], esce dal palco per medicarsi e torna poi in scena, ad eseguire, circa un minuto più tardi. [08-04-05 OC]

Anche in assenza di incidenti di questo tipo, il corpo danzante deve comunque venir curato fino ad un attimo prima dell'esibizione. Esso, infatti, viene sia preparato alla messa in pratica di una determinata opera performativa – attraverso, ad esempio, le prove generali, oppure mediante l'esecuzione di determinati passaggi coreografici, in collaborazione con una o più colleghe, negli ultimi momenti che precedono l'apertura del sipario – sia preparato all'esecuzione di una performance corporea in genere – attraverso riscaldamento, allungamento, respirazione e così via. Si veda, ad esempio, l'estratto seguente, relativo alla rappresentazione di «Shakini» da parte della compagnia *Corpocorrente* durante uno degli spettacoli di *Danza in fiera 2008*.

Le ballerine si stanno mettendo il costume, truccando e pettinando. [...] Dopo una decina di minuti entra Daniela: commenta positivamente abito e trucco di scena, fa le ultime raccomandazioni alle ragazze [...] Le ballerine finiscono di prepararsi e, ricopertesene nuovamente di lana sopra l'abito, continuano a tenersi calde ed allungarsi. Ogni tanto, come prima degli esami, qualcuna è presa da un dubbio, chiede ad una collega e provano insieme un pezzetto. [08-02-22 DanzainFiera2008]

Di un'altra compagnia, esibitasi al festival *Mantova Danza 2008*, riporto:

Dietro le quinte ci sono una ventina di ballerini e ballerine tra i 15 e i 20 anni: danzano nella Compagnia *il Balletto - Gruppo Junior Veneto*. Ricoperti da strati di lana sopra i costumi di scena, si tengono caldi e provano qualche passo, equilibrio o presa; chiacchierano anche tra loro ed ascoltano i consigli dell'ultimo minuto della Direttrice Artistica [08-04-25 MantovaDanza2008]

Tutte queste attività, come vedremo meglio tra breve, costituiscono anche, da un lato, rituali individuali e collettivi, personali e sociali, all'interno del *tempio* teatrale e, dall'altro lato, un via d'accesso a quella modalità di *essere-al-mondo* che occorrerà esperire durante la performance.

Il corpo danzante, inoltre, costituisce qualcosa che è, dovrà essere e sarà esibito. La preparazione, anche in questo caso, comincia prima di entrare in teatro, già durante il processo di allestimento, e in grado tanto più elevato quanto più la performance scenica si avvicina: dimagrimento, rassodamento, trattamenti anti-cellulite, ecc. possono cominciare anche molti mesi prima (poiché richiedono più tempo)⁹, seguono abbronzatura, depilazione, manicure, pedicure, igiene (la “doccia pre-spettacolo”, similmente a quella “pre-prove”, è quasi sempre d'obbligo) e così via, fino ad arrivare alla decorazione e trasformazione caratteristica della trinità trucco-parruccho-costume, che costituisce un'altra via d'accesso a quell'esperire che sarà la performance scenica.

Nel momento che precede l'esibizione di sé, ansie e insicurezze sono in agguato, e possono riguardare tanto il saper(far)e, quanto l'aspetto esteriore del proprio corpo:

Torno dentro. Il primo pezzo sta per terminare, tra poco è il turno di Daniela, che, molto tesa, si sta tenendo calda vicino al pianoforte (è un piano a coda, dietro le quinte, poiché più tardi servirà in scena); sempre al pianoforte, appoggiati coi gomiti su di esso, chiacchierano [due persone], infastidendo, come noto, Daniela. Avviso [una delle due persone] che poi avrò bisogno di parlarle un attimo, nei camerini. *Perché?* – chiede lei. *Perché non ho voglia di farti un intero discorso bisbigliando* – rispondo sperando che capisca che stanno dando fastidio, ma non è così. Anche Daniela tenta di farglielo capire con un'occhiataccia, ma i due prestano l'attenzione di un bradipo... Mi dedico dunque a Daniela, cercando di tranquillizzarla e rassicurarla riguardo le sue capacità e il suo corpo (proprio dal punto di vista estetico: è così fuori di sé che continua a ripetere di esser grassa e cellulitica), anche perché ha pure un crampo al polpaccio (che le tornerà poi una volta in scena). [08-04-25 MantovaDanza2008]

Il presentarsi di emozioni quali ansia, paura, insicurezza e così via è piuttosto normale nei momenti (più o meno lunghi) che precedono l'apertura del sipario, o l'entrata in scena, e si tratta di qualcosa di cui danzatrici e danzatori sono consapevoli. Natascia tenta di spiegarmi le sue (mutevoli) sensazioni ed emozioni come segue.

Di solito arrivo in teatro e piango... perché, non si sa! Perché ho paura, perché mi cadono tutte le certezze che avevo provato in sala... Arrivo in teatro... un disastro... [...] Però va beh, è bello, è adrenalina, cioè quegli ultimi minuti prima che si apra il sipario e si accenda la musica c'è un mix di emozione, ansia, gioia... tutto quanto. E poi anche i primi minuti dopo che inizia lo spettacolo sei un po' in balia di quello che succede... che ti ricordi! Poi dopo vai... entri in un tuo viaggio e balli. Però all'inizio è un po'... Questa cosa dell'apertura del sipario è potente! [Natascia – Mantova, 03/06/2008]

Al fine della gestione di questa ansia da palcoscenico – ossia da imminente

⁹ Si veda, ad esempio: «Sia Annalisa che Natascia mi sembrano dimagrite e sgonfiate. La prima soprattutto per quanto riguarda i glutei, la seconda per quanto riguarda la pancia: la dieta pre-spettacolo ha funzionato...» [08-04-01 OC].

esibizione di sé in un contesto, rituale, di asimmetria sul piano della visibilità – danzatori e danzatrici conoscono e utilizzano diverse pratiche. Così come il personale tecnico mette in atto pratiche d'interazione specifiche con le/gli artiste/i per gestire la loro emotività (e non farsene contagiare – si tratta perciò anche di un auto-controllo), i/le *performers* mettono in atto pratiche d'interazione con il proprio sé, al fine di controllarne il sentire e lo stato emotivo. La concentrazione sul proprio sé corporeo, spesso accompagnata e favorita da una certa respirazione, costituisce un esempio ed è esattamente ciò che Daniela stava cercando di fare (insieme alla gestione del dolore proveniente dal crampo) prima di entrare in scena durante il *Gala* di apertura del festival mantovano.

Prima di analizzare tali pratiche, tuttavia, è necessario fare un passo indietro e tentare di comprendere l'origine di queste emozioni, così come la necessità del loro controllo. Occorre innanzitutto ricordare che danzatrici e danzatori devono prepararsi non solo ad eseguire una determinata performance, ma anche ad eseguirla davanti ad un pubblico. Di qualunque performance si tratti, il pubblico pone il/la *performer* in una condizione di estrema visibilità, suscitando in lui/lei emozioni disparate, che necessitano di essere adeguatamente gestite, incanalate e trasformate. Bruno Collinet, ad esempio, pensando che io non possedessi nessuna delle competenze della *performer*, cerca di venirmi in aiuto nella gestione dell'ansia da palcoscenico:

Ci dirigiamo poi insieme in Piazza Erbe, dove, una volta preso il microfono (questa volta, il cosiddetti “gelato”) e detto a Bruno che ero pronta – con eccesso di preoccupazione mi dice «Respira:», poi «Tutto ok?»; «Tutto benissimo, andiamo», rispondo io realmente tranquilla – alle 19.50 salgo sul palco per dare inizio alla proclamazione dei finalisti. [08-04-26 MantovaDanza2008]

Il pubblico non si limita a guardare, fa invece molte altre cose all'interno dell'occasione (o rituale) sociale costituita(o) dalla rappresentazione scenica di una performance. Esso, innanzitutto, è presente o meno, e in una certa quantità. Come è possibile notare dal seguente estratto, questa seconda eventualità – un'assenza che viene socialmente letta come disinteresse, sia dalla comunità artistica, che dalla critica, che dal pubblico, che da altre figure professionali tipiche del teatro (tecnici/he, impresari/e, ecc.)¹⁰ – è altamente problematica.

La [direttrice artistica] si sfoga al telefono con un certo [nome], che ascoltando la telefonata (non devo sforzarmi, lei alza spesso la voce) capisco essere l'agente o qualcosa di simile. Il problema oggetto della discussione – che è poi lo stesso motivo per cui iniziamo con quasi mezz'ora di ritardo – riguarda la numerosità del pubblico: *Io lo sapevo, te l'avevo detto, quarant'anni di esperienza in questo campo serviranno eh... Capirai, chi viene a vedere il [nome compagnia] quando ieri sera c'è stato Kledi con Giulietta e Romeo?! Al pomeriggio poi... te l'avevo detto, non si fa così! Quando c'è poco pubblico è un'umiliazione per tutti, per tutti! Per i ragazzi, per i tecnici, per lo stesso pubblico... per tutti! Come pensi si sentano adesso i ballerini?!* [08-04-27 MantovaDanza2008]

Al contrario, maggiore è la numerosità del pubblico, maggiore sembra essere l'intensità delle emozioni esperite da danzatrici e danzatori, siano esse considerate

¹⁰ Così come il silenzio all'interno di una conversazione, anche l'assenza ad un'occasione sociale comunica, anch'essa costituisce una mossa interazionale che, come tale, verrà interpretata.

negative, come generalmente accade, ad esempio, nel caso della paura, o positive, come l'eccitazione. Uno dei ballerini che ho intervistato, si esprime come segue.

E poi siamo stati in Arena... l'emozione dell'Arena di Verona è indimenticabile. Indimenticabile! Cosa ricordi delle serate in Arena? Aiuto, una tremarella mostruosa. In particolare mi ricordo la sera della Prima. Noi cominciamo l'opening dello spettacolo dalla platea e mi ricordo la voce che annunciava gli artisti e a ogni nome il boato di 14.000 persone. Quello mi sembrava... hai presente il torero che entra nell'arena? Così. La sensazione del boato di 14.000 persone e poi la calata di tensione al finale scendendo dalla scala, quanta commozione generale, è stata veramente un'esperienza grandiosa [An. – Torino, 23/02/2006]

A giocare un ruolo fondamentale, in questo caso, è quella che Durkheim [1893, 1912, 1925] definirebbe «effervescenza collettiva», l'effetto – sensoriale, corporeo, sensuale ed esperienziale – della co-presenza di fisica di molte persone, tutte impegnate in un modo o nell'altro in un rituale il cui *frame*, come ci ricorda Goffman [1967, 1974], necessita di essere sostenuto socialmente ed interazionalmente. A rendere possibile questo specifico rituale, sono tanto i/le *performers* sulla scena, quanto le persone che, collettivamente, performano il ruolo di pubblico.

Non è tuttavia solo la quantità di pubblico ad essere rilevante, anche la sua qualità lo è. Il prestigio del teatro o dell'occasione, che si estende a chi vi partecipa, così come la presenza di un pubblico esperto, che è dotato di un certo sguardo e che esercita dunque un certo tipo di giudizio, possono rendere ansioso anche chi, per carattere, o, più spesso, *expertise* (la cosiddetta «esperienza di scena», o «di palco»), non si lascia cogliere dall'ansia. In questo caso, sono rappresentazioni e discorsi sociali ad influire sull'esperienza emotiva della danzatrice o del danzatore. Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti dalle interviste.

Dei primi mi ricordo bene uno spettacolo al Teatro Olimpico che è stato impressionante: il teatro Olimpico viene visto comunque come uno dei più grandi e famosi di Roma e quindi ballare lì mi ha messo un po' in soggezione, questo me lo ricordo. Era una rassegna di danza importante, c'erano tanti gruppi importanti di Roma ma anche del resto d'Italia, quindi era una rassegna di danza abbastanza prestigiosa ed ero molto agitato. Di solito sul palco sono molto tranquillo, ho una bella faccia di bronzo, anzi sono proprio felice di stare sul palco, non vedo l'ora di salirci. Quella volta mi ricordo proprio di essere stato agitato, ero un po' nervoso anche perché ti trovi su questo palco che è immenso, in un teatro grandissimo perché penso siano circa 1500 posti, quindi ti trovi un po' spiazzato. Poi c'era tutta gente che aveva un'esperienza magari di vent'anni, mi sono trovato un po' di difficoltà lì. [Fa. – Trento, 04/03/2006]

[...] andare sul palco in un teatro come il Teatro Nuovo pieno! Eh, cacchio! È stato pesante. E poi tutte le volte la Prima è pesante. Poi ci sono situazioni un po' più pesanti dove hai tutti gli occhi addosso, tipo Mantova danza perché lì... Per il pubblico dici? Per il pubblico che c'è, esatto. [Manuela – Mantova, 04/06/2008]

In qualunque performance chi si esibisce ha «tutti gli occhi addosso», la differenza risiede ovviamente nello sguardo – più o meno professionale, esperto, legittimato e potenzialmente legittimante dal punto di vista della reputazione del/la ballerino/a, del/la coreografo/a, della compagnia, ecc. – che dietro quegli

occhi si cela.

Il pubblico, inoltre, legittima la performance stessa, intesa sia, come già detto, quale occasione sociale, sia quale agire specifico del/la *performer*. Nell'estratto sotto riportato, Elena, una delle danzatrici intervistate, deraglia significativamente dalla domanda che le avevo inizialmente posto, ma ci permette di comprendere un nodo a mio giudizio importante della relazione tra performance, espressività, interpretazione e interazione sociale.

Quanto cambia per te ballerino rispetto all'esecuzione della coreografia proprio sulla scena, il fatto che ci siano le quinte, le luci... *Cambia tutto. E... sì sì, la Marcella è stata la prima a farmi uscire emotivamente [...] e poi la Dani ha fatto una altra grossa fetta, e anche lei mi ha aiutato tanto a lasciarmi andare... e con lei è stata una cosa un po' particolare [...] e io gliel'ho detto «cioè Dani...» io ce l'avevo davanti e.... sia con lei che con Bruno, sì, con Bruno avevo meno soggezione e anche lui mi ha insegnato tanto con l'espressività, tante cose soprattutto vederlo... Non mi ricordo bene la domanda iniziale... era più o meno questa? Ti chiedevo la differenza tra la sala e il palco... Brava... e ... no... in sala è importante farlo, però sul palco certe cose secondo me riescono di più... alla fine la... a parte che c'è un po' questo effetto a distanza e quindi cioè c'è il rapporto con il pubblico perché sai che il pubblico è lì... perciò è un po' come se ci fosse una sfera attorno al palco e quindi tu lì hai la libertà di dire di più, di fare di più, di guardare di più... [Elena – Mantova, 14/07/2008]*

Quello che Elena sta dicendo è che il pubblico è presente, ma gli è socialmente proibito interagire (oltre un certo limite, che può subire lievi variazioni a seconda del contesto e dell'opera) – e pretendere di poterlo fare – con chi si trova sul palco, quantomeno durante la rappresentazione.¹¹ Così facendo, il pubblico legittima il/la *performer* a concentrarsi e dedicarsi solo alla propria performance. La dimensione interpretativa, in particolare, è quella che ne trae maggior giovamento: non si tratta più di recitare il ruolo della ballerina professionista, sia di fronte ai colleghi (durante le prove) o al pubblico (come ad esempio accade al termine della rappresentazione scenica), ma di danzare un ruolo sul palco, essendo socialmente, e dunque moralmente, legittimata a farlo; e a farlo dedicandovi interamente la propria attenzione, intenzione e azione, come se nessun altro/a fosse presente oltre a coloro che abitano e creano, istante dopo istante, lo spazio-tempo della performance (il cui confine, potremmo dire, è quella sfera ideale che circonda il palco una volta che le luci sono spente in sala ed il sipario è alzato). In altre parole, la necessità sociale di comunicare, in diverse forme, la presa d'atto e la consapevolezza della presenza di altre persone viene temporaneamente sospesa, consentendo a chi si esibisce di pretendere di stare agendo ed sperando – e così agire ed esperire: la pratica magica è la magia stessa – in un realtà *altra*, in un mondo extra-ordinario¹², diverso da quello abitato dal pubblico, il quale infatti, nel mondo scenico, non viene esplicitamente riconosciuto come presente.

Forse proprio per questa sua particolare interazione col pubblico, all'interno

11 Anche Herbert Blau [1990] rileva che, affinché la rappresentazione abbia il suo rituale, la partecipazione del pubblico deve essere limitata, se non del tutto evitata.

12 Stanley Tambiah [1979, 117] sostiene che ogni performance (rituale) contenga in sé la consapevolezza condivisa che quanto performato è «differente dagli eventi quotidiani “ordinari”»

di una dialettica di presenza-assenza¹³, il teatro è considerato un tempio, un luogo magico, qualcosa di sacro verso cui occorre portare rispetto – ad esempio attraverso il silenzio, che non rappresenta solo un modo per prepararsi all'esibizione, ma anche una regola che, soprattutto durante la rappresentazione, viene rispettata da chiunque non si trovi sul palco in quel momento, si tratti di spettatori/trici, tecnici/he o artisti/e¹⁴. Daniela e Natascia non hanno dubbi riguardo la natura extra-ordinaria del teatro:

C: Ad esempio la Marci mi diceva che lei è legata molto all'ambiente «teatro» in sé... Vi fa questo stesso effetto o a voi è proprio la danza... e non importa dove viene fatta.

N: No... il teatro è un posto particolare, è proprio...

D: *Gli spettacoli all'aperto non sono mai come gli spettacoli in teatro... Il teatro è un tempio.*

N: *No... è tutta un'atmosfera, un'altra dimensione... un'altra...*

D: *Io quando avevo la scuola le dicevo sempre: «ragazze» – a tutte le allieve della scuola appena si entrava in teatro - «il teatro è come un tempio... bisogna stare in silenzio». Cioè veramente il teatro ha una atmosfera tutta sua con le luci, l'atmosfera... perché rimane comunque tutto lì... diventa come un... un a sé, dove tu coinvolgi le persone e comunque siamo tutti lì, invece se sei all'aperto... è diverso. Poi cioè è sempre bello ballare dovunque e comunque. Però è diverso... il teatro è il teatro... [Daniela e Natascia – Mantova, 03/06/2008]*

Un'altra professionista, una ex danzatrice ora insegnante e coreografa, insiste anch'ella sulla «atmosfera» del teatro, che segna un luogo *altro*, portatore di emozioni che le «persone profane» non possono esperire, né dunque comprendere appieno. Anche in questo caso, il ruolo del pubblico sembra rivestire enorme importanza nella realizzazione del rituale: la sua presenza fisica nello spazio-tempo del teatro e della rappresentazione fornisce senso all'esperienza scenica, evidenzia la natura imprevedibile della performance e permette a chi si esibisce di mettersi in gioco¹⁵.

Poi arrivare in teatro a provare è affascinante: entrare in un teatro è una cosa che proprio mi riempie, un'atmosfera particolare! Poi il momento dietro le quinte, quando vedi realizzata in scena tutta la tua idea su cui hai lavorato, è un'emozione veramente forte, quasi difficile da far capire alle persone profane. E nel momento in cui esci insieme ai tuoi ballerini e assieme a loro ricevi l'applauso del pubblico, dimentichi tutti i problemi che magari ci sono stati. Io ho fatto anche dei lavori per la televisione, però la mia scelta è stata proprio per il teatro perché è un'altra cosa, ogni sera è diverso. [Ad. - Torino, 23/02/2006]

13 Si tratta, per esser più precise, di un ciclo: il pubblico, prima presente in sala (in diversa quantità e qualità), diviene assente al sollevarsi del sipario, invisibile nella sua posizione di osservatore, lasciando così tutta la visibilità a quanto accade sul palcoscenico, ma torna poi ad esser visibile all'accendersi delle luci in sala, quando deve adempiere al proprio ruolo di giudice, interagendo in questo caso direttamente con le/i performers (solitamente tramite l'applauso). La sfera che circonda il palco durante la rappresentazione, in altre parole, si dissolve.

14 Si veda anche: «Donatella, microfono alla mano, ripete alcune raccomandazioni e ne fa delle nuove, più strettamente legate all'ambiente 'teatro': non parlare dietro le quinte, né dietro la porta di ingresso alle quinte, perché, anche se a voi sembra un altro mondo, dal palco e dalla platea si sente tutto, come se fossero lì con voi» [07-06-14 ProveGeneraliSaggio].

15 Permettendo di affrontare, direbbe Csikszentmihalyi [1975], una sfida adeguata, si spera, alle proprie competenze.

In quanto tempio, il teatro ha le sue regole, i suoi tabù, i suoi ruoli ed i suoi piccoli rituali, i quali sostengono il rituale principale – la rappresentazione scenica come occasione sociale – che si svolge al suo interno. La presenza di regole e divieti, come insegnano Durkheim e Mauss [1903; si veda anche Durkheim 1912; Mauss 1923], rispecchia la presenza di un sistema (classificatorio) di relazioni, atto a inserire diversi gruppi sociali all'interno di specifiche situazioni culturali, attraverso la dialettica del lecito/illecito, permesso/proibito, puro/impuro, sacro/profano. Norme specifiche esistono per ciascun gruppo (pubblico, *performers*, personale tecnico), così come per l'interazione tra diversi gruppi. Il teatro è una macchina dal funzionamento ormai ben oliato, ma ciascuno deve rispettarne le regole e svolgere il proprio ruolo. Perché il rituale sociale si realizzi all'interno del proprio tempio, (ri)affermando la sacralità dell'arte e consacrando una determinata performance come opera d'arte, vengono collettivamente messe in atto pratiche rituali (d'interazione) che si servono di (oggetti) simboli(ci) – come sipario, campanelle, buio in sala, applausi e così via – i quali esprimono relazioni spaziali (palco/platea, ribalta/retroscena, ecc.), temporali (ordinario/extra-ordinario, tempo esterno/interno alla performance, ecc.) e sociali (o di ruolo: pubblico/*performers*, personale artistico / personale tecnico, ecc.). Di seguito, due piccoli esempi di come regole, riti e ruoli penetrino nei più minuti interstizi del tessuto di pratiche del contesto teatrale, soprattutto in procinto, durante e subito dopo la performance.

[...] mi posiziono dietro all'apertura del sipario, pronta ad uscire dopo la terza campanella, mentre alcuni ballerini si preparano in scena. Nei lunghi secondi d'attesa, uno di loro mi chiede: «Fammi in bocca al lupo!»; «Tanta tanta merda!», rispondo, poi esco a presentare. [08-04-27 MantovaDanza2008]

Quando i tecnici sono pronti [...] il responsabile di palco (un uomo anziano con la voce roca) suona la prima campanella, poi le seguenti due. I ballerini si posizionano sul palco, la direttrice chiede loro se sono pronti, quando rispondono di sì, me lo riferisce. Esco dunque sul proscenio aprendo di poco il sipario e presento [08-04-25 MantovaDanza2008]

Vi sono anche, com'è ben noto, riti scaramantici, pratiche “magiche” – cioè atti ritenuti efficaci [Malinowski 1922], sebbene non si sappia il perché – volte a propiziare, collettivamente o individualmente l'imminente esibizione performativa. Si veda, ad esempio, il seguente estratto.

Hai un rituale particolare prima di andare in scena? *Particolare proprio non lo so, a parte la «Merda, merda!» che si fa tutti insieme, l'«In bocca al lupo», la pacca sul culetto, questi sono dei classici. Poi per ogni spettacolo succede qualcosa. Uno spettacolo ti capita che ti metti prima la matita, poi il mascara, poi mangi una caramella e per quello spettacolo mangi sempre quella caramella perché diventa il rito legato a quello spettacolo. Non so perché. Ad esempio in «Chicago» io avevo 2 Tic-Tac nella tasca destra ed ogni spettacolo io avevo 2 Tic-Tac nella tasca destra uno per me e uno per la mia amica che avevo accanto sulla sedia; ce lo mangiavamo dopo l'opening, prima che facessero la presentazione del tango delle donne, ci mangiavamo questo Tic-Tac di nascosto, in scena. In scena? Sì, glielo passavo molto discretamente. Per ogni spettacolo. Sì, Tic-Tac in tasca, che ne so perché?!* [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Altre volte il rituale è molto personale, legato alla storia della ballerina, e viene quindi generalmente mantenuto e ripetuto più a lungo. Come si può notare dalle parole di Natascia, questa sua dimensione tradizionale, pare altresì aumentare l'efficacia del rito.

C'è un rituale mio... [-- ---] che lo faccio sempre... Io sempre prima dello spettacolo, quando tolgo questa catenina, la bacio sempre tre volte... Sempre... Da quando la mia mamma me l'ha regalata, già per i saggi... Quindi ce l'ho al collo da penso... 10 anni. L'ho sempre fatto... perché ci tengo tanto, è un regalo importante. [Natascia – Mantova, 03/06/2008]

Avendo ora compreso meglio l'origine, sociale e rituale, “magica” e “religiosa”, del sentire del/la performer poco prima di salire sul palcoscenico, torniamo alla gestione delle emozioni, cercando innanzitutto di capirne la necessità. Cominciamo dalle parole di Elena, che cerca di descrivermi l'esperienza della performance scenica, l'esperienza potremmo anche dire, del sacro.

[C'è] proprio un momento come se lì il corpo si distendesse e passasse solo l'energia, ma un'energia che poi devi trasformare e devi convertire in adrenalina e questa adrenalina deve diventare un movimento, perché capita che alle volte che diventa panico, mi è capitata una volta sola quando ero piccolina, uno degli ultimi saggi che ho fatto nella scuola vecchia per fortuna, e se lì diventa panico è finita perché tu sei bloccata. Quella volta lì cosa è successo in scena? Ma niente... ho fatto il ballettino un po' male perché l'energia era rimasta... nel senso, tipo come se fosse a metà strada... solo che i muscoli sono mezzo tra l'assopito e il teso, e invece devono raggiungere quella tensione per cui tu non senti la tensione fisica ma senti solo la voglia di spingere e di fare [...] Però a volte mi capita che ho quei due, tre minuti prima di entrare che ho un attimo questa fase di discesa... poi tutto si decide nei primi minuti quando parte la musica, lo senti subito se lì riesci a fare quella trasformazione che ti ho detto o se invece resti un po' così... che non domini, ecco diciamo, è come se tu non dominassi... E qui la differenza fondamentale la fa il numero di spettacoli che fai... non tanto le prove in sala. Cioè, le prove in sala servono, ma.. Ma di spettacoli della stessa produzione o..? In generale la presenza di palco, e poi quando fai una produzione anche provare lo stesso passaggio tecnico più critico sul palco... perché in sala ti viene tutto... [...] Quindi lì fa molto la sicurezza che hai sul palco e anche il fatto di aver provato le stesse difficoltà sulla scena. [Elena – Mantova, 14/07/2008]

Le pratiche di gestione dell'emozione e dell'ansia da palcoscenico – di gestione di sé, dunque – sono pratiche trasformative: ciò che occorre saper fare, praticamente, è (prepararsi a) passare ad una diversa modalità di esperienza e di (auto-)coscienza, e farlo a livello del corpo vissuto. Quel sentire emotivo che, generalmente, non si manifesta in sala, deve venir invece «dominato» una volta in teatro, pena la buona riuscita della performance. Dall'altro lato, tuttavia, la presenza di tale sentire, la cui origine, come abbiamo visto, è pienamente sociale, garantisce la possibilità stessa della trasformazione esperienziale, costituendone il fondamento e, per così dire, la materia prima. Ne consegue che, in ultima analisi, l'esperienza vissuta del/dal corpo performante della danzatrice sul palcoscenico, così come l'esperienza che il pubblico fa della performance (nonché quella che entrambi fanno del rituale “rappresentazione”), riposano pesantemente su un terreno sociale ed interazionale. Senza questo *humus*, infatti, il/la ballerino/a non avrebbe la possibilità di esperire il sacro e non potrebbe quindi produrre una

performance identica a quella che invece produce: se, da una parte, «in sala ti viene tutto» mentre sul palco «cadono tutte le certezze» (Natascia, p. 500), dall'altra parte, è proprio sul palcoscenico che si ha «la libertà di dire di più, di fare di più» (Elena, p. 503)¹⁶.

Erika Fischer-Lichte [2008, 2009] descrive la performance come uno stato di *in-betweenness* che «ha luogo attraverso la co-presenza di chi performa e di chi guarda» [2009, 391] e, rifacendosi a Victor Turner [1969], parla dell'esperienza estetica come di un genere particolare di esperienza liminale, come «l'esperienza di un confine – un passaggio [...] esattamente il processo di transizione» [Fischer-Lichte 2009, 392]. La trasformazione, nel nostro caso, avviene durante e attraverso il (rito di) passaggio dal *backstage* al *frontstage*, nell'abbandonare il buio protettivo, la stasi e l'invisibilità del dietro le quinte, entrando nel flusso del visibilissimo agire esibito sotto i riflettori del palcoscenico. Come Natascia afferma di entrare in suo «viaggio» una volta trascorsi i primi momenti sul palco (p. 498), allo stesso modo un danzatore di *hip hop* intervistato spiega:

Appena salgo sul palco e sento le prime note scompare tutta l'agitazione; prima, nel retro palco, invece... Poi avere un pubblico davanti invece mi dà un sacco di energia. [Fa. – Trento, 04/03/2006]

Sul fatto che quella di scena sia, e debba essere, un'esperienza vissuta non ha alcun dubbio nemmeno un ballerino classico di lunga esperienza, che insiste anche sulla necessità di calarsi nel ruolo – qualunque esso sia – e «giocare», di aderire perciò pienamente (ed esperienzialmente) al gioco-della-rappresentazione.

Tu vivi proprio quello che danzi? Sì. Io penso che sia necessario. È necessario anche a fare il mimo in Scala: questa danza di corte che facciamo è veramente una passeggiata con questi costumi meravigliosi e pesantissimi, però la devi vivere perché è l'unico modo per andare in scena, il resto non esiste. In quell'ora di spettacolo, in quelle due ore di spettacolo, in quei tre minuti di danza non c'è più [Eu.] ma c'è il personaggio che fa la danza. Tu ti cali in questi personaggi? Sì, è un gioco di ruoli. Ti cali in quel ruolo e giochi, allora ti premia il teatro, altrimenti penso che sia molto frustrante, poi se uno spettacolo ti piace o non ti piace... sì, c'è, ti piace di più o di meno, però poi quando vai in scena tutto ti piace. Deve piacerti tutto altrimenti non lo faresti. E lì succede la magia. [Eu. – Milano, 14/03/2006]

Il danzatore sembra così implicitamente affermare che il ruolo che si assume è soprattutto quello di *performer-che-sta-performando*, e che il gioco è quello della performance scenica.

Si veda, infine, la testimonianza di Manuela, che, mentre sottolinea l'importanza di restare concentrata e non uscire dallo spazio-tempo della performance – per evitare il temibile tritico «Dove devo andare? Cosa devo fare? Cosa c'è adesso?» e rimanere invece nello stato di flusso dell'esperienza scenica (appropriata) – richiama molti dei temi toccati sinora, come la gestione e la trasformazione delle emozioni («ho sempre paura ma cerco di godermelo»),

¹⁶ Kleiner [2009, 250-51] riporta che, per i/le ballerini/e da lei intervistati/e, la performance scenica è l'attività che più facilmente comporta l'esperienza del «flusso» ed afferma che è il contesto scenico stesso – dove l'esecuzione non viene interrotta per correzioni, dove lo specchio non è presente e dove, soprattutto, è più probabile evocare piacere, piuttosto che un responso critico, in chi osserva – a favorire il «flusso» nei/le *performers*.

l'imprevedibilità e non-riproducibilità della (propria) performance¹⁷, o il fatto che non si tratti tanto di sapere/ricordare cosa si deve eseguire, quanto di restare col proprio corpo vissuto – che quel sapere l'ha incorporato come un tutto – all'interno di un determinato (campo di) gioco, senza che questo significhi perdere la consapevolezza di sé e del proprio corpo. Il cosiddetto stato di flusso, come ho già avuto modo di sottolineare, non è caratterizzato da incoscienza, esso consta, al contrario, nel porsi consapevolmente nelle mani del proprio (esperire) corpo(reo).

Come lo vivi il momento dell'esibizione, della performance sul palco? *Io ho sempre paurissima, paurissima. Ma di fare.. cos'è che ti impaurisce? Di sbagliare, che non sia bello lo spettacolo? No, io personalmente ho paura, sono una fiona, prima di entrare in scena, e... ho sempre paura di perdere la concentrazione... io mi agito tantissimo quindi sono rigida, la prima cosa che faccio sono rigida, sono... perdo... il controllo, e quindi magari... la velocità è un po' così, ci impiego sempre un po' a... a entrare, e poi ho paura di perdere la concentrazione. [...] Tante volte cerco di dirti «Stai concentrata, stai concentrata, non ti perdere...», perché... davvero... Mi è capitata una volta che... durante lo spettacolo dell'anno scorso, era poco che lo facevamo, ero stanca, ero veramente sfinita, mi ero anche fatta male tra un tempo e l'altro, coreografia di Bruno, impossibile, mi son trovata dall'altra parte del palco, sai quando hai un vuoto e dici «Dove devo andare? Cosa devo fare? Cosa c'è adesso?». Cioè ero- è stata una frazione di secondo... e dopo evidentemente la memoria del corpo mi ha- cioè ho ricollegato in un nano secondo... C'è sempre questa... questa cappa... quando entri, al buio, «Oddio chissà cosa accadrà!» [...] poi adesso sono un po' più rilassata quando vado in scena, ho sempre paura ma cerco di godermelo, di ballare e di star bene, capito? Quindi di farlo... Quindi a volte cerco di controllarmi un po' di più. [Manuela – Mantova, 04/06/2008]*

10.4. Performance: «Oddio chissà cosa accadrà!»

Cosa accade, dunque, durante la performance? E cosa accade *alla* performance? Danzatori e danzatrici devono contemporaneamente esperirla ed agirla, ma nel frattempo molte altre cose possono accadere, andando ad influire sulla performance stessa, modificando così l'opera d'arte – «la danza, più di ogni altra forma d'arte, è quintessenzialmente performance» [Turner 2005, 2] – e riaffermandone dunque, per l'ennesima volta, la non-riproducibilità. In questo breve paragrafo vorrei quindi fornire qualche esempio di quello che può succedere una volta che le luci si sono spente in sala e il sipario si è alzato.

Durante la performance possono innanzitutto presentarsi problemi e imprevisti. Può trattarsi, ad esempio, di un'incomprensione e/o di un problema tecnico:

Mi preparo finalmente dietro il sipario, ma si verifica un'incomprensione tra il fonico e il responsabile di regia: io sono pronta, ma il fonico mi fa aspettare il buio in sala che invece, si capisce poco dopo, il responsabile di regia non può dare, perché, per farlo, deve ricevere l'ordine dal responsabile, in questo caso la direttrice [artistica]. Alla fine esco con luce in platea e, per giunta, non parte il microfono: uso il diaframma e presento. [08-04-27 MantovaDanza2008]

Altre volte, come nel caso, presentato di seguito, dello spettacolo di *Gala* del

17 Si vedano anche: Benjamin 2002; Turner 2005.

festival mantovano (che verrebbe definito «concerto di danza»¹⁸), può invece trattarsi di un disguido che non ha nulla a che fare col contesto teatrale, ma che comporta comunque un certo rimaneggiamento dello spettacolo che in quel contesto sta per andare in scena.

Appena esco dalla quinte [dopo aver presentato il primo tempo], però, mi raggiunge Simone¹⁹, dicendo che la scaletta che abbiamo letto era sbagliata e dovremo quindi “uscire” prima dell’intervallo per chiarimenti. [... Bruno²⁰], appena conscio della questione, si sbatte una mano sulla fronte, esclamando che ha avvisato i tecnici ma si è scordato di avvisare me; mi spiega che la scaletta è stata cambiata a causa di Anbeta e Leon, che avrebbero dovuto esibirsi, oltre che nel secondo tempo, alla fine del primo, ma in questo momento sono ancora a Modena a causa di un incidente e, anche se arrivassero in tempo, dovrebbero comunque fare la prova palco durante l’intervallo, quindi in ogni caso non balleranno nel primo tempo. [08-04-25 MantovaDanza2008]

In altri casi, invece, il fato gioca un ruolo decisamente minore, mentre sono i/le *performers* stessi/e a variare volontariamente la performance. Laddove le modifiche “serie” – le scelte di cui parla Becker – vengono invece fatte durante le prove, sia in sala che in teatro, l’origine delle variazioni che vengono messe in atto per la prima volta durante la performance scenica – un rischio impensabile nell’ottica, “seria”, della creazione, costruzione e preparazione di un’opera d’arte – è di natura generalmente scherzosa, ironica, complice, giocosa. Ad esempio, mi è capitato di assistere ad uno spettacolo seduta in platea a fianco di una ballerina, Roberta, ex-collega e amica di molti/e ballerini/e in scena, con cui saremmo poi andate entrambe a cena una volta terminata la rappresentazione. Uno di questi danzatori, con il quale Roberta aveva condiviso l’allestimento e la *tourné* di «Tosca», ha eseguito un particolare movimento della coreografia del suddetto spettacolo, mentre stava invece danzando nello spettacolo cui io e Roberta stavamo assistendo («Dracula»): sapendo della presenza in platea della collega, il danzatore l’ha voluta in questo modo omaggiare.

Comunicazioni cin(est)etiche e performative di questo genere non sono affatto rare nel campo della danza: esse, infatti, rafforzano il senso di appartenenza alla comunità tercorea – di cui, a differenza degli *outsider*, si conoscono tanto il linguaggio (corporeo e cin(est)etico) quanto le sue norme e convenzioni d’uso – e, così facendo, la (ri)producono (anche in questo caso in modo performativo). Questo genere di interazioni, inoltre, alimenta e rafforza anche il senso di appartenenza ad un determinato *network* della comunità occupazionale (par. 3.2.1). Non a caso, l’aneddoto poc’anzi raccontato è stato poi messo a discorso dal ballerino che l’aveva performato e da Roberta durante la cena di gruppo a fine spettacolo, cui era presente una ventina dei membri del cast e, in particolare, quelli appartenenti ad uno stesso *network* translocale [Hannerz 2003; si veda anche Marion 2008, 28-30].²¹

Sotto determinate condizioni e, generalmente, in situazioni meno professionali, la variazione può anche essere di maggior entità, fondarsi su un

18 Si tratta di una terminologia adottata anche da enti quali l’Istat e l’Enpals.

19 Direttore amministrativo del festival insieme a Manuela.

20 Direttore artistico del festival.

21 Tornerò sul tema della cena dopo-spettacolo nel prossimo paragrafo (10.5).

linguaggio meno specialistico e/o rivolgersi alla maggioranza del pubblico in sala. L'estratto seguente, ad esempio, racconta la mia esperienza sul palco durante il primo saggio di danza cui ho partecipato (per la ricerca e in assoluto). Anche in questo caso, la variazione improvvisata è scherzosa, ed origina dall'interazione di uno/a o più *performers* non solo tra loro, ma anche, e soprattutto, con un determinato (gruppo del) pubblico.

Quando sta per arrivare il nostro turno, entriamo – dividendoci tra i due lati del palco a seconda delle quinte d'ingresso – nello spazio 'dietro le quinte', da dove osserviamo la performance del gruppo che ci precede e dove molte di noi si fanno prendere dall'agitazione. Pur manifestandolo meno, anche io sono un po' agitata, sicuramente piena di adrenalina. Roberta, appena toltasi gli abiti di Welma (protagonista del musical «Chicago»), gira tra noi e cerca di rassicurarci. [L'attore che interpreta] Dante, Donatella e il presentatore confabulano a voce bassissima. Colgo un «non ditelo a Roberta che se no non ce lo fa fare» e capisco che tramano qualcosa per il nostro “quadro”. Ben presto scoprirò cosa. [...] L'improvvisazione messa in atto da Dante e dal presentatore, col beneplacito di Donatella, consiste, essenzialmente, nel salire sul palco insieme – il grasso presentatore buffamente agghindato come Virgilio (normalmente interpretato dal magrissimo ballerino della Compagnia Nicola) – all'inizio del quadro e restarvi fino alla fine, mentre, secondo il programma, sarebbe dovuto entrare in scena solo Dante e solo alla fine del quadro, nel pezzo di «Aggiungi un posto a tavola». Appena i due entrano in scena (durante la 'nostra' introduzione musicale), si scatenano applausi e risate del pubblico: l'effetto comico è garantito, oltre che dal suo buffo e striminzito abbigliamento, dal fatto che il presentatore è un collaboratore di lunga data della scuola e, dunque, una conoscenza di vecchia data dei numerosi genitori [...] Non riesco a rendermi bene conto di ciò che facciano i due durante il pezzo più lungo e centrale della coreografia (quello, per intenderci, sul brano di Nelly Furtado: «All good things»), perché sono concentrata su quello che faccio, ho precise direzioni dello sguardo da rispettare e sono, nello spazio del palco, lontana da loro (che restano nell'angolo destro anteriore del palco, vicino alla quinta dalla quale sono usciti). Dopo l'ultimo spostamento, tuttavia, mi ritrovo, come previsto, vicinissima a loro, che tuttavia non sarebbero ancora dovuti essere sul palco. Durante l'ultima “strofa” della coreografia della Furtado, tuttavia, 'Dante' mi si avvicina e – dando io il fianco al pubblico e il fronte a lui – fa il gesto di offrirmi il panino che tiene in mano (parte degli oggetti di scena del “quadro”). A quel punto, faccio la faccia di una intenzionata a prendere il panino e, non prevedendo la coreografia movimenti di braccia in questo punto, allungo una mano nella sua direzione. Riprendo poi subito a danzare. [07-06-14 saggio]

Chi invece non si trova sul palco, ma dietro le quinte, può partecipare in grado minore o maggiore alla performance. Sebbene i ruoli stabiliscano una prima griglia normativa di tale gradazione – secondo cui, ad esempio, chi non si trova sul palco in un dato momento, ma appartiene al gruppo dei/le ballerini/e,²² dovrebbe mantenere un grado di partecipazione e coinvolgimento alla performance superiore a chi, pur avendo un ruolo nella compagnia o nel teatro, non entra in scena – la possibilità di distanziarsi dal proprio ruolo istituzionale e/o assumerne un altro è sempre presente. In questo senso, l'interazione che ha luogo, durante la performance, nella zona liminale tra *backstage* e *frontstage* funziona

²² Lo spazio dietro le quinte, per costoro, è anche un luogo di recupero per il corpo performante. Si veda ad esempio: «A metà del secondo atto, tuttavia, lui esce dalle quinte con un polso dolorante e lei lo massaggia. Poco dopo esce di scena un altro ballerino che si è invece fatto male ad un piede: una collega dietro le quinte gli consiglia di metterlo sotto l'acqua fredda» [08-04-26 MantovaDanza2008].

come ogni altra interazione sociale. Gli estratti che seguono riguardano il caso di un “direttore artistico di festival”, Bruno, che torna ad essere “mentore” in occasione dell'esibizione della sua pupilla, Daniela, entrando anch'egli a far parte, seppur con uno statuto partecipativo limitato, allo spazio-tempo interno alla performance.

Le auguro “tanta merda” e Daniela entra in scena. Dall’altro lato, dietro alla seconda quinta, Bruno è accovacciato ad osservare la sua pupilla: le fa anche gesti per indicarle di respirare e rilassarsi e, a tratti, annuisce. [08-04-25 MantovaDanza2008]

È stata una emozione grandissima, poi Bruno che era lì comunque... e che ha ballato con me praticamente... Cioè Samuele me l'ha detto... «Una cosa impressionante... era bellissimo... lui ha ballato con te, cioè era lì, cento per cento, era con te...» Sentirlo lì comunque è stato... Sì... anche io lo vedevo, perché io ero da un lato, lui era dall’altro dietro la quinta, e ho visto che ti seguiva... È stata una emozione grande... [Daniela – Mantova, 03/06/2008]

In altri casi, appena fuori dal palcoscenico, la distanza dal ruolo di “ballerino/a professionista” può venire massicciamente performata. Questo avviene, in particolare, quando la compagnia è numerosa, aumentando così il livello di suddivisione interna in *cliques* e di competizione/conflitto, e prestigiosa, il che rende scontato il ruolo di “ballerina/o professionista” dei suoi membri, tanto che non è necessario performarlo, soprattutto davanti agli altri membri. Si veda, ad esempio, il seguente estratto dal diario di campo.

Alla fine del primo atto, [il Primo ballerino] appena varcata la quinta con [la Prima ballerina], che interpreta Giulietta, le dice in tono poco amichevole: «Potevi stare la presa, c’ero»; «Mi sembrava di no», risponde più pacatamente lei. [...] Danzatrici e danzatori in attesa dietro le quinte chiacchierano e scherzano tra loro, commentando anche ciò che avviene in scena. Fanno abbastanza confusione e non paiono agitati, piuttosto annoiati direi. Durante la scena del risveglio di Giulietta, un collega dietro le quinte la imita, usando però uno dei veli neri appena usati da altre ballerine durante la scena del funerale. [08-04-26 MantovaDanza2008]

In questo caso, lo spazio tra *backstage* e *frontstage* non si fa poroso come invece è successo durante l'esibizione di Daniela; al contrario, la membrana (ideale ma anche materialmente supportata) che separa il palco dal retroscena si fa più spessa e la partecipazione di chi si trova dietro le quinte allo spazio-tempo che sta venendo continuamente creato sulla scena] si riduce drasticamente, trasformandosi da esperienza vissuta e condivisa a oggetto di commento. Distanziarsi dal ruolo di *performer*, infatti, significa anche distanziarsi dalla performance. Relazioni e ruoli sociali, dunque, non influiscono solo sulla performance in sé, come opera d'arte, ma anche sull'esperienza della performance.

10.5. *Back to backstage*: definizione comune della situazione e performance sociali

Sono essenzialmente tre le attività che i professionisti svolgono al termine della performance e con le quali intendo chiudere questa sorta di diario dell'opera d'arte performativa che occupa la quarta e ultima parte del presente scritto. La

prima consiste in quelle che potremmo chiamare valutazioni a caldo, che vengono immediatamente dopo la fine dello spettacolo ed incorniciano l'esperienza della performance. Nel seguente estratto le reazioni di Daniela e Natascia al termine, rispettivamente, del primo e del secondo tempo (in cui la prima non danzava) di una rappresentazione.

Intervallo: crisi di Daniela che scoppia in lacrime sulle scalette, perché convinta che sia andata male (poiché, dirà poi, ha visto da subito con la coda dell'occhio un errore di posizione di Manuela ed è andata mentalmente nel pallone, perdendo lucidità nella valutazione). Sapendo di esser l'unica, in questo momento, a poterlo fare con successo, la rassicuro (sinceramente) sulla buona riuscita della prima parte dello spettacolo e sulla sua prestazione. Nel frattempo aiuto le altre col cambio d'abito. Guardo invece la seconda parte in piedi, a fianco del tavolo di regia, insieme a Daniela, che dà indicazioni a Simone sulle luci in tempo reale (sempre perché sono manuali e non programmate). Alle 23.30 termina lo spettacolo. Questa volta è Natascia a scoppiare in lacrime sulle scalette, mentre iniziano ad arrivare parenti, amici ed ex-allieve di Daniela e Natascia, che hanno anche portato loro un presente. Consolo Natascia e l'accompagno in camerino, poi torno dietro al palco dove Daniela sta ricevendo le congratulazioni di tutti/e. [08-07-16 OC]

Le valutazioni a caldo, sebbene presentino, come abbiamo visto, una componente individuale (tanto maggiore quanto più alto è il grado di coinvolgimento personale nel progetto artistico), prendono poi generalmente la forma di interazioni volte al raggiungimento di una valutazione condivisa, di una comune definizione della situazione. In altre parole, le valutazioni individuali dei membri devono confluire in una valutazione collettiva della compagnia. Si veda, ad esempio, il seguente estratto, riferito alla seconda rappresentazione dello spettacolo «Shakini» sul palco all'aperto del festival *Mantova Danza 2008*.

Appena terminata l'esibizione, raggiungo, insieme a Daniela, le ballerine, a lato del palco. Daniela non è molto soddisfatta, dice che le pareva "moscio" ed è andata meglio stamattina. Alcune delle ballerine sono d'accordo con lei, mentre altre no. Come dico loro, non posso fare un confronto con stamattina perché non ho visto quella esecuzione, ma questa l'ho trovata carica, coinvolgente e, anche solo da un punto di vista meramente soggettivo, tra tutte le rappresentazioni dello spettacolo che ho visto, questa è stata quella che ho goduto maggiormente. Il pubblico, comunque, era entusiasta ed ha applaudito a lungo. Daniela ammette che forse sta adottando un punto di vista troppo personale e umorale. [08-04-27 MantovaDanza2008]

Quando questo lavoro collettivo, interazionale e negoziale non ha successo, come accaduto nel caso riportato di seguito (la *Prima* della produzione 2008 di *Corpocorrente*), la coesione del gruppo si incrina e può rendersi necessaria una «riparazione» (quella relativa all'estratto seguente è stata già discussa nel par. 9.5). Il rischio, infatti, è che la compagnia, intesa come comunità sociale, non possa venir sostenuta e (ri)prodotta, mentre, generalmente, il momento del dopospettacolo viene sfruttato a questo preciso fine, in un modo piuttosto simile a quanto avviene per una squadra sportiva riunita nello spogliatoio al termine di una gara/partita. Significativamente – e a differenza di molte altre occasioni relative alla stessa compagnia – le ballerine di *Corpocorrente*, in questo caso, non si sono dirette ai camerini e lì cambiate insieme, ma lo hanno fatto individualmente o, nella migliore delle ipotesi, in coppia.

Ci ritroviamo davanti all'ingresso laterale del teatro ed entriamo dietro le quinte. L'area è già popolata da molti amici, parenti, allieve e ammiratrici che si congratulano e scambiano convenevoli con le ballerine. Non sono l'unica ad aver portato loro dei fiori [...] Inizio anch'io il 'giro fiori', ma Daniela – che comunque mi ringrazia sentitamente – non è per nulla soddisfatta, come mi dice, dell'esecuzione della sua coreografia ed è visibilmente alterata; mentre Natascia è seduta per terra e sta piangendo: mi avvicino, le porgo il fiore e cerco di sdrammatizzare: *Eeeh, ma tutte le volte?!... Cosa c'è questa volta? – Ma hai visto l'entrata che ho fatto? Sembravo una col parkinson!* [...] Salgo dunque a consegnare i fiori a Macella e Paola, che sono in camerino, approfittando anche per recuperare le mie cose. Salendo, incrocio Annalisa e do il fiore anche a lei. [...] Lascio per ultima Manuela, che è ancora attorniata da una fila sparsa di persone, come una vedova ad un funerale. [...] Quando torno, Marcella e Annalisa sono già andate via, poiché entrambe attese da un nutrito gruppo di amici e parenti; Daniela e Natascia sono finalmente in camerino; Paola, già cambiata, e Manuela, che ha appena salutato l'ultimo omaggiante, sono ai piedi delle scale; Simone e gli altri tecnici e montatori sono sul palco e stanno già smontando tutto: la zona è tornata silenziosa ed abitata solo dai diversi addetti ai lavori. Parlo un po' con Paola e Manuela dell'esecuzione di «Shakini» e della reazione di Daniela: la prima se ne frega abbastanza, è piuttosto soddisfatta di sé, date le circostanze; la seconda è dispiaciuta, ma non è più una ragazzina al primo spettacolo e se la gestisce. Poi Paola raggiunge il moroso fuori, mentre Manuela va finalmente a farsi una doccia e cambiarsi. Ne approfitto per prendere qualche appunto, finché non scendono dai camerini, con borsoni e mazzi di fiori, Natascia, ancora con la febbre a 39 e mezzo, che raggiunge i fan in attesa fuori (il buttafuori non fa più passare nessuno da un po'), e Daniela, che si ferma invece un po' a commentare lo spettacolo con me e [uno dei miei ospiti]. È già un po' più tranquilla di prima, ma, ascoltando la mia opinione, di cui ormai ha fiducia, e quella [del mio ospite], che rappresenta un po' il parere del fruitore immediato ed inesperto, ma di cui la coreografa ha stima, si rasserena ulteriormente, acquisisce uno sguardo meno critico e più obiettivo. [08-04-05 OC]

L'estratto precedente ci mostra anche quanto accade, alla fine di uno spettacolo, dal punto di vista della relazione del gruppo artistico con il (suo) pubblico. Si tratta della seconda attività che ha luogo in quest'ultimo atto, quello del ritorno al mondo profano, dell'occasione sociale in questione. Anche in questo caso, una serie di rituali (d'interazione), usanze e tradizioni – come i fiori, o le congratulazioni per la performance appena terminata che abbiamo visto – sostengono e completano il rituale sociale costituito dalla rappresentazione teatrale. Più in particolare, l'attesa, o meno, di artisti e artiste a fine spettacolo divide il pubblico in (almeno) tre categorie, ciascuna delle quali svolge il proprio ruolo e porta a termine uno dei “finali” del suddetto rituale.

Vi sono, in primo luogo, coloro che si radunano nel *foyer* (prima e/o) davanti al teatro (dopo), i quali non interagiscono con le/gli artisti ma tra loro, inscenando il rito dei commenti, dello scambio di opinioni sullo spettacolo appena concluso e delle conoscenze reciproche in quanto appartenenti alla cerchia (più o meno locale) degli/le appassionati/e. In questo modo – mentre (di)mostrano il proprio capitale culturale e presentano il proprio *self* di persone (più o meno) esperte, o sensibili, relativamente all'arte in generale, alla forma artistica propria dello spettacolo, o allo stile/genere di quest'ultimo – costoro performano anche, collettivamente, il ruolo del pubblico competente, un elemento fondamentale, quest'ultimo, per la riuscita del rituale di consacrazione sociale dell'arte e dell'opera d'arte.

In secondo luogo, vi sono quelli/e che potremmo definire *fans*, che attendono davanti all'entrata secondaria del teatro, dalla quale usciranno gli/le artisti/e:

Prese le mie cose torno all'uscita laterale del teatro, dove mi fermo a chiacchierare con Marcella, Paola, Manuel ed altri. Nel frattempo davanti all'ingresso si stanno assemblando ragazzine con madri al seguito in attesa dell'uscita di [Primo ballerino]. [08-04-26 MantovaDanza2008]

Costoro cercheranno di ottenere un autografo, di scattare una fotografia a, o con, qualche artista, di complimentarsi ed esprimere il proprio apprezzamento. È tuttavia la loro “mera” presenza fisica la componente essenziale di questa parte del rituale: un po' come per le persone invitate ad un matrimonio, a una festa di compleanno, o a qualche altro rituale sociale, l'importante è che ci siano, e in numero adeguato a seconda della circostanza; l'importante è che qualcuno sia fisicamente presente per interpretare il “gruppo *fans*”.

Infine, troviamo la cerchia di persone “intime”: amici/he, parenti, colleghe/i, (ex)allievi/e, fidanzati/e, ecc., a cui è permesso accedere al *backstage* – e vedere dunque l'artista in quella condizione ibrida e piuttosto vulnerabile in cui, seppur ancora con trucco e costume di scena, non interpreta più un personaggio, ma una persona: se stesso/a – adempiendo così la propria parte nel rituale sociale della rappresentazione teatrale. Al di là dell'interazione che ha luogo in tale contesto (fiori, complimenti, congratulazioni, supporto, consolazione...), ciò che è più importante ai fini del rituale più ampio è il fatto stesso che esistano persone che possono accedere al *backstage* e che quindi si distinguono, ponendosi in una posizione preferenziale e dunque invidiata, da coloro che sono costretti ad aspettare fuori dal teatro, e per cui l'attenzione dell'artista e la possibilità di complimentarsi con lui/lei non costituisce una certezza, quanto piuttosto un obiettivo ed una speranza. Contemporaneamente, in questo stesso frangente, il personale artistico, che, ormai portato a termine il proprio compito sul palco, si riposa e riceve apprezzamento, si distingue dal personale tecnico, che lavora invece per smontare la scena e a cui non viene riservato alcun pubblico riconoscimento (esplicito).

Tutti gli elementi citati concorrono al coronamento e alla chiusura del rituale sociale, che, in questo suo ultimo atto, vede artisti/e e compagnia performare non più il ruolo interpretato in scena, ma, precisamente, quello – artistico-professionale – di “artista” e di “compagnia” (e, possibilmente, di artista e compagnia competente, affascinante e così via) davanti al suo pubblico. Si tratta, dunque, di una performance sociale. Come rileva anche Atkinson [2006, 198] riguardo i/le cantanti d'Opera, costoro si impegnano simultaneamente nel performare i loro ruoli operistici e nel performare se stessi/e *come* artisti/e. L'estratto seguente presenta un altro caso di dopo-spettacolo, quello seguito al *Gala* di cui ho già parlato, in cui possiamo ritrovare molti degli elementi citati e in cui sono stata io stessa trattata come *performer* da alcune delle danzatrici di *Corpocorrente*, che avevano assistito allo spettacolo dalla platea.

[S]alvo a recuperare le mie cose in camerino ed esco dall'uscita laterale. Sulla soglia incontro Manuel, che mi presenta quello che è stato il suo compagno di palco stasera: è un ometto piuttosto basso e tondo, con corti capelli castani, vestito in maniera casual, apparentemente sui 40 anni e gay; grande appassionato, ha una scuola di danza a Verona ed ha passato tutta la sera a illustrare entusiasta a

Manuel chi fosse il tal artista (sul palco o in platea), cosa avesse fatto la tal'altra e così via [...] Avendo scoperto, nell'arco della serata, che il suo compagno di palco era amico della presentatrice, mi chiede ora, tramite Manuel, se posso farlo entrare nel *backstage* per conoscere [ballerina esibitasi] [...] parlo con la maschera che sta occludendo l'ingresso e li faccio entrare. Mano a mano stanno uscendo anche Daniela, Bruno, Natascia, Simone ed altri, così come stanno arrivando dall'uscita per il pubblico Annalisa, Marcella, Manuela, ecc. Si fanno quattro chiacchiere e si fuma una sigaretta [...] [N.P. Tutte/i mi fanno sinceri complimenti sia per l'abito e l'aspetto generale sul palco, sia per la presentazione in sé: *sembrava fossi proprio una presentatrice, una professionista, non si è notata alcuna indecisione*, ecc. Questa faccenda del palcoscenico sta iniziando a piacermi.] Espletati tutti i doveri della giornata, possiamo finalmente andare a cena, alla pizzeria Bella Napoli, a fianco del teatro. Lì troviamo, già seduti ad un tavolo, i vari 'vip romani' del festival: [...] e altri tre sconosciuti che però non inquadro come artisti (scoprirò domani che uno è l'amministratore [...] di una famosa compagnia]. Ad un altro tavolo, sono invece sedute Natascia, Daniela e [ballerino e coreografo]: ci uniamo anche noi e man mano si uniscono altri fino ad arrivare alla composizione di fig. [10.]². Noto, inoltre, che ad un tavolo quadrato alle nostre spalle, siedono tre tecnici, tra cui il 'mio' fonico. [08-04-25 MantovaDanza2008]

La cena costituisce l'epilogo della rappresentazione, al quale partecipano soltanto membri della compagnia e, eventualmente, qualche appartenente alla cerchia degli intimi. Se è presente anche il personale tecnico, generalmente è solo per ragioni pratiche (ad esempio il fatto, piuttosto frequente, che il ristorante sia l'unico ad essere ancora aperto), ma i suoi membri si comportano come se i/le artisti/e e i/le loro ospiti fossero invisibili, e viceversa. Si tratta, infatti, di un momento in cui a venir collettivamente performato e così riprodotto – anche attraverso la disposizione spaziale²³ – è il *network* di relazioni, ed il pubblico di tale performance è la comunità occupazionale (la parte di essa che è (co-)presente, ma anche, indirettamente, quella che è assente).

Le diverse tavolate riportate in fig. 10.2 rappresentano in modo alquanto immediato – ed hanno rappresentato piuttosto palesemente a chiunque fosse presente (me compresa) – le reti di relazioni esistenti tra i presenti. Il fondamento di tali relazioni può esser costituito da comuni appartenenze (artistico-)professionali – ricorrenti, come nel caso della compagnia (verde in fig. 10.2), e/o diversamente situate: ad esempio, rispetto allo spettacolo appena concluso (blu), o all'evento-festival (rosso) – e/o affinità stilistiche (viola) e artistiche. Talvolta, inoltre, come nel caso di quelli che nel diario di campo ho definito «vip romani», il legame è anche di natura territoriale, ma occorre sempre intenderlo nei termini della condivisione di esperienze lavorative ed artistiche. In ogni caso, i gruppi sociali vengono pubblicamente esibiti e, per questa via, riprodotti.

Riassumendo, una volta tornati nell'universo profano del *backstage*, prima, e in quello ancor più profano esterno al tempio teatrale, poi, i/le professionisti/e della danza svolgono tre attività più sociali che artistiche: essi/e, infatti, (ri)producono la compagnia di fronte a se stessa, (ri)producendo così il gruppo di lavoro (si tratti di un compagnia stabile o del cast “a termine” di una produzione); performano i ruoli di “artista” e di “compagnia” davanti ad una parte del pubblico,

23 Durkheim e Mauss [1903] hanno ampiamente illustrato la rilevanza della dimensione spaziale per i sistemi di classificazione (simbolica) sociale. Goffman [1963a, 1974], per parte sua, ha sottolineato l'importanza di elementi quali la prossemica nell'interazione sociale quotidiana e nell'attività di incorniciamento (*framing*) della situazione/attività in corso.

mentre un'altra parte si (deve) accontenta(re) del momento degli applausi; infine, in occasione di riunioni più o meno ampie della comunità terzicorea, come ad esempio un festival, una rassegna e così via, performano collettivamente uno o più *network* artistico-professionali cui appartengono, (ri)producendo così la comunità occupazionale. Con ciò, l'opera d'arte performativa e le/gli artiste/i che hanno contribuito alla sua creazione, costruzione e realizzazione vengono definitivamente consacrati/e come tali, socialmente e ritualmente.

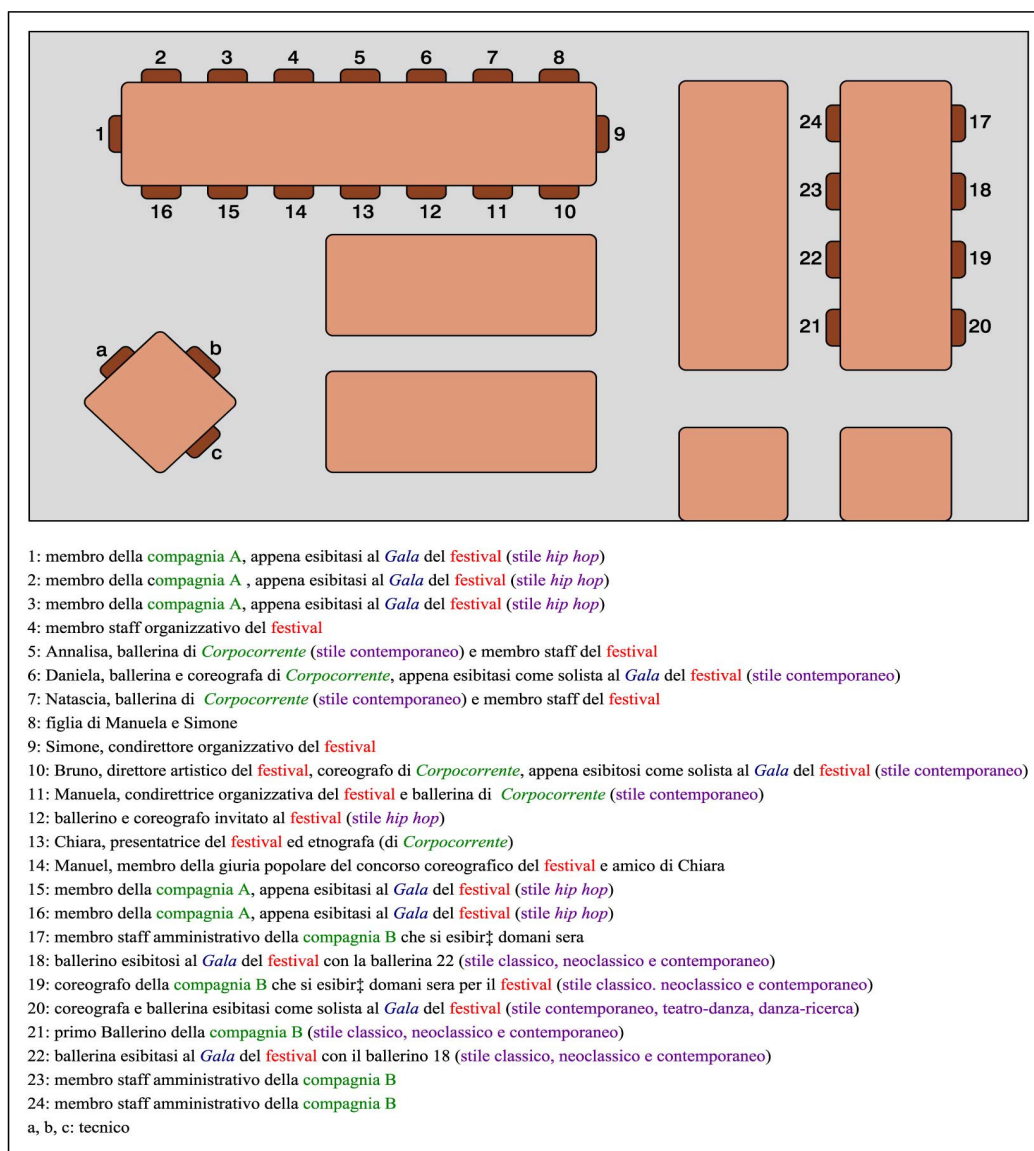


Fig. 10.2. Le tavolate della cena seguita al *Gala del festival* Mantova Danza 2008

Conclusioni

Abbiamo dunque visto come l'opera d'arte performativa, una volta uscita dalla

sala prove ed approdata in teatro, debba affrontare molte altre vicissitudini. Essa viene eseguita, provata, modificata, adattata al contesto situato e provata di nuovo; viene completata con tutti gli elementi della sua scena e così (ri)negoziata e (ri)provata all'interno di quello stesso contesto; viene infine eseguita, esperita e fruita all'interno di un rituale sociale che la consacra quale opera d'arte e che, contemporaneamente, consacra creatori e creatrici, nonché esecutori ed esecutrici, quali artisti/e.

Si tratta quindi, innanzitutto, di un lavoro pratico e situato, all'interno del quale esigenze estetiche e materiali emergenti, così come saperi, competenze e modalità di organizzazione delle attività proprie di differenti comunità occupazionali, vengono collettivamente negoziate. In questo processo, perciò, figure professionali che non appartengono al mondo della danza svolgono un ruolo importante, andando a influire sul lavoro degli/lle artisti/e e, in particolare, sull'opera d'arte performativa stessa. Si tratta, inoltre, di un lavoro interazionale. Il grado di coordinazione richiesto tanto tra i membri di un singolo gruppo professionale, quanto tra i diversi gruppi, infatti, è piuttosto alto e deve venir interazionalmente sostenuto. Abbiamo visto, ad esempio, come il “gruppo tecnico” metta in atto precise strategie d'interazione al fine di gestire quella che viene considerata la tipica “isteria pre-spettacolo” degli/lle artisti/e e poter così portare a termine il proprio compito.

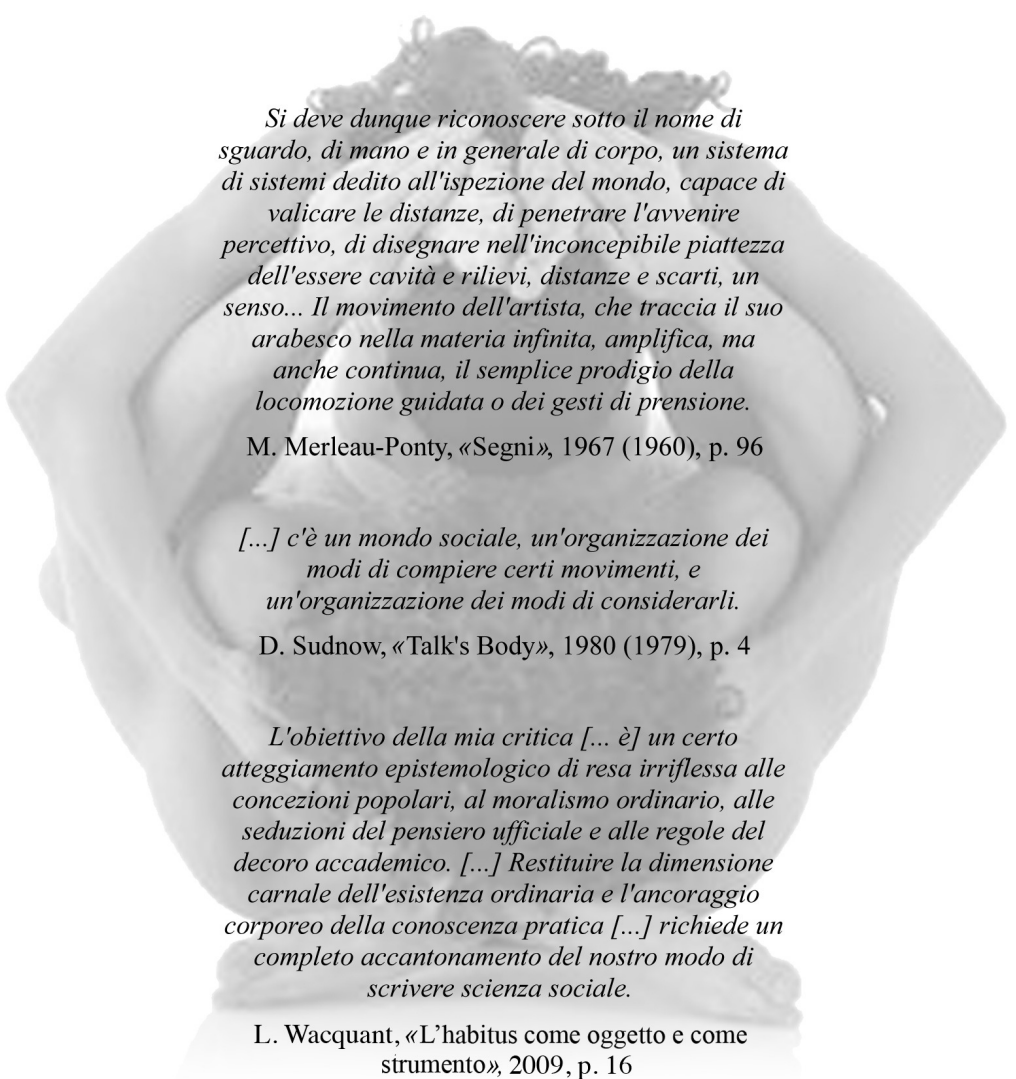
La stessa performance scenica, che ho definito come esperienza del sacro, di una modalità di *essere-al-mondo* extra-ordinaria, può esser guardata in ottica interazionale. Infatti, è la presenza del pubblico e, ancor più, il particolare *ordine* – rituale – *dell'interazione* che ha luogo in teatro a render possibile, in ultima analisi, la trasformazione esperienziale che la/il ballerina/o (dovrebbe) *vive(re)* sulla scena. Specifiche relazioni e rappresentazioni sociali, inoltre, vanno ad influire ulteriormente tanto sull'opera d'arte performativa, così come viene realizzata su quel palcoscenico, quanto sull'esperienza che di essa si fa. Se, da questo secondo punto di vista, il prestigio – e il potenziale legittimante – del pubblico (o di parte di esso), del teatro o dell'occasione svolgono un ruolo fondamentale, dall'altro lato, la presenza in sala di ex-colleghi/e o membri del proprio *network* artistico-professionale può dare origine a variazioni dedicate, che vanno a modificare l'opera rappresentata. Similmente, le relazioni, più o meno conflittuali, interne alla compagnia (o al cast) e, in particolare, quelle tra (membri di) diverse *cliques*, vanno a segnare differenti modi di vivere la performance a cavallo tra *backstage* e *frontstage*.

Infine, anche una volta terminata la rappresentazione – in quello che potremmo definire il terzo atto del rituale sociale costituito dalla rappresentazione teatrale e che si caratterizza come un ritorno al profano – il lavoro svolto da ballerini/e e coreografe/i è primariamente interazionale e performativo. Nella transizione dallo spazio-tempo sacro della performance scenica a quello, profano, del dietro le quinte, prima, e del mondo-esterno-al-teatro, poi, l'artista smette di interpretare un ruolo scenico e (ri)comincia ad interpretarne uno sociale: quello, appunto, di artista. Lo fa sia interagendo con gli altri membri della compagnia, al fine di giungere ad una comune definizione della situazione e di sostenere e (ri)produrre la compagnia di fronte a se stessa, sia interagendo con determinati segmenti di pubblico, la cui presenza dietro le quinte o fuori dal teatro fornisce all/la *performer* (così come alla compagnia) la possibilità di performare – e così

sostenere – la propria identità artistico-professionale non solo di fronte alla comunità occupazionale, ma anche di fronte alla società più ampia. Contemporaneamente, altri segmenti di pubblico, radunati in spazi differenti (il *foyer*, la scalinata del teatro, ecc.), sono impegnati in un'interazione altrettanto rituale, quella dei commenti a fine spettacolo, che sostiene a sua volta il rito della rappresentazione intesa come occasione sociale, permettendo altresì ai/lle partecipanti di presentare e performare la propria identità di fruitori/trici d'arte più o meno esperti/e.

Riflessioni conclusive

Corpo, sé e società



Si deve dunque riconoscere sotto il nome di sguardo, di mano e in generale di corpo, un sistema di sistemi dedito all'ispezione del mondo, capace di valicare le distanze, di penetrare l'avvenire percettivo, di disegnare nell'inconcepibile piatezza dell'essere cavità e rilievi, distanze e scarti, un senso... Il movimento dell'artista, che traccia il suo arabesco nella materia infinita, amplifica, ma anche continua, il semplice prodigio della locomozione guidata o dei gesti di prensione.

M. Merleau-Ponty, «Segni», 1967 (1960), p. 96

[...] c'è un mondo sociale, un'organizzazione dei modi di compiere certi movimenti, e un'organizzazione dei modi di considerarli.

D. Sudnow, «Talk's Body», 1980 (1979), p. 4

L'obiettivo della mia critica [...] è] un certo atteggiamento epistemologico di resa irriflessa alle concezioni popolari, al moralismo ordinario, alle seduzioni del pensiero ufficiale e alle regole del decoro accademico. [...] Restituire la dimensione carnale dell'esistenza ordinaria e l'ancoraggio corporeo della conoscenza pratica [...] richiede un completo accantonamento del nostro modo di scrivere scienza sociale.

L. Wacquant, «L'habitus come oggetto e come strumento», 2009, p. 16

Lo scopo della presente ricerca è stato quello di esaminare il campo artistico-professionale della danza e le caratteristiche del mercato lavorativo che gli è proprio; i percorsi formativi e le traiettorie che le/i sue/oi abitanti intraprendono all'interno di esso; la cultura occupazionale che queste/i (ri)producono ed il modo in cui essa interagisce con la cultura della società più ampia; le forme, per lo più corporee e cin(est)etiche, di acquisizione, trasmissione e dispiegamento di un saper(far)e perlopiù incorporato; le modalità pratiche e collettive di lavoro quotidiano che conducono dal “nulla” alla performance scenica, così come dalla “persona” a quell'opera d'arte che è il/la ballerino/a. L'obiettivo era quello di cogliere l'esperienza quotidiana della danzatrice e del danzatore – comprese le differenze tra i due – come un tutto organico e vivo, descrivendola e comprendendola nei termini della cultura della comunità occupazionale, pratica ed epistemica, cui ella/gli stessa/o appartiene.

Non intendo, tuttavia, dedicare queste ultime pagine ad un riassunto delle precedenti – né ad un ampliamento dell'introduzione – quanto piuttosto proporre alcune riflessioni scaturite dalla ricerca e dalla stesura di questo scritto, nonché da tutto ciò che le ha precedute; riflessioni emerse, potremmo dire, quali esiti inattesi del percorso euristico intrapreso ormai quattro anni or sono. Ciò che inizialmente porta un()etnografo(a) su un campo, infatti, è, come disse Jack Katz tenendo una relazione¹, la curiosità verso un mondo che si vuole conoscere meglio. Sebbene poi interrogativi di ricerca più precisi e il rigore metodologico si inseriscano (o quantomeno dovrebbero) in questo processo, quando esso “termina”², la ricercatrice si ritrova con una sorta di *surplus* conoscitivo, che, oltre ad essere inatteso, è scarsamente strutturato rispetto a quanto esplicitamente indagato e fatica a trovare una collocazione precisa all'interno della ricerca. Spesso si tratta, tuttavia, di quanto di più interessante sia derivato da essa e, con ogni probabilità, di un sentiero che il ricercatore vorrà continuare a percorrere attraverso altri progetti.

È dunque ad alcune di queste riflessioni – certo in parte già incontrate nel corso del presente scritto – che desidero dedicare quanto segue. In particolare, vorrei presentare considerazioni di ordine sia teorico che (conseguentemente) metodologico.

Riflessioni teoriche

Una delle convinzioni che, più o meno esplicitamente, hanno accompagnato tanto la progettazione quanto lo svolgimento della ricerca e la stesura di questa tesi, facendosi via via sempre più chiara e precisa, è la seguente: un fatto sociale [Durkheim 1895, 1897] non può venir spiegato senza che si tenga conto della corporeità, cioè di quella che è non solo, potremmo dire, la sostanza primaria dell'individuo, ma anche ciò che, fin dall'inizio, lo mette in relazione – e in interazione – con l'altro-da-sé, dunque con il sociale e la società quale entità *sui generis*. Tale relazione, che ora intendo affrontare, presenta diversi aspetti: sono

1 Più precisamente, durante la relazione di apertura del «III Workshop di Etnografia e Ricerca Sociale» (Bergamo, 25-27 giugno 2009), intitolata «The Ethnographer's Crucible».

2 Si tratta quasi sempre di un termine piuttosto arbitrario.

molteplici, infatti, i modi un cui la corporeità influisce sul(l'esistenza del)la società e, viceversa, la società sul(l'esistenza del)la corporeità (come la ap-percepiamo [Husserl 1913-28] ed esperiamo quotidianamente).

Un primo aspetto è quello relativo al riconoscimento di sé, che è contemporaneamente ed inevitabilmente riconoscimento dell'altro, e viceversa. Non molto tempo fa, una cara amica felicemente incinta, professoressa di storia e filosofia, mi disse:

Mah, possono dire quello che vogliono sulla relazione madre-figlio, il legame... però tu comunque la senti come un'alterità. Fin dall'inizio. Non c'è verso: hai qualcosa di altro dentro di te, che non ti appartiene. Lo senti e lo sai. Non sei tu.

Il *corpo proprio* non è solo qualcosa che rende possibile l'interazione con corpi altri – in quanto strumento, più o meno intenzionalmente utilizzato, di percezione così come di espressione (verbale, gestuale, prossemica, ecc. ecc.) – né solo qualcosa di intimamente percepito ed internamente esperito: esso, prima ancora, è *in* interazione, esso non conosce altro modo di *essere-al-mondo* se non quello dell'intersoggettività, cioè dell'intercorporeità [Merleau-Ponty 1942, 1945; si veda anche Crossley 2001a, 2001b]. Dal punto di vista dell'individuo, prima ancora che il mondo e i suoi (s)oggetti vengano classificati, categorizzati e così culturalmente distinti [Durkheim e Mauss 1903; Goodwin 1994, 2000a, 2000b; Law e Lynch 1988; Sacks 1989; Schutz 1945, 1953], la sua stessa esistenza viene riconosciuta attraverso quella altrui e quella altrui attraverso la sua. Scrive acutamente Merleau-Ponty [1945, trad. it. 481] nella sua critica del *cogito* cartesiano:

Se l'unica esperienza del soggetto è quella che ottengo coincidendo con esso, se per definizione lo spirito si sottrae allo «spettatore estraneo» e non può esser riconosciuto se non interiormente, allora il mio Cogito è unico per principio, non è, nei confronti di un altro, «partecipabile».

Ciascun sé, potremmo dire, è tale in quanto consapevole non solo di essere (e di non essere l'altro), ma anche, e simultaneamente, di *essere-al-mondo* – cioè tra altri (s)oggetti, nonché di fronte ad altri che costituiscono un pubblico – così come, altrettanto simultaneamente, del fatto che questi altri si trovano nella sua stessa posizione. D'altra parte, come ci ricorda Gurevitch [1988], il dialogo può esser visto quale interscambio tra familiarità ed estraneità: se, da un lato, «è imperativo assumere costantemente che i nostri compagni esseri umani abitino la stessa realtà che abitiamo noi» [Gurevitch 1988, 1181], dall'altro lato, il mutuo riconoscimento della reciproca estraneità «può essere esperito come un terrificante abisso o come una “apertura dialogica” che motiva il desiderio di conoscere l'altro, così come il sé» [Gurevitch 1988, 1180]. In altre – goffmaniane – parole, se ciascun *self* non si (rap)presentasse agli altri e non fosse consapevole di questo (cioè del suo essere un'unità disponibile alla percezione interpretante di altre unità), così come del fatto che gli altri fanno altrettanto, nemmeno le rappresentazioni collettive – e, con esse, cultura e società – esisterebbero. Ancor più importante, se non riconoscessi l'altro/a come un'alterità che tuttavia è come me, non potrei aspettarmi nulla da lui, né lei da me, cosicché, in ultima analisi, non sarei in grado di «leggere» il suo agire e conferirgli un senso nel momento

stesso in cui agisce [Garfinkel 1967]. Continua infatti Merleau-Ponty [1945, trad. it. 481]:

Se non imparo a riconoscere in me stesso l'unione del per sé e dell'in sé, nessuno di quei meccanismi che sono gli altri corpi potrà mai animarsi, se non ho una esteriorità gli altri non hanno una interiorità. La pluralità delle coscienze è impossibile qualora io abbia coscienza assoluta di me stesso.

La coscienza *assoluta* di sé è però impossibile, poiché non appena acquisto coscienza di me stesso/a in quanto unità posta di fonte a un mondo, acquisto anche coscienza dell'altro da me. Io conosco dunque il mondo come intercorporeo ed intersoggettivo, poiché la coscienza incorporata che mi abita è contemporaneamente coscienza di sé e dell'altro-da-sé. Possiamo così affermare che, da un certo punto di vista, è la coscienza incorporata, cioè il *corpo proprio*, a dare esistenza alla società.

Inoltre, attribuendo ai corpi altri le stesse facoltà che mi contraddistinguono, la coscienza incorporata che è me (ri)conosce anche il proprio essere soggetta ad uno sguardo altro, esterno, che appare come manifestazione percepibile e percipiente della società stessa (o, quantomeno, di una società, di un gruppo sociale, ecc.). La mia relazione con me stesso/a è dunque influenzata dalla presenza dell'altro/a, e non solo in senso metaforico: l'altro/a, infatti, non è solo lo specchio attraverso cui mi guardo [Cooley 1902], né solo l'origine di un moto riflessivo [Mead 1934], ma anche qualcosa che penetra profondamente la mia carne, la mia esperienza vissuta e la relazione col *corpo proprio*.

Abbiamo visto (cap. 7), a questo proposito, come le (auto-)rappresentazioni che la danzatrice fa/ha del proprio corpo, le quali influenzano la relazione vissuta con esso e ne sono a loro volta influenzate, prendano forma quotidianamente nell'essere co-presenti ad altri corpi nello spazio fisico della sala da danza e in quello "virtuale" della superficie dello specchio. L'imbarazzo che può derivare da tale situazione, sostenuto congiuntamente dalla comparazione con l'altro/a e dall'esposizione allo (ed esperienza dello) sguardo altrui – aspetti, questi, che assumono tratti particolarmente evidenti nel caso di danzatrici e danzatori, ma che restano validi nell'esperienza quotidiana di tutti/e noi, fin dalla più tenera età – non solo riguarda il proprio corpo e la sua performance, in quanto via mediante cui chiunque, in qualunque campo, si presenta al mondo (anche solo, semplicemente, esistendo in esso³), ma viene anche sentito, percepito, e, seppur involontariamente, mostrato, esibito (*display*), attraverso il corpo. È per questo che i modi stessi di nascondere l'imbarazzo – come toccarsi i capelli o la bocca; sistemarsi i vestiti o pettinarsi; tenere le braccia conserte o le mani sui fianchi; eseguire movimenti volutamente esagerati e/o inappropriati nel tentativo di essere (auto)ironiche (e distanziarsi così da ruolo), ecc. – sono quasi sempre agiti col/sul corpo, poiché tentano di sostituirsi, come oggetto dell'attenzione altrui, al disagio altrettanto fisicamente esibito.⁴

3 Paul Watzlawick [Watzlawick *et al.* 1967] parlerebbe di impossibilità di non comunicare.

4 Schiarirsi la voce durante una performance (anche) verbale è un altro esempio di azione corporea volta a nascondere le caratteristiche di un'altra azione corporea, quella fonatoria, delle quali si conoscono le implicazioni, che ne verranno socialmente tratte, per la propria *faccia*. Si pensi, ad esempio, a quando la voce si fa percettibilmente tremula, o incerta, bassa, acuta, ecc. a causa dell'imbarazzo, dell'ansia e così via.

Anche quella che ho definito ansia da palcoscenico (par. 10.3) – ossia da imminente esibizione di sé in un contesto di asimmetria sul piano della visibilità e, conseguentemente, del giudizio – costituisce un sentire corporeo, di origine sociale tanto quanto l'imbarazzo. Maggiore è la numerosità del pubblico, maggiore l'intensità delle emozioni esperite: a giocare un ruolo fondamentale, in questo caso, è l'effetto sensoriale ed esperienziale della co-presenza fisica di molte persone che condividono uno stesso *focus* d'attenzione. Contemporaneamente, a dimostrazione di come corporeo e culturale, sensoriale e simbolico, percettivo e rappresentazionale si intreccino inesorabilmente nella nostra esperienza quotidiana, anche il prestigio sociale del pubblico, del teatro o dell'occasione va ad influire sul sentire del/la *performer*, a scapito, se questo/a non riesce a trasformarlo, della performance stessa. Infatti, quel sentire emotivo che, generalmente, non si manifesta in sala, deve venir invece gestito, controllato e trasformato una volta sul palco. Tuttavia, la presenza di tale sentire garantisce la possibilità stessa della trasformazione esperienziale – che è sempre anche una trasformazione di coscienza (di sé) – cosicché, in ultima analisi, l'esperienza vissuta del/dal corpo performante (così come l'esperienza che il pubblico fa della performance) riposa pesantemente su un terreno sociale ed interazionale.

Inoltre, se, per un verso, «in sala ti viene tutto» mentre sul palco «cadono tutte le certezze» (Natascia), per l'altro è proprio in scena che si ha «la libertà di dire di più, di fare di più» (Elena). Questa stessa libertà, come ho illustrato, è concessa dal contesto sociale e dal particolare *ordine dell'interazione* che gli è proprio, il quale legittima il/la *performer* a concentrarsi solo sulla propria performance, dedicandovi interamente la propria attenzione, intenzione e azione. In altre parole, la necessità sociale di palesare il riconoscimento dell'altro (tratto saliente di quella che Goffman [1956b, 1959, 1983] chiama «disattenzione civile») viene temporaneamente sospesa, consentendo a chi si esibisce di creare ed esperire una realtà *altra*, quella interna alla performance.

La presenza al mondo e l'inevitabile interazione con l'altro, del cui sguardo si ha consapevolezza, non influiscono dunque genericamente, come è stato sostenuto da molti/e [ad es. Parsons 1937], sulla nostra coscienza considerata astrattamente, sul nostro modo di pensare e, consequenzialmente, di agire, ma penetrano il nostro sentire quotidiano, la nostra esperienza vissuta, del mondo così come di noi stessi/e, attualizzandosi in noi e per noi. Pensare, ragionare, percepire, sentire e agire, infatti, non sono attività tra loro incommensurabili, non presentano essenze differenti. Per quanto analiticamente distinguibili, esse sono tutte attività pratiche situate⁵, prodotte a partire dalle stesse risorse (facoltà, energie...) – quelle della coscienza incorporata – in relazione ad un mondo. Una volta svenuta mi è impossibile tanto pensare quanto scrivere, mangiare, danzare e così via. Inoltre, pensiero, percezione e azione, proprio in quanto relativi ad una stessa coscienza incarnata, sono, nei loro effetti immediati su quest'ultima, inestricabilmente legati l'uno alle altre – così come, ad esempio, il vedere è intrecciato al toccare⁶ (ragion

5 Che pensiero e ragionamento siano attività pratiche, situate e collettive ce lo ha dimostrato anche l'etnometodologia: esemplare, in questo senso, è il lavoro di Kennet Liberman [2004, 2008] sulle pratiche dialettiche (e) di ragionamento dei monaci zen tibetani.

6 Merleau-Ponty [1945, II, I] lo definisce il problema dell'unità dei sensi e spiega che, «[p]er comprenderla, non dobbiamo ricondurci alla loro sussunzione sotto una coscienza originaria, ma alla loro integrazione, mai compiuta, in un solo organismo conoscente» [1945, trad. it. 312].

per cui, tra l'altro, posso guardare la neve e dire a chi mi sta a fianco: «Guarda com'è soffice!»⁷).

Lo abbiamo visto, per esempio, nella necessità, invocata (e insegnata) da varie professioniste, di “usare la testa” per essere una ballerina, per svolgere cioè un lavoro eminentemente corporeo e cin(est)etico quale la danza (par. 6.5). Più in particolare, ho illustrato come il compito del/la ballerino/a consista in *pensare di essere e sentire che si è*, attività che è essenziale svolgere simultaneamente: la *visualizzazione performativa* messa in atto da danzatori e danzatrici è un caso che definirei esemplare di sinergia tra percezione, pensiero e azione, e, non a caso, è descrivibile nei termini di una trasformazione dello stato di coscienza (parr. 6.5.3 e 6.5.4), lo stesso genere di trasformazione che, sebbene in gradi e modi differenti, coinvolge i fenomeni di *trance*, possessione o, come abbiamo visto, performance scenica – sia questa solo prefigurata (par. 9.4) o effettiva (parr. 10.3 e 10.4)⁸.

D'altra parte, proprio perché le risorse cui si attinge per svolgere qualunque attività sono quelle del proprio corpo, cioè di una stessa coscienza incorporata, se questa intende assumere una postura riflessiva, perde presa sulla porzione di mondo che le è attualmente presente. Tagliarsi mentre si cucina perché si era «sovrappensiero», ad esempio, è il risultato di questa assenza della coscienza a sé stessa ed al suo fare attuale. Viceversa, se l'attività è stata incorporata, essa non richiede più per sé la totalità di una coscienza riflessiva, cosicché la gran parte di essa può volgersi altrove: riflettere su una discussione da poco conclusasi mentre si fa *jogging* è un esempio, elaborare la struttura provvisoria di un articolo mentre si guida, un altro. Talvolta, tuttavia, la fune dell'ancora che lega il nostro corpo al mondo [Merleau-Ponty 1945] ci richiama improvvisamente ad esso con un violento strattone: può trattarsi di una curva improvvisa, dello squillo del telefono, dell'apparire di un conoscente. Anche l'errore commesso in scena trascina immediatamente la ballerina da uno stato di coscienza – quello interno all'opera d'arte performativa, al gioco, o campo, che essa costituisce – ad un altro – quello esterno al gioco-della-rappresentazione ed interno invece al rituale sociale che intorno ad essa viene costituito.⁹

Se è vero che la vita è performance [Goffman 1959], come la stessa intersoggettività dell'*essere-al-mondo* pare confermare fornendoci un pubblico (cioè qualcuno che è lì, co-presente, e che guarda, o meglio percepisce), è altrettanto vero che la performance è esperienza vissuta e che questa esperienza è quella dell'interpretazione fisica di un ruolo, sia esso teatrale o sociale, situato (cliente in un negozio, membro di una coda in posta, automobilista ecc.) o più strettamente connesso all'identità (ballerina/o, genitore, appassionato/a d'auto d'epoca, ecc.). È per questa via che la dimensione sociale dell'esistenza prende corpo(i) – poiché norme, valori, rappresentazioni e categorie vengono incarnate e messe in pratica davanti a noi – e, contemporaneamente, penetra in modo

7 Non si tratta, ovviamente, dell'unica ragione. Affronterò tra breve il problema dell'intersoggettività della conoscenza [Schutz 1945, 1953].

8 Ricordo qui le parole di Manuela riguardo l'esperienza della performance scenica: «ci impiego sempre un po' a... a entrare, e poi ho paura di perdere la concentrazione» [Manuela – Mantova, 04/06/2008].

9 Merleau-Ponty parla «dell'esperienza sensoriale come ripresa di una forma di esistenza. Questa ripresa implica altresì che in ogni momento io possa farmi, quasi per intero, tatto o visione, e che anzi non possa mai vedere o toccare senza che in una certa misura la mia coscienza si saturi e perda qualcosa della sua disponibilità» [1945, trad. it. 299].

specifico un corpo, insidiandosi in esso sotto forma di *habitus*, di disposizioni alla percezione e all'azione [Bourdieu 1979, 1980]. In un certo senso, non è la vita quotidiana ad assomigliare alla vita teatrale, è la rappresentazione teatrale ad assumere i tratti dell'esperire ordinario: la caratterizzazione fisica – intesa sia come aspetto esteriore che come agire corporeo – del personaggio, lo rende credibile poiché le persone¹⁰ che incontriamo quotidianamente portano iscritti sul proprio corpo i segni delle loro appartenenze e mostrano inevitabilmente la propria storia incorporata sotto forma di *habitus*. Il teatro si limita a condensare questi aspetti.¹¹

Ovviamente, occorre saper decifrare tali segni. Detto altrimenti, se il senso comune proprio di una società fonda sul corpo e nel corpo, leggendovelo e contemporaneamente (re)inscrivendovelo, le proprie classificazioni, categorizzazioni e aspettative – cioè il proprio modo di organizzare ed ordinare il mondo e la sua esperienza ordinaria – tale senso comune deve venire incorporato – tanto nella sua *potenza* di (ap)percezione (delle cose del mondo, degli altri e di sé), quanto in quella di azione (su/con le cose del mondo, su/con gli altri e su/con se stessi) – dai membri di quella società. Da questo punto di vista, ciò che mi sembra importante sottolineare è la natura corporea e incorporata delle pratiche del conferimento di senso¹² e della comprensione.

Sappiamo, innanzitutto, che il corpo viene valutato, esteticamente e non, per le sue apparenze esteriori, classificate e così dotate di (un) senso sulla base della comparazione reciproca, la quale porta alla luce similitudini e differenze, che divengono poi presenze e assenze, inclusioni ed esclusioni, appartenenze e distanze. Si tratti del sesso su cui si costruisce il genere, del colore della pelle su cui si costruisce la razza, dell'aspetto fisico sul quale, nella società occidentale moderna, si costruisce l'attenzione – divenuta dovere morale – verso il proprio sé (si veda oltre), oppure del set di caratteristiche che definisce il «corpo ideale» della ballerina¹³, è sempre vero che ciascun corpo, all'interno di un determinato campo fenomenico – nonché di una determinata società, di una determinata (sotto)cultura, di un determinato gruppo sociale, ecc. – si presenta agli altri con delle proprietà percepibili cui sono *immanentemente* associati significati. Tornerò su questa immanenza fra breve, mi si lasci procedere ancora un poco riguardo ai modi in cui il corpo si presenta quale sito d'iscrizione e strumento di espressione di significati e identità sociali.

Anche l'abbigliamento e, più in generale, la decorazione del corpo (acconciature, accessori, tatuaggi, gioielli, ecc.) contribuiscono al formarsi di determinate aspettative riguardanti quel sé corporeo e incorporato: se, fino ad un certo momento, i vestiti indicavano una (relativamente fissa) posizione sociale, a partire dal diciannovesimo secolo, essi sono divenuti manifestazioni della personalità [Sennett 1974] e delle sue appartenenze. Abbiamo visto (cap. 5), ad esempio, come l'abbigliamento, nel campo della danza, segni appartenenze non

10 Mantengo qui la distinzione tracciata da Goffman [1974] tra persona e personaggio.

11 «L'arte è infatti una selezione di ciò che è significativo, con esclusione, secondo lo stesso impulso, di ciò che è irrilevante, con conseguente intensificazione e compressione di ciò che è significativo» [Dewey 1934, 245].

12 Si veda anche: Weick 1995.

13 Ad essere precise, per ciascuno degli esempi riportati occorrerebbe far riferimento ad un set di caratteristiche.

solo, come accade altresì nella società più ampia, di genere, ma anche di stile di danza e/o coreografico, nonché lavorative o formative (ad esempio, la maglietta di una compagnia, di un festival o di uno stage). Con minor grado di discernimento, gli *outsider* sono comunque in grado, nella maggior parte dei casi, di individuare gli appartenenti alla comunità occupazionale tersicorea. Viceversa è possibile esibire tale appartenenza, sia essa reale o meno, manipolando la presentazione di sé. I criteri su cui si basa tanto il conferimento di senso (e identità) quanto la comprensione sono difficilmente verbalizzabili, ma non per questo irrilevanti, né tanto meno astratti¹⁴. Si consideri, ad esempio, che sono comunque stata in grado di sfruttarli – certo dopo averli appresi – quando ho voluto *passare per ballerina*, indossare e incarnare quel ruolo (par. 2.3).¹⁵

Resta certo il fatto che, senza il mio corpo quale è, non avrei avuto successo nell'impresa, poiché la decorazione del corpo deve essere concorde, per venir "correttamente" interpretata, alle apparenze del corpo in sé. La «Ballerina» di Botero (cap. 7) produce un effetto straniante e/o ironico sull'osservatore/trice poiché sovverte le «apparenze normali» [Garfinkel 1967] e disattende le aspettative, proponendo un tipo di corpo incongruente con quello che nel senso comune viene associato all'identità di danzatrice, veicolata, nel dipinto in questione, attraverso l'abbigliamento della ballerina, il contesto in cui è inserita e l'agire corporeo che esibisce.

Le proprietà del "corpo statico" e la sua decorazione, infatti, devono essere concordi anche con le qualità del "corpo dinamico", cioè con le sue proprietà performative e con le tecniche del corpo [Mauss 1936] da questo messe in atto. Una persona di genere maschile, ad esempio, non dovrebbe – e dunque non ci si aspetta che lo faccia – portare la minigonna o i tacchi a spillo, né accavallare le gambe, camminare ancheggiando, fare il ballerino (soprattutto classico: par. 5.5), eccetera eccetera. Similmente, a farmi passare per ballerina, non sono stati solo lo *chignon*, o un corpo sufficientemente magro e tonico seminascosto dietro una lunga tunica¹⁶, ma anche un certo portamento, un certo modo di camminare, un certo modo di guardare avanti a me, un certo modo – fatto contemporaneamente di familiarità, col luogo, ed estraneità, con la posizione situata che vi stavo attualmente occupando – di attraversare la platea e così via.¹⁷ Su un palco,

14 A questo proposito, sebbene non sia questa la sede per affrontare l'argomento, mi limito a segnalare che non sono d'accordo con la lettura che Douglas Maynard [1991] fa di Goffman, ma nemmeno con quella, che egli critica, di Norman Denzin [1990].

15 Similmente, le aspiranti ballerine si destreggiano tra il desiderio di presentare un'identità di «ballerina» – vestendo ad esempio di grigio e rosa (fu il bianco, al tempo delle *étoiles* del balletto romantico) – e la necessità di salvare la faccia manifestando, anche attraverso l'abbigliamento, la consapevolezza di non esserla ancora – ad esempio non indossando capi "troppo" tecnici.

16 Si consideri che il corpo di un/a ballerino/a professionista è spesso "esposto", coperto da pochi brandelli di stoffa così da poter essere scrutinato dall'insegnante, dal/la coreografo/a o dal pubblico, ed esiste perciò tra danzatori e danzatrici una certa tendenza ad esporlo molto meno non appena possibile. Nella maggior parte dei casi, tale tendenza non è esplicitamente compresa, poiché lasciata non indagata, dalle/gli *outsider*, ma è comunque percepita e implicitamente riconosciuta ogni volta che se ne manifesta l'occorrenza.

17 È esperienza comune a tutti cogliere un significato senza sapere con precisione cosa lo abbia veicolato. Talvolta ci riferiamo a questo fenomeno parlando di «sesto senso». Ciò accade poiché per "leggere" tali significati non usiamo una conoscenza discorsivo-argomentativa, della cui disponibilità alla nostra coscienza siamo generalmente consapevoli, ma la conoscenza abituale del mondo che il nostro corpo fenomenico ci fornisce. Poiché il mondo in cui viviamo è inevitabilmente intersoggettivo, essa non è affatto slegata, come vedremo meglio, dalla cultura di senso comune. Inoltre, poiché la

diversamente, non avrei avuto speranze, perché l'assenza delle competenze pratiche della danzatrice sarebbe inevitabilmente emersa. Come accennato, infatti, il contesto, e le aspettative che esso contribuisce ad attualizzare, svolgono il proprio ruolo: i significati non sono solo ancorati al corpo, ma anche al mondo, o al campo fenomenico, in cui, in ogni dato istante, questo corpo si trova.

Le aspettative di senso comune, che riposano tanto sul contesto situato, quanto sui ruoli, più o meno situati, incarnati dai partecipanti, presentano sia una dimensione normativa che una dimensione morale [Garfinkel 1963, 1967]. In questo senso, non è solo l'aspetto del corpo in sé e per sé, né solo il suo agire in interazione con altri corpi, a venir percepito e (moralmente) valutato, ma anche l'azione dell'*Io* incorporato sul *Me* corporeo, della quale portiamo i segni, mostrandoli inevitabilmente a coloro con cui interagiamo. L'aspetto corporeo, infatti, non viene (solo) valutato in un presente eterno, ma (anche) in relazione ad un tempo lineare. Non soltanto il corpo *che si ha*, dunque, ma anche il corpo *che si fa* (*body projects*, tecniche del corpo, ecc.) e *che si è* (storia incorporata, o *curriculum corpi*) sono soggetti a giudizio morale oltre che normativo. Come ci insegna Agnes [Garfinkel 1967], accavallare le gambe non è semplicemente qualcosa che le donne dovrebbero fare e gli uomini dovrebbero invece non-fare, è anche qualcosa che è «cosa buona e giusta» fare per (chi reclama l'identità di) una donna e, viceversa, non-fare per (chi reclama l'identità di) un uomo.¹⁸ Il «bodybuilder», la «palestrata», il «lampadato», l'«anoressica», il «buongustaio», la «sportiva», il «topo di biblioteca», la «ballerina», il «modello», ecc. sono tutte categorie identitarie (ruoli), più o meno situate (focalizzati), cui è integrato un valore morale; sono tutte, inoltre, categorie relative al corpo ed alla moralità che si (di)mostra agendo e/o avendo agito con/su di esso.

Le tecniche del corpo (riflessive) messe o meno in atto da danzatori e danzatrici e tematizzate nelle loro narrazioni di sé (parr. 5.3 e 7.4.3) costituiscono un esempio di come diverse modalità di azione con e sul *corpo proprio* corrispondano a diverse identità. Quando il nostro agire – passato o presente, occasionale o reiterato – si rende manifesto nel/sul nostro corpo sotto forma di *habitus* e/o di apparire corporeo e/o di abbigliamento/decorazione, esso viene automaticamente valutato su base morale, in quanto costituisce un agire nei confronti del proprio sé, sacro tanto quanto gli altri *self* incorporati con cui interagiamo e dall'interazione coi quali la nostra moralità, dunque la nostra identità, viene quotidianamente (ri)definita. I criteri di giudizio mutano col tempo e tra diverse società, ma nella inter-azione pratica quotidiana basata sul senso comune il corpo non è mai qualcosa di indifferente per l'identità, e questo nonostante i perduranti sforzi della cultura occidentale al fine di separare la mente, intesa quale luogo – o paradiso – del *self*, dell'identità e della coscienza¹⁹,

conoscenza abituale del mondo, data dall'esperienza che abbiamo fatto e che continuamente facciamo di esso, è pre-riflessiva, il senso comune che la informa e ne è informato riesce piuttosto facilmente a venir dato per scontato e mantenersi relativamente stabile nel tempo.

18 Ritorna qui la dialettica puro/impuro, lecito/illecito, sacro/profano messa in rilievo da Durkheim [1912].

19 Se con mente si intendesse un luogo fisico, il termine cervello (o encefalo) sarebbe più appropriato. Se sotto lo stesso termine si volesse invece sussumere quell'attività umana che non si esteriorizza necessariamente, allora sarebbe meglio parlare di pensiero e/o attività cognitiva, che, come abbiamo visto, non è né essenzialmente separata dall'attività di percezione e azione sul mondo, né tanto meno opposta ad essa. La «mente», nella cultura occidentale, è divenuta il paradiso del *self*: nella

dal corpo carnale.

Si potrebbe controbattere che il sé individuale è sacro solo nella secolarizzata società moderna. Tuttavia, l'azione sul proprio corpo presenta comunque un carattere morale, poiché c'è sempre qualcosa di sacro cui essa inerisce. Che il mio corpo appartenga a me, a dio, alla tribù, all'esercito, alla corporazione, alla compagnia di danza, ecc., ci sono sempre modi legittimi (o leciti) ed illegittimi (illeciti) di agire con e su di esso. Anche nella società contemporanea, laddove la sacralità del sé viene violata – ad esempio, mettendo a rischio la propria vita in guerra, o provocandosi dolore cronico, infortuni e/o “deformazioni” (le gambe storte del calciatore, l'iperestensione della ballerina, l'estremo sviluppo muscolare del/la *bodybuilder*, ecc.) a causa dell'esercizio “eccessivo” – ci deve sempre essere, pena la condanna morale, un valore più alto (un sacro alternativo), legittimato da un gruppo sociale e/o dalla società più ampia, cui la suddetta sacralità viene sottomessa – si tratti, per esempio, della Patria, dell'Arte, o della Professione. Lo stigma che accompagna il/la *bodybuilder* [Monaghan 1999] (parr. 7.2 e 7.3) deriva esattamente dall'assenza di un valore più alto per il quale sia socialmente legittimo violare la sacralità del proprio sé.

Infine, poiché i valori morali non variano solo a seconda della società, ma anche del gruppo, del campo, della comunità, ecc. all'interno di tale società, e poiché l'individuo appartiene contemporaneamente a svariati gruppi sociali più o meno situati, i tratti corporei e incorporati – materiali, carnali – del sé si presentano come particolarmente problematici nell'interazione quotidiana, perché decisamente più difficili da nascondere nel caso la loro presenza minacci, a livello situato, la *faccia* dell'individuo. Abbiamo visto (cap. 7), ad esempio, come la/il ballerina/o presenti il proprio sé corporeo di fronte alla comunità occupazionale situata (compagnia) e non, al campo della danza più generalmente inteso (compresa critica, pubblico di appassionati/e, aspiranti, ecc.), alla società più ampia e a tutte le altre cerchie sociali cui appartiene (e rispettivi sé, o identità), trovandosi così a dover gestire diversi (giudizi di) valori(e), talvolta concorrenti, quando non esplicitamente opposti, derivati da ciascuna appartenenza.

In questo senso, possiamo affermare che i canoni estetici di un gruppo sociale più o meno ampio – intendendo con questi ciò che, di un corpo, è percepibile da altri corpi e tematizzato all'interno di una determinata cultura – non sono mai completamente a-morali.²⁰ Nel corso della storia, tanto per fare un esempio, la (semi)nudità di quelli che venivano definiti «selvaggi», oppure l'odore «tipico» che viene attribuito agli africani da parte di europei e nordamericani, hanno sostenuto e sostengono tuttora implicazioni morali sulle quali si costruisce un razzismo più o meno latente. Similmente, Keller e Vihalemm [2009] hanno mostrato come le rappresentazioni che i/le giovani estoni fanno dello stile di abbigliamento e della scelta di accessori e marche (*brand*) costituiscano una risorsa nella costruzione di identità etniche e, più precisamente, di «sé» e di «altri» etnici. Il famoso articolo di Harvey Sacks [1972] sul modo in cui la polizia valuta la moralità delle persone a partire dal loro aspetto fornisce un altro esempio

secolarizzata società moderna, infatti, l'essenza immortale dell'individuo, cui non si vuole rinunciare, non è più locata in un'anima che assurgerà a dio una volta abbandonato il corpo mortale, ma deve comunque trovare un luogo per se stessa che sia svincolato dal corpo e dalla sua mortalità, un luogo che oggi è la «mente».

20 Torna qui alla mente il «καλός κάγαθός» (o «καλός και αγαθός») della Grecia antica.

del «ruolo cruciale del corpo come obiettivo, ricettacolo e fonte delle relazioni asimmetriche di potere» [Wacquant 2009, 7].

Inoltre, il fatto stesso che danzatrici e danzatori, nelle proprie narrazioni biografiche, facciano del proprio corpo anche un'agentività altra, esterna al sé, che influisce su questo facendogli (non) fare determinate cose (par. 7.4.4)²¹, nasconde un'esternalità rispetto alla coscienza incorporata che non riguarda il corpo fenomenico, ma il modo in cui questo viene culturalmente tematizzato e trattato all'interno di determinati gruppi sociali. Ad essere esterna e coercitiva, in altre parole, è la società quale entità *sui generis* – sostenuta, (ri)prodotta e/o modificata nell'interazione quotidiana tra i suoi membri – che stabilisce i criteri di categorizzazione di quel corpo, le aspettative che lo investono e le norme che ne regolano l'agire.

Torniamo ora all'immanenza del senso comune al *corpo proprio* e alla sua esperienza. Percepire, agire e pensare significa inevitabilmente esperire. Poiché esperienza ed (interpret)azione (d)nel mondo accadono insieme, il sentire del corpo fenomenico si lega indissolubilmente non solo ad un generico senso dell'alterità e così della società – l'altro-da-sé è un gruppo di altri oggetti ed altri corpi, e questi ultimi possono guardarmi e agire su di me (e sulle cose del mondo) tanto quanto io posso fare con loro – ma anche ad uno specifico senso comune quotidianamente sostenuto e (ri)prodotto nell'interazione pratica quotidiana dei suoi membri. Ci affacciamo qui al problema, inizialmente affrontato da Schutz [1945, 1953, 1970], riprendendo il lavoro di Husserl, che è stato definito della *intersoggettività della conoscenza* e che è stato poi ripreso e approfondito da svariati studi etnometodologici [ad esempio: Sacks 1989] volti ad indagare la «strutturazione percettiva e conoscitiva dell'orizzonte ordinario della nostra azione [...] la logica *pratica* dei meccanismi di classificazione e categorizzazione nei contesti sociali dove si manifesta come esercizio di ragionamento e di azione da parte dei membri sociali e per i membri sociali stessi» [Fele 2002, 120].

Schutz [1953, 1970], in particolare, ha messo in evidenza il carattere selettivo della percezione ed il conseguente problema della rilevanza, che lo ha portato a formulare la *tesi generale della reciprocità delle prospettive*. Come chiarisce Giglioli [1989, 122], «Schutz non contesta l'affermazione di Parsons che l'intersoggettività è ancorata ad una “cultura comune” [...], ma precisa che questa cultura condivisa è sostenuta solo nella misura in cui le varie differenze di prospettiva degli attori sono sospese per tutti gli scopi pratici». In altre parole, le persone sono in grado di interagire tra loro solo perché, a fini pratici, evitano di interrogarsi su ciò che viene dato per scontato: è questa dimensione tacita, più che un insieme specifico di norme e valori, a «tenere insieme» la società [Giglioli 1984, 149] o una specifica comunità.

Ora, la dimensione tacita della vita sociale passa primariamente per il corpo e la sua esperienza di azione, percezione e pensiero. Abbiamo visto, ad esempio, come chi desidera diventare un membro della comunità occupazionale terziaria non debba solo imparare a danzare (e a farlo in un certo modo), ma debba anche apprendere i modi condivisi di guardare a tale attività corporeo-cin(est)etica e di giudicarla a partire da uno specifico punto di vista. Ciò che ho definito

21 Scrive Isacco Turina [2006, 315] riguardo le pratiche ascetiche eremitiche: «[c]iò che fa l'eremita non è [...] meno rilevante di ciò che le sue azioni fanno a lui».

incorporamento dello sguardo spettatoriale (par. 6.5) e professionale (par. 7.2) – sguardi *altri*, che, oltre ad essere sul corpo della danzatrice, sono anche *nel* suo corpo ed entrano via via a far parte del suo *habitus*, modificandolo e modificando, con esso, il modo di *essere-al-mondo* della ballerina – è ciò che, in ultima analisi, rende possibile il lavoro pratico collettivo quotidiano, il quale porta in essere l'opera d'arte e, contemporaneamente, sostiene e (ri)produce la comunità occupazionale stessa. La cultura, dunque, non è incorporata solo come saper(far)e, ma anche come sguardo sul mondo, uno sguardo, contemporaneamente metaforico e fisico che apprendiamo. Il *corpo proprio*, conseguentemente, non è solo sito di iscrizione e strumento di espressione di significati, ma anche luogo di introiettamento di significati e punti di vista che influenzano la percezione stessa, e viceversa. Per dirla con Bourdieu [1979, 1980] l'*habitus* è contemporaneamente struttura strutturata e strutturante: «esso assicura la *presenza attiva* delle esperienze passate che, depositate in ogni organismo sotto forma di schemi di percezione, di pensiero e di azione, tendono [...] a garantire la conformità delle pratiche e la loro costanza attraverso il tempo [1980, trad. it. 86].

Esperienza sensoriale e (applicazione pratica del) pensiero di senso comune sono perciò inseparabili²², poiché entrambi – come hanno dimostrato, ad esempio, gli esperimenti con le lenti invertite condotti da Garfinkel [2002] – sono legate ad un corpo in relazione ad un mondo nel quale agisce ed è *abituato* ad agire. Come rilevato da Merleau-Ponty [1945, trad. it 294], la visione è prepersonale e, contemporaneamente, sempre limitata: «attorno alla mia visione attuale c'è sempre un orizzonte di cose non viste o anche non visibili. La visione è *un pensiero assoggettato a un certo campo*: ecco ciò che si chiama un senso». Se consideriamo il campo come provincia finita di significato [Schutz 1945], comprendiamo la necessità di trasformare la nostra modalità di attenzione – cioè di esperienza e dunque di coscienza – quando ci muoviamo da una provincia ad un'altra. Le «modalità di attenzione somatiche» di cui parla Csordas [1993, 1997, 2002] si inseriscono in questa linea di pensiero:

la descrizione antropologica di efficacia terapeutica come «trasformazione del significato» può portare maggior produttività metodologica quando alla nozione di «significato» viene concesso un maggior peso esistenziale [...] maggiore, cioè, di quando la trasformazione di significato è compresa solo in termini semiotici invece che fenomenologici, o solo come la sostituzione delle rappresentazioni piuttosto che come una modulazione dell'essere al mondo, o ancora solo come un diverso standard di giudizio invece di una differente sensibilità riguardo se stessi come persone culturalmente definite. [Csordas 1997, 71]

Anche il lavoro di Law e Lynch [1988] sul *birdwatching* ci mostra come l'atto di visione sia risultato di una complessa procedura che riguarda tanto la percezione quanto le forme culturalmente disponibili di ciò che è possibile vedere [Fele 2002, 102]. La «visione professionale» di cui si è occupato Charles Goodwin [1994, 1995, 2000a; si veda anche: Goodwin e Goodwin, 1996] rappresenta un altro esempio.²³ L'esperienza tattile non fa eccezione: non appena

22 «Il senziente e il sensibile non stanno di fronte come due termini esteriori e la sensazione non è una irruzione del sensibile nel senziente» [Merleau-Ponty, 1945, trad. it. 291].

23 Riguardo l'influenza della cultura sulla percezione visiva ed i modi attraverso cui impariamo a vedere si vedano anche: Berger 1972; Segall *et al.* 1966.

imparo ad usare le mani, imparo anche cosa posso toccare e cosa no (in genere e a seconda delle situazioni), cosa è piacevole o ributtante toccare, cosa è pulito (e/o puro) e cosa è sporco (e/o impuro), e così via. Similmente, mentre apprendo a gattonare e poi a camminare, cioè a muovermi nel mondo, apprendo contemporaneamente che le persone adulte camminano in posizione eretta e lo fanno per raggiungere (s)oggetti del mondo coi quali intendono entrare in interazione. Quando imparo ad eseguire il *pas de bourrée*, imparo altresì – a livello simultaneamente teorico e pratico – gli usi abituali del passo, la sua relazione con gli altri passi accademici, lo/gli stile/i in cui viene più tipicamente utilizzato, ecc. (par. 6.3).

Conferimento di senso e comprensione, dunque, hanno entrambi natura incorporata²⁴ e questo è esattamente il modo attraverso cui la società prende corpo, cioè acquista un'esistenza *sui generis*, nonché il modo attraverso cui il senso comune riesce a presentarsi quale naturale, dato-per-scontato, riuscendo così anche a mantenersi relativamente stabile per lunghi periodi di tempo. Infatti, come la nostra esperienza ci conferma quotidianamente, il senso comune è difficile, sebbene certo non impossibile²⁵, da modificare, poiché generalmente assunto come dato e lasciato inquestionato (quantomeno ai fini pratici dell'interazione quotidiana con altri membri). Questo accade non tanto e non solo perché il processo di socializzazione comincia dalla nascita, andando a scrivere su quella che talvolta è stata definita una *tabula rasa*, ma anche e soprattutto poiché penetra quotidianamente e costantemente i nostri stessi sensi e la nostra carne, il modo in cui entriamo in contatto con – e restiamo ancorati a – il mondo, e viceversa. La stessa trasmissione di un saper(far)e più o meno specifico e del suo (universo di) *senso*, avviene da un corpo all'altro: questo è particolarmente evidente nel caso della danza (cap. 6), ma resta valido per ogni campo dell'attività umana.

John Dewey [1934], nel suo trattato sull'esperienza estetica – nel quale, pur cercando di distinguere tra esperienza ordinaria ed estetica, apre invece uno spiraglio per pensare all'esperienza quotidiana in termini estetici²⁶ – scrive:

il processo della vita è continuo; possiede continuità perché è un processo incessantemente rinnovato di azione nostra sull'ambiente e di azione dell'ambiente su di noi [...] Il mondo che abbiamo sperimentato diviene parte integrante dell'individuo che agisce e patisce in ulteriori esperienze. [...] Attraverso gli abiti di vita che si formano nei rapporti con il mondo anche noi abitiamo il mondo. Esso diviene una casa per noi e la casa è parte di ogni nostra esperienza. [Dewey 1934, trad. it. 124]²⁷

24 «È il corpo a dare un senso non solo all'oggetto naturale, ma anche a oggetti culturali come le parole» [Merleau-Ponty 1945, trad. it. 314].

25 «Nonostante la realtà delle forme di dominazione e del loro incorporamento sia semplicemente evidente, così è anche la resistenza a queste forme, nei movimenti sociali, nelle proteste e nelle "politiche identitarie". [...] Il regno delle rappresentazioni sociali non è singolare e le forme di dominazione sono raramente totali o complete. [...] questo potrebbe condurci a considerare il modo in cui la resistenza, e non solo forme di dominazione, mettono radici nel corpo» [Crossley 2001a, 160]. A questo proposito, consiglio la visione di un video-documentario, intitolato *Bodyworks*, realizzato da Caterina Sartori, in qualità di studentessa in Visual Anthropology presso la Goldsmiths University (Londra), e disponibile all'indirizzo: http://dailymotion.virgilio.it/video/x8cn6w_bodyworks-it-by-caterina-sartori_creation

26 Si veda anche: Highmore 2007, 76-77.

27 Similmente, Merleau-Ponty rileva come il corpo e i sensi costituiscano un «sapere abituale del

Non bisogna tuttavia dimenticare che, come ho sottolineato inizialmente, il mondo che abitiamo col nostro corpo è contemporaneamente abitato da altri corpi come noi, da altre coscienze (o sé) incorporate(i). Il processo della vita non è solo continuo, ma anche intercorporeo, intersoggettivo e interazionale.

La corporeità – «l'esserci degli esseri umani nel mondo» [Merleau-Ponty 1945] – è quindi fondamentale tanto nell'interazione con l'altro-da-sé, quanto nella costruzione di sé. Un fatto, questo, che Cooley [1902], a differenza di Mead [1934], aveva già messo in rilievo, parlando di un «senso di sé» pre-verbale.²⁸ Nel caso della danza, abbiamo visto (cap. 7) come l'identità artistico-professionale del/la ballerino/a venga costruita a partire dalla propria storia incorporata, cioè dal *curriculum* del corpo danzante e dall'esperienza di cui esso è soggetto agente; dalle caratteristiche e competenze, ascritte o acquisite, del proprio corpo; dalle tecniche e dalle pratiche messe o meno in atto con e su questo corpo; dall'agire, infine, di un corpo che, messo in relazione con (le rappresentazioni del)la cultura cui appartiene, acquista un carattere esterno e coercitivo. Tali auto-rappresentazioni, tuttavia, non costituiscono affatto immagini statiche del proprio corpo, quanto un *sentire*, riguardo il proprio sé corporeo e incorporato in relazione a un mondo popolato da altri sé incarnati, che si fonda e si sostanzia in un complesso insieme di elementi contemporaneamente sensoriali, culturali e contestuali, i quali, nel loro vicendevole influenzarsi, restano nella quotidianità pre-riflessivamente inseparati.

Ciò che Wacquant [2000, trad. it. 28] scrive riguardo al pugile, vale per ogni essere umano: «un *ingranaggio vivente* di corpo e spirito che se ne infischia del confine tra ragione e passione, che fa esplodere l'opposizione tra azione e rappresentazione, e così facendo offre un superamento in atto dell'antinomia tra individuale e collettivo».

Riflessioni metodologiche

Analizzare le interconnessioni tra corporeità, identità e società è dunque a mio giudizio tanto rilevante quanto difficoltoso. Poiché la conoscenza pratica di senso comune, o *membership knowledge*, costituisce sia una risorsa implicita della ricerca, sia un esplicito argomento di analisi [Zimmerman e Pollner 1971] – poiché, potremmo anche dire, l'*habitus* costituisce sia uno strumento che un oggetto di ricerca [Wacquant 2009] – è necessario risolvere il cosiddetto «problema dell'invisibilità del senso comune» [Have 2002] evitando tanto il suo uso irriflesso, quanto la misinterpretazione che deriva dall'estraneità [Schutz 1944] ad esso²⁹. Una buona strategia per farlo mi pare essere quella di «diventare

mondo», una «scienza implicita o sedimentata». Egli sottolinea anche che colei o «[c]olui che percepisce [...] ha uno spessore storico, riprende una tradizione percettiva ed è confrontato con un presente» [1945, trad. it. 318-19].

28 Si veda anche: Konecki 2005. Vorrei anche chiarire che non intendo con questo sostenere che l'interazione verbale non chiami in causa la corporeità; voglio solo sottolineare che la formazione del sé non si fonda su un'interazione (simbolica) con l'altro-da-sé esclusivamente verbale, che costruisce significati esclusivamente discorsivi.

29 Come scrive Becker, infatti, «[q]uando manca la conoscenza vera, il nostro immaginario prende il sopravvento. [...] Interpretazioni sbagliate dell'esperienza e dei significati delle persone sono diffuse negli studi su delinquenza e criminalità, sul comportamento sessuale, e in generale su

il fenomeno» [Mehan e Wood 1975] e studiare il processo che conduce il/la ricercatore/trice – così come ha condotto e conduce tutte/i coloro che sono entrate/i a far parte e/o vogliono entrare a far parte di quel mondo – dall'estraneità alla familiarità, dall'incompetenza alla competenza, permettendogli/le di assimilare le abilità pratiche e le categorie di giudizio, altrettanto praticamente esercitate, dei membri³⁰.

Si tratta dunque *a)* di porre esplicitamente il proprio apprendimento pratico, teorico, morale, carnale e concettuale – in un parola, la propria iniziazione ad un mondo sociale – al centro della ricerca e *b)* di sfruttare consapevolmente e riflessivamente l'esperienza vissuta come strumento di conoscenza e analisi delle pratiche sociali che si intendono studiare e di cui la conoscenza acquisita dall'etnografo/a è parte integrante. Già Charles Wright Mills [1959], come ricorda anche Marco Marzano [2001, 278-79], affermava di esser «giunto alla conclusione che la capacità di credere nella propria esperienza e di considerarla al tempo stesso scetticamente è il segno» del/la sociologo/a compiuto/a [Wright Mills 1959, trad. it. 2009]. Poiché, come abbiamo visto, l'esperienza ordinaria è ampiamente fondata sull'*habitus* (o, meglio, sugli *habitus*), quale meccanismo, contemporaneamente, di acquisizione e di costruzione di categorie di percezione, valutazione e azione, studiare le pratiche sociali attraverso cui esso viene trasmesso, acquisito e si sedimenta [Wacquant 1995b] mi pare fondamentale al fine di risolvere il nodo tra sé incorporato, conoscenza e società. In questo senso,

l'apprendistato del sociologo è uno specchio metodologico dell'apprendistato a cui si sottopongono i soggetti stessi del suo studio. Mentre il primo cerca di scavare nelle pratiche dei secondi per portare alla luce la logica intima e le proprietà dell'azione, entrambi si trovano ad esperire la solidità e l'utilità concreta dell'*habitus* come guida per saggiare i risultati dell'azione. [...] Utilizzato in modo adeguato, l'*habitus* ci permette non solo di chiarire le diverse logiche dell'azione sociale, ma anche di dare fondamento all'immersione nel e al coinvolgimento con l'oggetto dell'indagine etnografica. [Wacquant 2009, 6]

Uno dei tratti maggiormente rilevanti della presente ricerca è stato dunque quello di essere, per riprendere l'ormai famosa distinzione di Wacquant [2000], non solo una sociologia – o, meglio, un'etnografia – *del* corpo, ma anche e soprattutto *dal* corpo. Partire dal corpo significa partire dall'esperienza vissuta, significa porre se stessi/e e la propria corporeità nel vivo dell'azione del gruppo/campo sociale considerato. Significa, in un certo qual modo, radicalizzare il principio etnometodologico dell'adeguatezza unica [Garfinkel e Wieder 1992, 182-84], secondo cui occorre divenire esperti, o meglio «volgarmente competenti»³¹, riguardo i linguaggi, le formalizzazioni, il dato per scontato, le

comportamenti che ricadono al di fuori dell'esperienza e dello stile di vita del ricercatore accademico convenzionale. [...] L'immaginario si forma nella nostra testa come residuo della nostra esperienza quotidiana; quindi, per migliorarlo, dobbiamo intervenire in qualche modo sulla natura della nostra vita ordinaria» [Becker 1998, trad. it. 26-27].

30 Se è vero che al termine di questo processo si *diventa* membri, è altrettanto vero che durante questo processo può capitare di volere/dovere *passare per* membri. Situazioni di questo genere, come insegna Garfinkel [1967], sono ulteriormente ed estremamente interessanti per la comprensione delle categorie tacite e date-per-scontate su cui poggia l'(inter)azione sociale.

31 All'ampio dibattito sulla necessità dell'etnografo/a di divenire esperto/a hanno partecipato, per quanto riguarda in particolare l'etnografia del lavoro artistico, Becker [1998, 2007] e Atkinson [2006]. Si veda anche: Bassetti 2008a, 154-55.

pratiche, la sotto-cultura tipica del mondo (occupazionale) studiato [Fele 2002, 147; si veda anche: 146-51], riguardo cioè quello che potremmo definire il senso comune incarnato condiviso da un gruppo sociale più o meno ampio. La radicalizzazione consiste nel prender coscienza della natura corporea e incorporata del conferimento di senso e della comprensione, cercando di cogliere col proprio corpo il modo in cui l'esperienza ordinaria viene organizzata e dotata di senso all'interno di un campo sociale e dei campi fenomenici in cui questo si attualizza quotidianamente; di «afferrare in modo pratico, tattile, sensoriale la realtà prosaica che [si] sta studiando per gettare luce sulle categorie e le relazioni che organizzano la condotta ordinaria» [Wacquant 2009, 14]; di socializzarsi non “semplicemente” a nuove credenze e nuovi saperi astratti, ma a nuove modalità di *essere-al-mondo* e nuovi saper fare.

La difficoltà di tale impresa non risiede solo nella scarsa istituzionalizzazione accademica del metodo prescelto, né solo nel fatto di mettersi in gioco, tanto nel mondo accademico quanto in quello studiato, non con l'identità esclusiva di «ricercatrice», ma con il sé incorporato tutto, come persona, con un ruolo – per dirla altrimenti – non focalizzato³². Non si tratta nemmeno solo di mettere a rischio, assieme alla propria faccia, il proprio corpo, che difficilmente smetterà di portare i segni della sua nuova appartenenza, né solo di esercitare costantemente riflessività sul proprio processo di apprendimento, oltre che sul proprio metodo e la propria analisi. Esiste, infatti, un'altra difficoltà, che si fa particolarmente invadente nella cultura occidentale e, forse ancor più, in quella accademica: gli strumenti concettuali, discorsivi e linguistici che abbiamo a disposizione per parlare del corpo e della corporeità sono a dir poco ridotti e resi inadeguati al compito da secoli di esaltazione della dimensione mentale ai danni di quella, considerata opposta, corporea. In altre parole, il «mondo delle idee» di origine platonica non solo è divenuto sacro a scapito della profana materialità del corpo ed del suo ancoraggio terreno, ma, per restare «puro», pare aver ricusato le stesse idee relative a tale materialità e corporeità.

Ciò comporta, innanzitutto, un problema di concettualizzazione dell'esperienza stessa tanto dell'etnografo/a quanto delle persone che abitano il mondo da questo/a analizzato. Il vocabolario di pensiero occidentale è in questo senso limitato. Da questo punto di vista, la sfida è quella di riportare il mondo delle idee sulla terra e, contemporaneamente, ripopolarlo con nuove idee capaci di riconnettere esperienza e concetto. Inoltre, com'è facile immaginare, questa prima difficoltà ne porta con sé una seconda, quella relativa alla scrittura, alla messa-in-testo, alla resa discorsiva dell'esperienza corporea e cin(est)etica. Come ho già sottolineato (par. 2.4) questo vale tanto per il diario di campo, quanto – e forse soprattutto, data l'esistenza di standard più stringenti – per la restituzione al pubblico accademico, cioè ad una comunità professionale specifica. Da questo punto di vista, sono tre le strategie che mi paiono utili ad un superamento almeno parziale del problema.

La prima, che definirei pasticciare con le parole, consta essenzialmente nello sfruttare fino in fondo gli strumenti linguistici che si hanno a disposizione, senza

32 Se da un lato si tratta di un rischio, dall'altro lato ciò favorisce generalmente l'accesso al campo, poiché legittima, agli occhi dei membri, la presenza dell'etnografo/a in esso. Si veda anche: Wacquant 2000, 19-21.

guardare ad essi come qualcosa di dato una volta per tutte, o di sacro, ma come qualcosa di utile e plasmabile ai propri fini. Convenzioni e regole formali dovrebbero venir lasciate senza timore fuori dalla porta – e fuori dalla ricerca – laddove vadano ad ostacolare ragionamento e comunicazione piuttosto che facilitarli. Mentre neologismi, “puzzle lessicali” e parole che generalmente non entrano nel discorso accademico ufficiale dovrebbero farlo, laddove il ricercatore o la ricercatrice ne ravvisino la necessità o, più semplicemente, l'utilità.

La seconda strategia riguarda invece lo stile di esposizione e scrittura. Se è ovvio che nel passaggio dalle note di campo alla restituzione esso si modifichi, non v'è tuttavia ragione perché esso si appiattisca forzatamente su uno standard, andando a perdere molta della sua aderenza all'esperienza quotidiana, molta della sua freschezza e, con esse, molto del suo potere descrittivo, evocativo ed esplicativo. Da un lato, la presenza nel testo di estratti, anche ampi, dal diario di campo e dalle interviste mi pare doverosa, non solo poiché si tratta dei dati sui quali è basata la ricerca, ma perché intervalla la descrizione analitica e la riflessione teorica con quelli che si potrebbero definire momenti di comunicazione più diretta, che entrano nei dettagli mondani e situati dell'esperire quotidiano, riuscendo talvolta a portare il lettore o la lettrice esperienzialmente più vicini alla realtà studiata.

Dall'altro lato, anche allo stile espositivo della restituzione scritta dovrebbe esser lasciata maggior libertà nello sfruttare le risorse comunicative ed espressive a nostra disposizione. Lo stile argomentativo di tradizione positivista non è l'unico a disposizione dell'etnografo/a, né del/la sociologo/a³³, né dell'accademico/a in genere. Platone, ad esempio, ci dà tutt'oggi il nostro bel daffare, come abbiamo visto, pur avendo scritto le proprie opere sotto forma di dialoghi ed avendo attinto a piene mani al mito come risorsa esplicativa. Alessandro Dal Lago [1994] invita i/le sociologi/he a non combattere «battaglie di retroguardia» contro l'eterogeneità dei generi di scrittura.³⁴ In questo senso, la presente tesi ha seguito un percorso che, all'interno di una cornice teorica e metodologica definita, va dal descrittivo, all'analitico, al narrativo, sebbene una certa commistione dei generi sia sempre presente. Come scrive Wacquant, giustificando la propria scelta di mescolare stili e generi in *Corps et âme* [2000], «non ha senso proporre una sociologia corporea sostenuta dall'iniziazione pratica se quel che si cerca di rivelare circa il magnetismo sensomotorio dell'universo in questione finisce poi per sparire nella scrittura» [Wacquant 2009, 17].

Infine, date le limitazioni della parola e ancor più della sua scrittura, e poiché esse non costituiscono certo l'unica via di interazione e comunicazione tra esseri umani, mi pare necessario rivolgersi anche ad altri strumenti al fine di cogliere, tanto quanto di restituire, l'inter-azione sociale quotidiana nella sua interezza, dimensione della corporeità compresa. In questo senso, come rileva anche Fele [2008, 87], fotografie, materiale visivo di vario genere e registrazioni video – restituite non solo sotto forma di trascrizione ma anche di storyboard – permettono al ricercatore, prima, e alla lettrice, poi, l'accesso ad un più ampio panorama di dati, che non siano esclusivamente verbali (interviste strutturate, in

33 Sulle categorizzazioni degli stili di scrittura sociologica rimando al lavoro di Marco Santoro [2007].

34 Si vedano anche: Richardson 2000a, 2000b; Van Maanen 1988.

profondità, narrative, *survey* di vario genere, ma anche registrazioni audio). L'estromissione della corporeità e, più in generale, della dimensione non-verbale dell'interazione, a vantaggio del Verbo e dell'Idea, non pertiene infatti, come ho sottolineato nell'introduzione al presente scritto, solo alla cultura di senso comune della società occidentale³⁵, ma anche alla cultura accademica e alla stessa pratica sociologica: «tale visione gioca ancora un ruolo decisivo nella scelta di metodi e tecniche di ricerca nelle scienze sociali» [Konecki 2005, 85]. Da un punto di vista più prettamente restitutivo, infine, l'abilità del/la ricercatore/trice di creare immagini per facilitare la comunicazione scientifica [Lynch e Edgerton 1988]³⁶ mi pare rivestire estrema rilevanza e costituisce una via che la presente tesi ha tentato di percorrere.

35 «La cultura occidentale ha sempre privilegiato la lingua parlata, considerandola la più alta forma di pratica intellettuale, e ha considerato le rappresentazioni visive come spiegazioni di seconda qualità delle idee» [Mirzoeff 1999, trad. it. 34-35].

36 Si vedano anche: Latour 1986; Lynch e Woolgar 1988.

Riferimenti bibliografici

AA. VV.

2001 *Not Just Any Body: Advancing Health, Well-Being and Excellence in Dance and Dancers*, Owen Sound, Ginger Press.

AA. VV. (a cura di)

2003a *Creativity and development*, New York, Oxford University Press.

AA. VV.

2003b *Exotic Dancers: Gender Differences in Societal Reaction, Subcultural Ties, and Conventional Support*, in «Journal of Criminal Justice and Popular Culture», vol. 10, n. 1, pp. 1-11.

AA. VV.

2008 *Memory and Sacrifice: An Embodied Theory of Martyrdom*, in «Cultural Sociology», n. 2, pp. 99-121.

Aalten, A.

1997 *Performing the Body, Creating Culture*, in «European Journal of Women Studies», vol. 4, n. 2, pp. 197-216.

2004 *The Moment When It All Comes Together. Embodied Experiences in Ballet*, in «The European Journal of Women's Studies», vol. 11, n. 3, pp. 263-276.

2007 *Listening to the dancer's body*, in «The Sociological Review», vol. 55, n. 1, pp. 109-125.

Abbott, A.

1988 *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, Chicago, University of Chicago Press.

2001 *Professions, Sociology of*, in N.J. Smelser e P.B. Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier, pp. 12166-12169.

Adair, C.

1992 *Women and Dance: Sylphs and Sirens*, London, Macmillan.

Adams, M.

2005 *Crossing Artistic Modalities to Enhance the Teaching of Dance Technique*, in «Journal of Dance Education», vol. 5, n.1, pp. 11-14.

Adler, P. e Adler, P.

1987 *The Past and the Future of Ethnography*, in «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 16, n. 1, pp. 4-24.

- Adorno, T.W.
 1962 *Einleitung in die Musiksoziologie: Zwölf theoretische Vorlesungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp; trad. it. *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi, 1971.
- Adorno, T. W. e Horkheimer, M.
 1956 *Soziologische Exkurse*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt; trad. it. *Lezioni di sociologia*, Torino, Einaudi, 1966.
- Adorno, T.W. e Simpson, G.
 1941 *On popular music*, in «Studies in Philosophy and Social Sciences», n. 1, pp. 17-49; trad. it. *Sulla popular music*, Roma, Armando, 2004.
- Agar, M.
 1980 *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*, New York, Academic Press.
- Albrecht, M.C., Barnett, J.H. e Griff, M.
 1970 *The Sociology of Art and Literature: A Reader*, New York, Praeger.
- Alheit, P. e Bergamini, S.
 1996 *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano, Guerini.
- Alford, R.R. e Szanto, A.
 1996 *Orpheus Wounded: The Experience of Pain in the Professional World of the Piano*, in «Theory and Society», n. 25, pp. 1-44.
- Aloff, M.
 2006 *Dance anecdotes: Stories from the worlds of ballet, Broadway, the ballroom, and modern dance*, Oxford, Oxford University Press.
- Alper, N.O. e Wassall, G.H.
 1984 *Determinants of Artists' Earnings*, in W.S. Hendon, D.V. Shaw e N.K. Grant (a cura di), *The Economics of Cultural Industries*, Akron, Association for Cultural Economics.
- Alsop, C.K.
 2002 *Home and Away: Self-Reflexive Auto-/Ethnography* (55 paragrafi), in «FQS – Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research», vol.3, n.3, art.10, risorsa on-line (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203105>).
- Andersen, H.C.
 1845 *De røde sko*, in Id., *Nye Eventyr. Første Bind. Tredie Samling*, Copenhagen, C.A. Reitzel; trad. it. *Scarpette rosse*, in Id., *La sirenetta e altri racconti*, Milano, Rizzoli, 2000.

- Anderson, L.
2006 *Analytic Autoethnography*, in «Journal of Contemporary Ethnography», n. 35, pp. 373-395.
- Andreella, F.
1994 *Il corpo sospeso. La danza tra codici e simboli*, Venezia, Il Cardo.
- Armano, E.
2009 *Precariousness and Innovation in Postfordism: Knowledge Workers in Turin*, in «GSSEPS Working Paper», n. 5.
- Aron, R.
1967 *Les étapes de la pensée sociologique: Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*, Paris, Gallimard; trad. it. *Tappe del pensiero sociologico: Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*, Milano, Mondadori, 1972.
- Atkinson, P.
2006 *Everyday Arias. An Operatic Ethnography*, Lanham (MD), AltaMira Press.
- Atkinson, P. e Coffey, A.
2002 *Revisiting the relationship between participant observation and interviewing*, in J.F. Gubrium e J.A. Holstein (a cura di), *Handbook of Interview Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 801-814.
- Bakhtin, M.
1963 *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Moscow, Sovetskij pisatel'; trad. it. *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Torino, Einaudi, 1968.
1990 *Art and Answerability*, in M. Holquist, V. Liapunov (a cura di), Austin, University of Texas Press.
- Balfe, J.
1993 *Paying the piper Causes and consequences of art patronage*, Urbana, University of Illinois Press.
- Bamberg, M.
1997 *Positioning Between Structure and Performance*, in «Journal of Narrative and Life History», vol. 7, n. 1-4, pp. 335-342.
2004a *Considering counter narratives*, in M. Bamberg e M. Andrews (a cura di), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 351-371.
2004b *Positioning With Davies Hogan. Stories, Tellings, and Identities*, in C. Daiute and C. Lightfoot (a cura di), *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*, Thousand Oaks, Sage, pp. 135-157.
- Banes, S.

- 1998 *Dancing Women: Female Bodies on Stage*, London, Routledge.
- 1987 *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*, Boston, Houghton Mifflin.
- 1994 *Writing dancing in the age of postmodernism*, Hanover, Wesleyan University Press.
- Barley, S.R. e Kunda, G.
2004 *Gurus, hired guns, and warm bodies: Itinerant experts in a knowledge economy*, Princeton, Princeton University Press.
- Bassetti, C.
2008a *Diario di un'opera d'arte. Il processo quotidiano e collettivo di creazione: tra scelte e costrizioni*, in «Etnografia e Ricerca Qualitativa», n.1, pp. 151-160.
2008b *L'emergere di un'organizzazione delle attività inNoVATIVA*, in Proceeding of «Capturing Proteus. Technoscience and Knowledge Society in Europe», Genova, Italia, 19-21 giugno 2008, risorsa on-line (<http://www.stsitalia.org/papers2008>).
- Bateson, G.
1956 *The Message «This Is Play»*, New York, Josiah Macy Jr. Foundation; trad. it. «Questo è un gioco» *Perché non si può mai dire a qualcuno «gioca»*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
1972 *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago, University of Chicago Press.
1979 *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*, Cresskill, Hampton Press.
- Bateson, G. e Mead, M.
1942 *Balinese character; a photographic analysis*, New York, New York Academy of Sciences.
- Baum, V.
1929 *Menschen im Hotel*, Berlin, Ullstein; trad. it. *Grand Hotel*, Palermo, Sellerio, 2009.
1957 *Die goldenen schuhe*, Köln, Kiepenheuer & Witsch.
- Bauman, Z.
1992 *Intimations of Postmodernity*, London, Routledge.
- Baumann, S.
2006 *A general theory of artistic legitimation: How art worlds are like social movement*, in «Poetics», n. 35, pp. 47-65.
- Baumgarten, A.G.
1750-58 *Aesthetica*, Frankfurt am Oder, Kleyb; trad. it. *Estetica*, Milano, Vita e Pensiero, 1992.

- Baumol, W. e Bowen, W.
 1966 *Performing Arts – The Economic Dilemma. A Study of Problems common to Theatre, Opera, Music and Dance*, Cambridge, The MIT Press.
- Baxandall, M.
 1972 *Painting and experience in fifteenth century Italy. A primer in the social history of pictorial style*, Oxford, Clarendon Press.
- Becker, H.S.
 1960 *Notes on the Concept of Commitment*, in «American Journal of Sociology», n. 66, pp. 32-40.
 1962 *The nature of a profession*, in N.B. Henry (a cura di), *Education for the professions*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 27-46.
 1963 *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Chicago, Free Press.
 1974 *Art As Collective Action*, in «American Sociological Review», vol. 39, n. 6, pp. 767-776.
 1976 *Art Worlds and Social Types*, in «American Behavioral Scientist», n. 19, pp. 703-718.
 1982 *Art Worlds*, Berkeley, University of California Press; trad. it. *I mondi dell'arte*, Bologna, Il Mulino, 2004.
 1998 *Tricks of the Trade. How to Think about Your Research while You're Doing It*, Chicago, University of Chicago Press; trad. it. *I trucchi del mestiere: Come fare ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2007.
 2000 *The Etiquette of Improvisation*, in «Mind, Culture, and Activity», vol. 7, n. 3, pp. 171-176.
 2006 *The work itself*, in H.S. Becker, R.R. Faulkner e B. Kirshenblatt-Gimblett (a cura di), *Art from start to finish: Jazz, painting, writing, and other improvisations*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 21-30.
 2007 *Howie Becker Responds*, in «Culture», vol. 21, n. 2, pp. 10-12.
- Becker, H.S., Faulkner, R.R. e Kirshenblatt-Gimblett, B.
 2006a *Editors' Introduction: Art from start to finish*, in Idd. (a cura di) *Art from start to finish: Jazz, painting, writing, and other improvisations*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 1-20.
 2006b (a cura di) *Art from start to finish: Jazz, painting, writing, and other improvisations*, Chicago, University of Chicago Press,
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E., Strauss, A.
 1961 *Boys in White*, Chicago, University of Chicago Press.
- Béhague, G. (a cura di)
 1992 *Music and Black Ethnicity: The Caribbean and South America*, New Brunswick, Transaction Publisher.
- Bendelow, G. e Williams, S.J.
 1995 *Pain and Mind/Body Dualism*, in «Body & Society», vol. 1, n. 2, pp. 83-103.

- Benesh, R e Benesh, J.
1983 *Reading Dance: The Birth of Choreology*, London, McGraw-Hill.
- Benjamin, W.
2002 *The Work of Art in the Age of its Technological Reproducibility*, in Id., *Selected Works*, Cambridge, The Belknap Press, pp. 101-133.
- Bennett, A.
2000 *Popular Music and Youth Culture: Music Identity and Place*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Bennet, H.S.
1980 *On Becoming Rock Musician*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- Benthall, J. e Polhemus, T. (a cura di)
1975 *The Body as a Medium of Expression*, London, Allen Lane.
- Berger, J.
1972 *Ways of Seeing*, London, British Broadcasting Corporation e Penguin Books.
- Berger, P.L. e Luckmann, T.
1966 *The social construction of reality; A treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, Doubleday; trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Bierce, A.
1877 *The Dance of Death*, San Francisco, Henry Keller; trad. it. *La danza della morte*, Milano, Serra e Riva, 1985.
- Bergson, H.
1896 *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*, Paris, Alcan; trad. it. *Materia e memoria. Saggio sulla relazione del corpo allo spirito*, in Negri, A. (a cura di) *Novecento filosofico e scientifico*, Milano, Marzorati, 1991, vol. I.
1889 *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, Alcan; trad. it. *Saggio sui dati immediati della coscienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
1922 *Durée et simultanéité, à propos de la théorie d'Einstein*, Paris, Alcan; trad. it. *Durata e simultaneità. A proposito della teoria di Einstein*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Berliner, P.
1994 *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*, Chicago, University of Chicago Press.
2006 *Grasping Shona Musical Works: A Case Study of Mbira Musica*, in H.S.Becker, R.R.Faulkner e B. Kirshenblatt-Gimblett (a cura di), *Art from start to finish: Jazz, painting, writing, and other improvisations*, Chicago,

University of Chicago Press, pp. 126-138.

Bermúdez, J., Marcel, A. J., e Eilan, N.

1995 *The body and the self*, Cambridge, Mass, MIT Press.

Bertasio, D. (a cura di)

1998 *Immagini sociali dell'arte*, Bari, Dedalo.

Bird, A.

1996 *Careers as repositories of knowledge: Considerations for boundaryless careers*, M.B. Arthur e D.M. Rousseau (a cura di), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, New York, Oxford University Press, pp. 150-168.

Birdwhistell, R.

1970 *Kinesics and context; essays on body motion communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

1975 *Introduction to kinesics, an annotation system for analysis of body motion and gesture*, Louisville, University of Louisville.

Blau, H.

1990 *The Audience*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Bledstein, B.J.

1976 *The Culture of Professionalism*, New York, Norton.

Blom, L.A. e Chaplin, L.T.

1988 *The moment of movement: dance improvisation*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Boas, F. (a cura di)

1944 *The Function of Dance in Human Society: A Seminar*, New York, Boas School.

Bocca, G.

1960 *I ballerini*, Firenze, Vallecchi.

Boje, D.M.

1995 *Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as «Tamara-Land»*, in «Academy of Management Journal», vol. 38, n. 4, pp. 997-1035.

2001 *Narrative methods for organizational and communication research*, London, Sage.

Boltanski, L.

1982 *Les Cadres*, Paris, Minuit.

- Bourdieu, P.
 1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique: précéd. de Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Seuil; trad. it. *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
 1977 *Remarques provisoires sur la perception sociale du corps*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», vol. 14, n. 1, p. 51-54; trad. it. *Osservazioni provvisorie sulla percezione sociale del corpo*, in Id. (a cura di), *Il corpo tra natura e cultura*, Milano, Franco Angeli, 1987, pp. 163-171.
 1979 *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit; trad. it. *La distinzione: Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 1983 (nuova ed. 2001).
 1980 *Le sens pratique*, Paris, Minuit; trad. it. *Il senso pratico*, Roma, Armando, 2005.
 1987 *Programme pour une sociologie du sport*, in Id., *Choses dites*, Paris, Minuit, pp. 203-216.
 1992 *Les règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil; trad. it. *Le regole dell'arte*, Milano, Il Saggiatore, 2005.
 1997 *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil; trad. it. *Meditazioni pascaliane*, Milano, Feltrinelli, 1998.
 2001 *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raison d'agir; trad. it. *Il mestiere di scienziato*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Bourdieu, P., e Wacquant, L.
 2002 *An invitation to reflexive sociology*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. E Passeron, J.-C.
 1968 *Le métier de sociologue: préalables épistémologique*, Mouton-Bordas; trad. it. *Il mestiere di sociologo*, Rimini, Guaraldi, 1976.
- Brace-Govan, J.
 2002 *Looking at Bodywork: Women and Three Physical Activities*, in «Journal of Sport & Social Issues», vol. 26, n. 4, pp. 403-420.
- Brandstetter, G.
 2007 *The Virtuoso's Stage: A Theatrical Topos*, in «Theatre Research International», vol. 32, n. 2, pp. 178-195.
- Brighenti A.
 2008 *Visuale, visibile, etnografico*, in «Etnografia e Ricerca Qualitativa», n. 1, pp. 91-113.
- Brinati, D. e Milo, F.
 2006 *Annuario della danza 2006-2007*, Roma, Gremese.
 2008 *Il libro della danza 2008*, Roma, Gremese.

- Brinson, P.
 1983a *Scholastic Tasks of a Sociology of Dance, Part 1*, in «Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research», vol. 1, n. 1, pp. 100-107.
 1983b *Scholastic Tasks of a Sociology of Dance, Part 2*, in «Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research», vol. 1, n. 2, pp. 59-68.
- Bristow, J.
 1995 *Effeminate England: Homoerotic writing after 1885*, New York, Columbia University Press.
- Brown, C.
 1983 *Re-tracing our steps. The possibilities for feminist dance histories*, in J. Adshead-Lansdale e J. Layson (a cura di), *Dance history: an introduction*, London, Routledge (nuova ed. 2005), pp. 198-216.
- Brown, J. M., Mindlin, N. e Woodford, C. H.
 1998 *The vision of modern dance: In the words of its creators*, Hightstown, Princeton Book.
- Bruner, J.S.
 1986 *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge, Harvard University Press.
 1987 *Life as narrative*, in «Social research», vol. 54, n. 1, pp. 1-17.
 1990 *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
 1991 *The Narrative Construction of Reality*, in «Critical Inquiry», vol. 18, n. 1, pp. 1-21.
- Bucchi, M.
 1999 *Vino, alghe e mucche pazze. La rappresentazione televisiva delle situazioni di rischio*, Roma, Rai-Eri.
- Bucher, R. e Stelling J.
 1969 *Characteristics of Professional Organizations*, in «Journal of Health and Social Behavior», vol. 10, n. 1, pp. 3-15.
- Bucher, R. e Strauss, A.
 1961 *Professions in Process*, in «American Journal of Sociology», vol. 66, n. 4, pp. 325-334.
- Buckland, T.J. (a cura di)
 1999 *Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*, London, Macmillan.
- Bull, C.C.
 1997 *Sense, Meaning and Perception in Three Dance Cultures*, in J.C. Desmond (a cura di), *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*, Durham, Duke University Press.

- Burke, P.
 2004 *Identities and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address*, in «Social Psychology Quarterly», vol. 67, n. 1, pp. 5-15.
 2005 *Identities and Addiction*, articolo non pubblicato, presentato a Kettil Bruun Society 31st Annual Symposium Didactic Lecture, May 29, 2005.
- Burkitt, I.
 1999 *Bodies of thought: Embodiment, identity, and modernity*, London, Sage.
- Burt, R.
 1995 *The Male Dancer: Bodies, Spectacles, Sexualities*, London, Routledge.
- Bury, M.
 1982 *Chronic illness as biographical disruption*, in «Sociology of Health & Illness», vol. 4, n. 2, pp.167-182.
- Butera, F., Bagnara, S., Cesaria, R. e Di Guardo, S. (a cura di)
 2008 *Knowledge working: Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Butler, J.
 1990 *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
 1993 *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*, New York, Routledge.
- Buzzati, D.
 1963 *Un amore*, Milano, Mondadori.
- Candlin, F.
 2004 *Don't Touch! Hands Off! Art, Blindness and the Conservation of Expertise*, in «Body & Society», vol. 10, n. 1, pp. 71-90.
- Canevacci, M.
 1987 *Corpi simboli e segni nella cultura visuale*, in P. Bourdieu (a cura di), *Il corpo tra natura e cultura*, Milano, Franco Angeli, pp. 123-136.
- Capiou, S. e Wiesand, A.J.
 2006 *The Status of Artists in Europe*, Brussels, European Parliament & Ericarts.
- Cardano, M.
 2001 *Etnografia e riflessività. Le pratiche riflessive costrette nei binari del discorso scientifico*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, pp. 173-204.
 2003 *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Carr-Saunders A.P. e Wilson, P.A.

- 1933 *The Professions*, Oxford, Oxford University Press.
- Carter, K. L.
2001 *Constructing the Balletic Body: The 'Look', the Sylph and the Performance of Gendered Identity*, in N. Watson e S. Cunningham-Burley (a cura di), *Reframing the body*, Hampshire, Palgrave.
- Castiglione, B.
1528 *Il libro del cortegiano*, Venetia, nelle case d'Aldo Romano e d'Andrea d'Asola suo suocero.
- Cervellati, E.
2005 *Abbondanza, Bertoni*, Palermo, L'epos.
- Chambers, I.
1985 *Urban rhythms: Pop music and popular culture*, London, Macmillan.
- Cohen, S.
1993 *Ethnography and Popular Music Studies*, in «Popular Music», vol. 12, n. 2, pp. 123-138.
- Collin, J.
1997 *Genese d'une profession: les pharmaciens au Quebec au XIXe siècle*, in «Canadian Bulletin of Medical History / Bulletin canadien d'histoire de la médecine», vol. 14, n. 2. pp. 41-262.
- Colette, S.G.C.
1910 *La vagabonde*, Paris, Société d'éditions littéraires et artistiques.; trad. it. *La vagabonda*, Milano, Mondadori, 1953.
- Conde, I.
2009 *Artists as vulnerable workers*, CIES e-WORKING PAPER, n. 71/2009, risorsa on-line (http://www.cies.iscte.pt/destaques/documentos/CIES-WP71_Conde_001.pdf).
- Connell, R. W.
1987 *Gender and power: society, the person and sexual politics*, Cambridge, Polity Press.
1995 *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- Connell, R.W. e Messerschmidt, J.W.
2005 *Hegemonic masculinity: rethinking the concept*, in «Gender and society», vol. 19, n. 6, pp. 829-859.
- Conquergood, D.L.
1998 *Beyond the Text: Toward a Performative culturale PoliticsBeyond*, in S.

- Dailey (a cura di), *The future of performance studies: Visions and revisions*, Annandale, VA, National Communication Association, pp. 25-36.
- Cook, N.
 2001 *Theorizing Musical Meaning*, in «Music Theory Spectrum», vol. 23, n. 2, pp. 170-195.
 2004 *Musical Meaning: Toward a Critical History*, in «Music and Letters», vol. 85, n.3, pp. 415-418.
- Cooley, C.
 1902 *Human Nature and the Social Order*, New York, Charles Scribner's Sons.
- Cope, E.
 1976 *Performance-Dynamics of a Dance Group*, London, Lepus Books.
- Copeland, R.
 1993 *Dance, Feminism and the Critique of the Visual Gender and Culture*, London, Macmillan.
- Corbin, J.M. e Strauss, A.L.
 1993 *The Articulation of Work through Interaction*, in «The Sociological Quarterly», vol. 34, n. 1, pp. 71-83.
- Cossi, G.M.
 2005 *Il contributo dei classici alla sociologia dell'arte*, Roma, Aracne.
- Cowan, J.
 1990 *Dance and the Body Politic in Northern Greece*, Princeton, University Press.
- Craine, D. e Mackrell, J.
 2000 *The Oxford Dictionary of Dance*, Oxford, Oxford University Press.
- Crane, D.
 1994 *The Sociology of Culture. Emerging Theoretical Perspectives*, Oxford, Blackwell.
- Crespi, F.
 1996 *Manuale di sociologia della cultura*, Bari, Laterza.
- Crossley, N.
 1995 *Body Techniques, Agency and Intercorporeal On Goffman's Relations in Public*, in «Sociology», vol. 29, n. 1, pp. 133-149.
 2001a *The Social Body. Habit, Identity and Desire*, London, Sage.
 2001b *Embodiment and social structure: a response to Howson and Inglis*, in «The Sociological Review», vol.49, n.3, pp. 318-326.
 2001c *The phenomenological habitus and its construction*, in «Theory and Society»,

- vol. 30 , n. 1, pp. 81-120.
- 2004 *The Circuit Trainer's Habitus: Reflexive Body Techniques and the Sociality of the Workout*, in «Body & Society», vol. 10, n. 1, pp. 37-69.
- 2005 *Mapping Reflexive Body Techniques: On Body Modification and Maintenance*, in «Body & Society», vol. 11, n. 1, pp. 1-35.
- 2006 *In the Gym: Motives, Meaning and Moral Careers*, in «Body & Society», vol. 12, n. 23, pp. 23-50.
- 2007 *Researching embodiment by way of body techniques*, in «The Sociological Review», vol. 55, n. 1, pp. 80-94.

Csikszentmihalyi, M.

- 1975 *Play and Intrinsic Rewards*, in «Journal of Humanistic Psychology», vol. 15, n. 3, pp. 41-63.
- 1990 *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row.
- 1996 *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, New York, Harper Collins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. e Csikszentmihalyi, I.S. (a cura di)

- 1988 *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge, Cambridge University Press.

Csordas, T.J.

- 1990 *Embodiment as a Paradigm for Anthropology*, in «Ethos», vol. 18, n. 1, pp. 5-47.
- 1993 *Somatic Modes of Attention*, in «Cultural Anthropology», vol. 8, n.2, pp 135-156.
- 1994 *Introduction: the body as representation and being-in-the-world*, in Id. (a cura di), *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-24.
- 1997 *The Sacred Self: A Cultural Phenomenology of Charismatic Healing*, Berkeley, University of California Press.
- 2001 *Body: Anthropological Aspects*, in N.J. Smelser e P.B. Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Pergamon/Elsevier Science.
- 2002 *Body/Meaning/Healing. Contemporary anthropology of religion*, New York, Palgrave Macmillan.

Cogan, M.L.

- 1953 *Toward a Definition of Profession*, in «Harvard Educational Review», vol. 21, pp. 33-50.

Colombo, E.

- 2001 *Etnografia dei mondi contemporanei. Limiti e potenzialità del metodo etnografico nell'analisi della complessità*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, pp. 205-230.

- Cooper Albright, A.
1997 *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*, Hanover, Wesleyan University Press.
- Curry, T.
1993 *A Little Pain Never Hurt Anyone: Athletic Career Socialization and the Normalization of Sports Injury*, *Symbolic Interaction*, vol.16, n.3, pp. 273-290.
- Dal Lago, A.
1994 *La sociologia come genere di scrittura. Lo scambio tra letteratura e sociologia*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3, pp. 163-187.
- Dal Lago, A. e De Biasi, R.
2002 *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Dal Lago, A. e Giordano, S.
2006 *Mercanti d'aura Logiche dell'arte contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Daly, A.
1991 *Unlimited Partnership: Dance Feminist Analysis*, in «Dance Research Journal», vol. 23, n. 1 (Spring), pp. 2-3.
1987 *The Balanchine Woman: of Hummingbirds and Channel Swimmers*, in «Drama Review», vol.31, n.1, pp. 8-21.
1988 *Classical Ballet: A Discourse of Difference*, in «Women & Performance», vol. 3, n. 2, pp. 57-66.
- D'Andrea, F.
2004 *Georg Simmel. L'opera d'arte come isola*, in M.C. Federici (a cura di), *Lo sguardo obliquo: dettagli e totalità nel pensiero di Georg Simmel*, Perugia, Morlacchi.
- Davies, B. e Harré, R.
1990 *Positioning: The Discursive Production of Selves*, in «Journal of the Theory of Social Behaviour», vol. 20, n. 1, pp. 43-63.
- Davis, K.
1997 *Embodiment Theory: Beyond Modernist and Postmodernist Readings of the Body*, in K. Davis (a cura di), *Embodied Practices: Feminist Perspectives on the Body*, London, Sage.
- Day, N.E. e Schoenrade, P.
1997 *Staying in the Closet Versus Coming Out: Relationships Between Communication About Sexual Orientation and Work Attitudes*, in «Personnel Psychology», vol. 50, n. 1, p. 147.

- Dean, D.
2005 *Recruiting a self*, in «Work, Employment & Society», vol. 19, n. 4, pp. 761-774.
- De la Fuente, E.
2007 *The «New Sociology of Art»: Putting Art Back into Social Science Approaches to the Arts*, in «Cultural Sociology», vol. 1, n. 3, pp. 409-425.
- De Lauretis, T.
1991 *Queer theory: lesbian and gay sexualities. An introduction*, in «Differences», vol. 3, n. 2, pp. 3-18.
- De Nora, T.
2000 *Music and Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
2003 *After Adorno: Rethinking Music Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Denzin, N.
1990 *Harold and Agnes: A Feminist Narrative Undoing*, in «Sociological Theory», vol. 8, n. 2, p. 198-216.
2003 *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, London, Sage.
- Derber, C.
1982 *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*, Boston, R. K. Hall.
- Desmond, J.C.
1994 *Embodying Difference: Issues in Dance and Cultural Studies*, in «Cultural Critique», n. 26, pp. 33-63.
1997 (a cura di) *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*, Durham, Duke University Press.
- Desrosières, A. e Thévenot, L.
1992 *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte.
- Dex, S., Willis, J., Paterson, R. e Sheppard, E.
2000 *Freelance Workers and Contract Uncertainty: The Effects of Contractual Changes in the Television Industry*, in «Work, Employment and Society», n. 14, pp. 238-305.
- Dewey, J.
1934 *Art as experience*, New York, Minton, Balch & Co.; trad. it. *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- Di Cori, P., Pontecorvo, C. (a cura di)

- 2007 *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Roma, Carocci.
- Di Luzio, G.
2004 *Trust in Professions*, in «European University Institute working paper SPS», 2004/1.
- DiMaggio, P.
1986 *Cultural Entrepreneurship in Nineteenth-Century Boston: The Creation of an Organizational Base for High Culture in America*, in AA. VV. (a cura di), *Media, Culture and Society: A Critical Reader*, London, Sage, pp. 96-211.
1987 *Classification in Art*, in «American Sociological Review», vol. 52, n. 4, pp. 440-455.
- Douglas, M.
1978 *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*, London, Routledge & K. Paul (first published in 1966).
1973 *Natural Symbols*, Harmondsworth, Penguin.
- Drew, P. e Heritage, J.
1992 *Analyzing talk at work: An introduction*, in P. Drew e J. Heritage (a cura di), *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doane, R.
2006 *The habitus of dancing*, in «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 35, n. 1, pp. 84-116.
- Duranti, A. e Burrell, K.
2004 *L'improvvisazione jazz: alla ricerca di armonie nascoste e di un sé distinto*, in «Ricerche di Psicologia», vol. 3, n. 27, pp. 71-101.
- Durkheim, E.
1893 *De la division du travail social: Étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, Paris, Alcan; trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962.
1895 *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan; trad. it. *Le regole del metodo sociologico*, in Id., *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Milano, Edizioni di Comunità, 2001.
1897 *Le Suicide, étude de sociologie*, Paris, Les Presses universitaires de France; trad. it. *Il suicidio. Studio di sociologia*, Milano, Rizzoli, 1987.
1912 *Les formes élémentaire de la vie religieuse, Le système totémique en Australie*, Paris, Alcan; trad. it. *Le forme elementari della vita religiosa: Il sistema totemico in Australia*, Roma, Meltemi, 2005.
1924 *Sociologie et Philosophie*, Paris, Alcan; trad. it. *Sociologia e filosofia*, in Id., *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Milano, Edizioni di Comunità, 2001.

- Durkheim, E. e Mauss, M.
 1903 *De quelques formes primitives de classification: Contribution a l'étude des représentations collectives*, in «L'année sociologique», n. 6; trad. it. «Su alcune forme primitive di classificazione», in É. Durkheim, H. Hubert e M. Mauss, *Le origini dei poteri magici*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, pp. 17-92.
- Dyck, N. e Archetti, E.P.
 2003 *Embodied Identities: Reshaping Social Life Through Sport and Dance*, in Idd. (a cura di), *Sport, Dance and Embodied Identities*, Oxford, Berg, pp. 1-19.
- Edley, N.
 2001 Analyzing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions, in M. Wetherell, S. Taylor e S. Yates (a cura di) *Discourse as data: A guide for analysis*, London, Sage.
- Elias, N.
 1939 *Über den prozess der zivilisation; soziogenetische und psychogenetische untersuchungen*, Basel, Haus zum Falken; trad. it. *Il processo di civilizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Elliott, A.
 2001 *Concepts of the Self*, Cambridge, Polity Press.
- Ellis, C. e Bochner, A.P.
 2000 *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*, in N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 733-768.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. e Shaw, L.L.
 1995 *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago, University of Chicago Press.
- Enpals – Coordinamento Statistico Attuariale (a cura di)
 2003a *Lavoratori e imprese dello spettacolo e dello sport professionistico: principali dati sull'occupazione e sulle retribuzioni – Anno 2001*, Roma.
 2003b *Statistiche sull'occupazione e retribuzioni dei lavoratori dello spettacolo e dello sport. Serie storiche anni 1994 – 2001*, Roma.
 2005 *Principali indicatori dell'occupazione e delle retribuzioni dei lavoratori dello spettacolo e dello sport – Anno 2003*, Roma.
 2006a *Lavoratori e imprese dello spettacolo e dello sport professionistico: principali dati occupazionali e retributivi – Anno 2004*, Roma.
 2006b *Statistiche sull'occupazione e retribuzioni dei lavoratori dello spettacolo e dello sport. Serie storiche anni 1997 – 2004*, Roma.
 2007a *Lavoratori e imprese dello spettacolo e dello sport professionistico: principali dati occupazionali e retributivi – Anno 2005*, Roma.
 2007b *Occupazione e retribuzioni dei lavoratori dello spettacolo e dello sport.*

- Parametri fondamentali della distribuzione dei più significativi caratteri quantitativi – Anno 2005*, Roma.
- 2008a *Lavoratori e imprese dello spettacolo e dello sport professionistico: principali dati occupazionali e retributivi – Anno 2006*, Roma.
- 2008b *Statistiche sull'occupazione e retribuzioni dei lavoratori dello spettacolo e dello sport. Serie storiche anni 1999 – 2006*, Roma.
- 2009 *Lavoratori e imprese dello spettacolo e dello sport professionistico: principali dati occupazionali e retributivi - Anno 2008*, Roma.
- Etzioni, A. (a cura di)
 1969 *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, Free Press.
- Evans-Pritchard, E.E.
 1928 *The Dance*, in «Africa», vol. 1, n. 4, pp. 446-462.
- Fabiani, J.L.
 1986 *Carrières improvisées: théories et pratiques de la musique de jazz en France*, in R. Moulin (a cura di), *Sociologie de l'art*, Paris, La Documentation française, pp. 231-245.
 2005 *Should the Sociological Analysis of Art Festivals be Neo-Durkheimian?*, in «Durkheimian Studies», n. 11, pp. 49-66.
- Farnell, B.
 1994 *Ethno-Graphics and the Moving Body*, in «MAN: The Journal of the Royal Ethnographic Institute», vol. 29, n. 4, pp. 929-974.
 1999 *Moving Bodies, Acting Selves*, in «Annual Review of Anthropology», n. 28, pp. 341-373.
 2005 *The Body, Dance and Cultural Theory*, in «Journal of the Royal Anthropological Institute», vol. 11, 2005.
- Farnell, B. e Varela, C.R.
 2008 *The Second Somatic Revolution*, in «Journal for the Theory of Social Behaviour», vol. 38, n. 3, pp. 215-240.
- Faulkner, R.R.
 1971 *Hollywood studio musicians, their work and careers in the recording industry*, Chicago, Aldine-Atherton.
 1973a *Orchestra Interaction: Some Features of Communication and Authority in an Artistic Organization*, in «Sociological Quarterly», n. 14, pp. 147-157.
 1973b *Career Concerns and Mobility Motivations of Orchestra Musicians*, in «Sociological Quarterly», n. 14, pp. 334-349.
 1983 *Music on demand: Composers and careers in the Hollywood film industry*, New Brunswick, Transaction Books.
 2006 *Shedding culture*, in H.S. Becker, R.R. Faulkner, e B. Kirshenblatt-Gimblett, (2006), *Art from start to finish: Jazz, painting, writing, and other*

improvisations. Chicago, University of Chicago Press, pp. 91-117.

Faure, S.

- 1999 *Les Processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur*, in «Education et Sociétés», vol. 2 , n. 4, pp. 75-90.
- 2000a *Apprendre par Corps*. Socio-anthropologie des techniques de danse, Paris, La Dispute.
- 2000b *Apprendre par Corps. Les Modalités d'Incorporation des Gestes de Danse*, in Actes des 1eres Rencontres Internationales «Arts, science et technologies», 22-24 novembre 2000 (archvio on-line).
- 2001 *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- 2003 *Le pouvoir de se raconter. Autobiographies d'artistes de la danse*, in «Sociologie et Sociétés», vol. 35, n. 2, pp. 213-231.
- 2004 *La sociologie du corps et de l'incorporation de Pierre Bourdieu*, in AA. VV., *Pierre Bourdieu: les champs de la critique*, Paris, Édition de la BPI/Centre Georges Pompidou.
- 2006 *Corps et Formation*, in B. Andrieu (a cura di), *Le dictionnaire du corps. En sciences humaines et sociales*, Paris, CNRS.
- 2007 *Le dispositions de genre dans la danse hip-hop*, in H. Eckert e S. Faure (a cura di), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute.

Faure, S. e Garcia, M.-C.

- 2005 *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute/SNÉDIT.

Faure, S., Soulié, C. e Millet, M.

- 2005 *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la «table des valeurs académique»?*, risorsa on-line (<http://www.liens-socio.org>).

Featherstone, M.

- 1982 *The body in Consumer Culture*, in «Theory, Culture & Society», vol. 1, n. 2, pp. 18-33.
- 2006 *Body Image/Body without Image*, in «Theory, Culture & Society», vol. 23, n. 2-3, pp. 233-236.

Featherstone, M., Hepworth, M. e Turner, B.S. (a cura di)

- 1991 *The Body: Social Processes and Cultural Theory*, London, Sage.

Federico, R.C.

- 1974 *Recruitment, training, and performance: The case of ballet*, in «Varieties of Work Experience», pp. 249-261.

Feld, S., Fox , A.A., Porcello, T. e Samuels, D.W.

- 2004 *Vocal Anthropology: From the Music of Language to the Language of Song*,

in A.Duranti, (a cura di) *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Blackwell, pp.321-365.

Fele ,G.

- 2002 *Etnometodologia: introduzione allo studio delle attività ordinarie*, Roma, Carocci.
- 2003 *Interaction and Collaborative Work in a Medical Emergency Center*, Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale, Facoltà di sociologia, Università di Trento.
- 2004 *Garfinkel e una nuova «teoria del campo»*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 4, pp. 603-613.
- 2005 *The collaborative production of responses and dispatching on the radio*, contributo ad 100th American Sociological Association Annual Meeting, Philadelphia, Penns., 14 agosto 2005.
- 2008 *The Collaborative Production of Responses and Dispatching on the Radio: Video Analysis in a Medical Emergency call Center* (88 paragrafi), in «FQS - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Reserach», vol. 9, n. 3, art. 40, risorsa on-line (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803408>).
- 2010 (in pubblicazione) *La comunicazione in azione*, Bologna, Il Mulino.

Filmer, P.

- 1999 *Embodiment and Civility in Early Modernity: Aspects of Relations between Dance, the Body and Sociocultural Change*, in «Body & Society», vol. 5, n. 1, pp. 1-16.

Fine, G.A.

- 1995 *Kitchens: The culture of restaurant work*, Berkeley, University of California Press.
- 2003 *Towards a peopled ethnography. Developing theory from group life*, in «Ethnography», vol. 4, n.1, pp. 41– 60.

Finocchi, R.

- 2005 *Arte e non arte: Per una sociologia dell'estetica*, Roma, Meltemi.

Fischer-Lichte, E.

- 2005 *Theatre, sacrifice, ritual. Exploring forms of political theatre*, London, Routledge.
- 2008 *The transformative Power of Performance: a New Aesthetics*, London, Routledge.
- 2009 *Interweaving Cultures in Performance: Different State of Being In-Between*, in «New Theatre Quarterly», vol. 25, n. 4, pp. 391-401.

Foster, S.L.

- 1992 *Dancing Culture*, in «American Ethnologist», vol1. 19, n. 2, pp. 362-366.
- 1996 *The Ballerina's Phallic Pointe*, in Id. (a cura di), *Corporealities: Dancing*

- Knowledge, Culture and Power*, London, Routledge.
- 1997 *Dancing Bodies*, in J.C. Desmond (a cura di), *Meaning in Motion: New culturale Studies of Dance*, Durham, Duke University Press, pp. 235-257.
- 1998 *Choreographies of Gender*, in «Signs: Journal of Women in Culture and Society», vol. 24, n. 1, pp. 1-33.
- Foucault, M.
- 1969 *L'archeologie du savoir*, Paris, Gallimard; trad. it. *L'archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli, 1971.
- 1971 *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard; trad. it. *L'ordine del discorso*, Torino, Einaudi, 1972.
- 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard; trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976 (nuova ed. 1993).
- 1976 *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, vol. 1, Paris, Gallimard; trad. it. *La volontà di sapere. Storia della sessualità*, vol. 1, Milano, Feltrinelli, 1978.
- Foucault, M. (a cura di)
- 1978 *Herculine Barbin*, Gallimard, Paris; trad. it. *Herculine Barbin detta Alexina B. Una strana confessione: memorie di un ermafrodito*, Torino, Einaudi, 1979.
- Fournier, M.M.
- 1987 *Le statut social de l'artiste*, in «Possibles», vol. 11, n. 2, pp. 137-147.
- Fraleigh, S.H.
- 1987 *Dance and the Lived Body: A Descriptive Aesthetic*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- 1991 *A Vulnerable Glance: Seeing Dance Through Phenomenology*, in «Dance Research Journal», vol. 23, n.1, pp. 11-16.
- Francastel, P.
- 1970 *Études de sociologie de l'art*, Paris, Denoël/Gonthier; trad. it. *Studi di sociologia dell'arte*, Milano, Rizzoli, 1976.
- Frank, A.W.
- 1991 *At the will of the body: Reflections on illness*, Boston, Houghton Mifflin.
- Freidson, E.
- 1986 *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*, Chicago, University of Chicago press.
- Friedmann, G.
- 1946 *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Gallimard; trad. it. *Problemi umani del macchinismo industriale*, Torino, Einaudi, 1949 (2^a ed.

1971).

Friedmann, G. e Naville, P.

1961 *Le Traité de sociologie du travail*, Paris, Amand Colin; trad. it. *Trattato di sociologia del lavoro*, Milano, Edizioni di Comunità, 1978.

Frith, S.

1978 *The Sociology of Rock*, London, Constable.

Fromm, E.

1964 *The heart of man, its genius for good and evil*, New York, Harper & Row.

Fuchs, E.

1996 *The death of character: Perspectives on theater after modernism*, Bloomington, Indiana University Press.

Galimberti, U.

1983 *Il corpo. Antropologia, psicoanalisi, fenomenologia*, Milano, Feltrinelli.

Gallino, L.

2006 *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET (1a ed. 1978, 2a ed. 1993).

Gans, H.

1974 *Popular Culture and High Culture: An Analysis and Evaluation of Taste*, New York, Basic Books.

Garafola, L.

1999 *Reconfiguring the Sexes*, in L. Garafola e N. Van Norman Baer (a cura di), *The Ballet Russes and its World*, New Haven, CT, Yale University Press.

Garfinkel, H.

1963 *A conception of, and experiments with, «trust» as a condition of stable concerted actions*, in O.J. Harvey (a cura di), *Motivation and social interaction: cognitive approaches*, New York, Ronald Press, pp. 187-238; trad. it. *La Fiducia. Una risorsa per coordinare l'interazione*, Roma, Armando, 2004.

1967 *Studies in Ethnomethodology*, Engelwood Cliffs (NJ), Prentice Hall.

2002 *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorisms*, New York, Rowman and Littlefield.

Garfinkel, H. e Wieder, D.L.

1992 *Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis*, in G. Watson e R.M. Seiler (a cura di), *Text in Context: Studies in Ethnomethodology*, Newbury Park, Sage, pp. 175-206.

- Geertz, C.
1983 *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, New York, Basic Books.
- Gere, D.
1995 *Looking out: Perspectives on dance and criticism in a multicultural world*, New York, Schirmer Books.
- Gephart, W.
2000 *The Beautiful and the Sacred: Durkheim's look at the elementary forms of aesthetic life*, in «Durkheimian Studies/Etudes durkheimiennes», n.s. 6, pp. 85-92.
- Gherardi, S.
2006 *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, Oxford, Blackwell.
- Gherardi, S. e Nicolini, D.
2001 *Il pensiero pratico. Un'etnografia dell'apprendimento*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, pp. 231-256.
- Giddens, A.
1991 *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Cambridge, Polity Press.
- Giglioli, P.P.
1978 *Baroni e burocrati*, Bologna, Il Mulino.
1984 *Una occasione mancata*, in «Rassegna italiana di sociologia», n.1, pp. 143-151.
1986 *Introduzione*, in E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, pp. 19 -27.
1989 *Teorie dell'azione*, in A. Panebianco (a cura di), *L'analisi della politica*, Bologna, Il Mulino, pp. 107-133.
- Gilmore, S.
1993 *Search and Attraction in an Artistic Social Matching Process*, in «Current Research on Occupations and Professions», n. 8, pp. 277- 298.
- Gilroy, P.
1987 *There ain't no black in the Union Jack»: The cultural politics of race and nation*, Chicago, University of Chicago Press.
- Giust, F. e Tassarolo, M.
1985 *L'immagine della donna nella pubblicità*, in «Sociologia della comunicazione», n. 7, pp. 51- 81.

- Gobo, G.
 2001 *Descrivere il mondo: Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma, Carocci.
- Goffman, E.
 1951 *Symbols of Class Status*, in «British Journal of Sociology», vol. 2, n. 4, pp. 294-304.
 1955 *On Face Work: An Analysis of Ritual Elements in Everyday Interaction*, in «Psychiatry», vol. 18, n. 3, pp. 213-231, ristampato in Id., *Interaction Ritual*, New York, Doubleday, 1967; trad. it. *Giochi di faccia*, in Id., *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 7-50.
 1956a *Embarrassment and Social Organization*, in «American Journal of Sociology», vol. 62, n. 3, pp. 264-274; trad. it. *Imbarazzo e organizzazione sociale*, in Id., *Il rituale dell'interazione*, cit., pp. 105-122.
 1956b *The Nature of Deference and Demeanor*, in «American Anthropologist», vol. 58, giugno, pp. 473-502; trad. it. *La natura della deferenza e del contegno*, in Id., *Il rituale dell'interazione*, cit., pp. 51-104.
 1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, Doubleday; trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969 (nuova ed. 1986).
 1961a *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill; trad. it. *Espressione e identità. Gioco, ruoli e teatralità*, Bologna, Il Mulino, 2003.
 1961b *Asylums, Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, Doubleday; trad. it. *Asylums*, Torino, Einaudi, 1968.
 1963a *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*, New York, Free Press of Glencoe; trad. it. *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*, Torino, Einaudi, 1971.
 1963b *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
 1967 *Interaction Ritual: Essays on the Face-to-Face Behaviour*, New York, Doubleday; trad. it. *Il rituale di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1988.
 1969 *Strategic Interaction*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press; trad. it. *L'interazione strategica*, Bologna, Il Mulino, 1988.
 1971 *Relations in Public*, New York, Basic Books; trad. it. *Relazioni in pubblico*, Milano, Bompiani, 1981.
 1974 *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, New York, Harper and Row; trad. it. *Frame Analysis*, Roma, Armando, 2001.
 1976 *Gender display*, in «Studies in the Anthropology of Visual Communication», n. 3, pp. 69-77.
 1977 *The arrangements between the sexes*, in «Theory and Society», vol. 4, n. 3, pp. 301-331.
 1979 *Gender Advertisements*, New York, Haper and Row.
 1981 *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press; trad. it. *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
 1983 *The interaction order*, in «American Sociological Review», n. 48, pp. 1-17;

- trad it. *L'ordine dell'interazione*, Roma, Armando, 1998.
- 1989 *On fieldwork* (1974), in «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 18, n. 2, pp. 123-132.
- Goode, W. J.
 1957 *Community within a community: The professions*, in «American Sociological Review», n. 22, pp. 194-200.
- Goodwin, C.
 1994 *Professional Vision*, in «American Anthropologist», vol. 96, n. 3, pp. 606-633.
 1995 *Seeing in Depth. Space, Technology and Interaction on a Scientific Vessel*, in «Social Studies of Science», n. 25, pp. 237-274.
 1999 *Practices of Color Classification in Professional Discourse*, in A. Jaworski e N. Coupland (a cura di), *The Discourse Reader*, London, Routledge, pp. 474-491.
 2000a *Practices of Seeing*, in Theo van Leeuwen and Carey Jewitt (a cura di) *Handbook of Visual Analysis*, London, Sage Publications, pp. 157-182.
 2000b *Action and embodiment within situated human interaction*, in «Journal of Pragmatics», vol. 32, n. 10, p.1489.
 2002 *Time in Action*, in «Current Anthropology», n. 43, pp. 19-35.
 2003 *Embedded Context*, in «Research on Language and Social Interaction», vol. 36, n. 4, pp. 323-350.
- Goodwin, C. e Goodwin, M. H.
 1987 *Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessments*, in «IPrA Papers in Pragmatics», vol. 1, n. 1, pp. 1-55.
 1996 *Seeing as a Situated Activity: Formulating Planes*, in Y. Engeström and D. Middleton (a cura di), *Cognition and Communication at Work*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 61-95.
- Goodwin, M.H.
 1995 *Co-Constructing in Girls' Hopscotch*, in «Research on Language & Social Interaction», vol. 28, n. 3, pp. 261-281.
- Gore, G.
 1999 *Textual Fields: Representation in Dance Ethnography*, in T. Buckland (a cura di), *Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*, London, Macmillan.
- Gorsky, A.A.
 1978 *Two essays on Stepanov dance notation*, New York, CORD.
- Grau, A.
 1993 *John Blacking and the Development of Dance Anthropology in the UK*, in «Dance Research», vol. 25, n. 2, pp. 21-32.

- 2005 *When the Landscape becomes Flesh: An Investigation into Body Boundaries with Special Reference to Tiwi Dance and Western Classical Ballet*, in «Body & Society», vol. 11, n. 4, pp. 141-163.
- 2006 *Anthropologie de la danse: Genèse et construction d'une discipline*, Pantin, Centre National de la Danse.

Greenwood, E.

- 1957 *Attributes of a Profession*, in «Social Work», n. 2, pp. 45-55.

Greimas, A. J.

- 1970 *Du sens: Essais sémiotique*, Paris, Seuil.

Griswold, W.

- 1994 *Cultures and societies in a changing world. Sociology for a new century*, Thousand Oaks, Pine Forge Press; trad. it. *Sociologia della cultura. Le vie della civiltà*, Bologna, Il Mulino, 1997.

Grosz, E. A.

- 1994 *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*, Bloomington, Indiana University Press.

Gurevitch, Z.

- 1988 *The Other Side of Dialogue: On Making the Other Strange and the Experience of Otherness*, in «American Journal of Sociology», n. 93, pp. 1179-1199.

Gusmano, B.

- 2009 *Coming out or not? How non-heterosexual people manage their sexual identity at work*, in «Journal of workplace rights», vol. 13, n. 4, pp. 473-496.

Habenstein, R.W.

- 1963 *Critique of 'Profession' as a Sociological Category*, in «Sociological Review», n. 4.

Hagen, E. e Bryant, G.

- 2003 *Music and dance as a coalition signaling system*, in «Human Nature», vol. 14, n. 1, pp. 21-51.

Hall, E.T.

- 1959 *The silent language*, Garden City, Doubleday; trad. it. *Il linguaggio silenzioso*, Milano, Bompiani, 1969.
- 1966 *The Hidden Dimension*, Garden City, Doubleday; trad. it. *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1968.

Hall, G. A.

- 1977 *Workshop for a Ballerina: An Exercise in Professional Socialization*, in

«Urban Life», vol. 6, n. 2, pp. 193-220.

Hall, S.

1980 *Cultural Studies and the Centre: Some Problematics and Problems*, in S. Hall (a cura di), *Culture, Media, Language: Working Papers in culturale Studies*, 1972-79, London, Hutchinson, pp. 15-47.

Halperin, D.M.

1995 *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*, New York, Oxford University Press.

Hamilton, A.

2000 *The Art of Improvisation and the Aesthetics of Imperfection*, in «British Journal of Aesthetics», vol. 40, n. 1, pp. 165-185.

Hammersley, M. e Atkinson, P.

1995 *Ethnography: Principles in Practice*, London, Routledge.

Hammond, P.E. e Hammond, S.N.

1979 *The Internal Logic of Dance: A Weberian Perspective on th History of Ballet*, in «Journal of Social History», September, pp. 591-608.

1989 *Technique and Autonomy in the Development of Art: A Case Study on Ballet*, in «Dance Research Journal», vol. 21, n. 2, pp. 15-24.

Hampartzoumian, S.

2004 *Effervescence techno ou La communauté trans(e)cendantale*, Paris, L'Harmattan.

Hanna, J.L.

1975 *The Anthropology of the Body*, in «Dance Research Journal», vol. 7, n. 2, pp. 39-43.

1979 *To Dance is Human: A Theory of Non Verbal Communication*, Austin, University of Texas Press.

1983 *The Performer-Audience Connection: Emotion to Metaphor in Dance and Society*, Austin, University of Texas Press.

1988 *Dance, Sex and Gender. Signs of Identity, dominance, defiance and desire*, Chicago, University of Chicago Press.

1994 *Art Education and the Transition to Work*, in «Arts Education Policy Review», vol. 96, n. 2, pp. 31-37.

Hannerz, U.

1983 *Tools of identity and imagination*, in Anita Jacobson-Widding (a cura di), *Identity: personal and socio-cultural*, Atlantic Highlands, (N.J.), Humanities Press, pp. 347-360.

Haraway, D. J.

- 1991 *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*, New York, Routledge.
- Hargreaves, D.
1967 *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge & Kegan.
- Harper, R.H.R. e Hughes, J.A.
1992 *What a f-ing system! Send 'em all to the same place and then expect us to stop 'em hitting: Managing technology work in air traffic control*, in G. Button (a cura di), *Technology in Working Order. Studies of work, interaction, and technology*, London, Routledge, pp. 127-144.
- Harré, R. e van Langenhove, L.
1999 *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, Malden, Blackwell.
- Haskell, T.L.
1984 *The Authority of Experts*, Bloomington, Indiana University Press.
- Hauser, A.
1953 *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur*, München, Beck.; trad. it. *Storia sociale dell'arte*, Torino, Einaudi, 1955-56.
- Have, P. ten
2002 *The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge in Ethnomethodological Inquiry* (53 paragrafi), in «FQS - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research», vol. 3, n. 3, art. 21, risorsa on-line (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203217>).
- Heath, C., e Luff, P.
2000 *Technology in action. Learning in doing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hebdige, D.
1979 *Subculture, the meaning of style*, London, Methuen.
- Heidegger, M.
1927 *Sein und Zeit*, Halle, M. Niemeyer; trad. it. *Essere e tempo*, Torino, UTET, 1969.
- Heinich, N.
1991 *La Gloire de Van Gogh. Essai d'anthropologie de l'admiration*, Paris, Minuit.
1998 *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Minuit.
2001 *Sociologie de l'art*, Paris, La Découverte; trad. it. *La sociologia dell'arte*, Bologna, Il Mulino, 2004.

2005 *L'Élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard.

Hennion, A.

1993 *La passion musicale: Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.

1995 *Sociologie de l'art*, in «L'année sociologique», vol. 45, n. 2, pp. 477-507.

1996 *The History of Art - Lessons in Mediation*, in «Reseaux. The French Journal of Communication», vol. 3, n. 2, pp. 233-262.

1997 *Baroque and rock: Music, mediators and musical taste*, in «Poetics», vol. 24, n. 6, pp. 415-435.

Hennion, A. e Grenier, L.

2000 *Sociology of Art: New Stakes in a Post-Critical Time*, in R. Quah and A. Sales (a cura di), *The International Handbook of Sociology*, London, Thousand Oaks, pp. 341-355.

Highmore, B.

2007 *Compiti a casa. Routine, estetica sociale e ambiguità della vita quotidiana*, in P. di Cori e C. Pontecorvo (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Roma, Carocci, pp. 68-86.

Hinings, C.R.

2001 *Professions in Organizations*, N.J. Smelser e P.B. Baltes (a cura di), in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier, pp. 12160-12166.

Hockey, J. e Allen-Collinson, J.

2009 *The sensorium at work: the sensory phenomenology of the working body*, in «The Sociological Review», vol. 57, n. 2, pp. 217-239.

Hodgins, P.

1992 *Relationships between score and choreography in twentieth-century dance: Music, movement, and metaphor*, Lewiston, E. Mellen Press.

Hodson, R.

2004 *A Meta-Analysis of Workplace Ethnographies. Race, Gender, and Employee Attitudes and Behaviors*, in «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 33, n.1, pp. 4-38.

Horowitz, R.

1983 *Honor and the American dream: Culture and Identity in a Chicano Community*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Horton-Fraleigh, S.H.

1987 *Dance and the Lived Body: A Descriptive Aesthetics*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

- Hoschild, A.
1983 *The Managed Heart*, Berkeley, University of California Press.
- Howe, P.D.
2001 *An ethnography of pain and injury in professional rugby union*, in «International Review for the Sociology of Sport», vol. 36, n. 3, pp. 289-303.
- Howson, A. e Inglis, D.
2001 *The body in sociology: tension inside and outside sociological thought*, in «The Sociological Review», vol. 49, n. 3, pp. 297-317.
- Hsu, E.
2008 *The Senses and the Social: An Introduction*, in «Ethnos», vol. 73, n. 4, pp. 433-443.
- Hughes, E.C.
1937 *Institutional office and the person*, in «American Journal of Sociology», n. 43, pp. 404-413.
1958 *Men and their work*, Glencoe, Free press of Glencoe.
1994 *On Work, Race, and The Sociological Imagination*, Chicago, University of Chicago press.
- Hughes, R. e Coakley, J.
1991 *Positive deviance among athletes: the implications of overconformity to the sport ethic*, in «Sociology of Sport Journal», vol. 8, n. 4, pp. 307-325.
- Hughes-Freeland, F.
1997 *Consciousness in Performance. A Javanese Theory*, in «Social Anthropology», vol. 5, n. 1, pp. 55-68.
1998 (a cura di) *Ritual, Performance, Media*, London, Routledge.
2001 *Performance: Anthropological Aspects*, in N.J. Smelser e P. Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Elsevier, vol. 16, pp. 11231-11236.
- Hughson, J.
2008 *Ethnography and «physical culture»*, in «Ethnography», vol. 9, n. 4, pp. 421-428.
- Husserl, E.
1913-28 *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi, 1965.
- Hutchinson Guest, A.
1989 *Choreo-graphics: A comparison of dance notation systems from the fifteenth century to the present*, New York, Gordon and Breach.

- Iannuzzi, F.
 2000 *Arte e artigianato. Lineamenti per una storia dei mestieri d'arte*, in P. Colombo (a cura di), *Genio e Materia*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 3-26.
- Illich, I., Zola, I.K. e McKnight, J.
 1977 *Disabling Professions*, London, Marion Boyars.
- Infanti, A.C.
 2003 *Eyes Wide Shut: Surveying Erosion in the Professionalism of the Tax Bar*, in «Virginia Tax Review», n. 22, pp. 589-614.
- Inglis, D.
 2005 *Culture and everyday life*, Abingdon, Routledge.
- Ingold, T.
 2000 *The perception of the environment*, London, Routledge.
- Inoue, S.
 2006 *Embodied Habitus*, in «Theory Culture & Society», vol. 23, n. 2-3, pp. 229-231.
- Istat
 2001 *Forze di lavoro*, Roma.
 2008a *Spettacoli, musica e attività del tempo libero. Indagine multiscopo sulle famiglie «I cittadini e il tempo libero» - Anno 2006*, Informazioni n. 6, Roma, Csr.
 2008b *Statistiche culturali – anno 2006*, Anuari n. 13, Roma, Csr.
- Jackson, G.
 1997 *Fusion Dance: Breaking Through the Barriers of Style and Technique*, in «Dance Magazine», giugno, pp. 80-82.
- Jagose, A.
 1996 *Queer theory. An introduction*, Washington, New York University Press.
- Jervis, G.
 1987 *Corpo e psicologia*, in P. Bourdieu (a cura di), *Il corpo tra natura e cultura*, Milano, Franco Angeli.
- Johnson, T.J.
 1967 *Professions and Power*, London, Macmillan.
- Jordan, T.
 1995 *Collective Bodies: Raving and the Politics of Gilles Deleuze and Felix Guattari*, in «Body & Society», vol. 1, n. 1, pp. 125-144.

- Kaepler, A.L.
 1972 *Method and Theory in Analyzing Dance Structure with an Analysis of Tongan Dance*, in «Ethnomusicology», vol. 16, n. 2, pp. 173-217.
 1985 *Structured Movement Systems in Tonga*, in P. Spencer (a cura di), *Society and the Dance*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 92-118.
 1999 *The Mystique of Fieldwork*, in T. Buckland (a cura di), *Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*, London, Macmillan.
 2000 *Dance Ethnology and the Anthropology of Dance*, in «Dance Research Journal», vol. 32, n. 1, pp. 116-125.
- Kagan, S. e Kirchberg, V. (a cura di)
 2008 *Sustainability. A new frontier for the arts and cultures*, Frankfurt am Main, VAS - Verlag fur Akademische Schriften.
- Kammerman, J.B. e Martorella, R.
 1983 *Performers and performances: the social organization of artistic work*, South Hadley, Mass, J.F. Bergin.
- Kant, I.
 1790 *Kritik der Urteilskraft*, Berlin, Libau; trad. it. *Critica del giudizio*, Laterza, Bari, 1907 (ed. 1997).
- Katz, J.
 2001 *From how to why. On luminous description and causal inference in Ethnography* (Part 1, 2), in «Ethnography», vol. 2, n. 4, pp. 443-473; vol. 3, n. 1, pp. 63-90.
- Katz, J.E., Csordas, T.J.
 2003 *Phenomenological ethnography in sociology and anthropology*, in «Ethnography», vol. 4, n. 3, pp. 275-288.
- Kealiinohomoku, J.
 1970 *An Anthropologist Looks at Ballet as a Form of Ethnic Dance*, in «Impulse: Extensions of Dance», pp. 24-33; poi ristampato in A. Dils and A. Cooper Albright (a cura di), *Moving history / dancing culture: a dance history reader*, Hanover, Wesleyan University Press.
 1989 *Variables that Affect Gender Actions and Re-actions in Dance Ethnology*, in «Journal of Dance Ethnology», n. 13, pp. 48-53.
- Keller, M. e Vihalemm, T.
 2009 *Looking Russian or Estonian? Young Consumers constructiong the ethnic «self» and «other»*, in Proceedings of the 9th Conference of the European Sociological Association «European Society or European Societies?», Lisboa, Portugal, 02-05 settembre 2009.

- Kendon, A.
 1967 *Some functions of gaze-direction in social interaction*, in «Acta Psychologica», n. 26, pp. 22–63.
 1970 *Movement coordination in social interaction*, in «Acta Psychologica», n. 32, pp. 1-25.
 1972 *Some relationships between body motion and speech. An analysis of an example*, in A. Siegman e B. Pope (a cura di), *Studies in Dyadic Communication*, New York, Pergamon Press, pp. 177-210.
 1990 *Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters*, Cambridge, Cambridge University Press.
 2004 *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kessler, S.J.
 1998 *Lessons from the Intersexed*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- Khudaverdian, C.
 2006 *Embodying the Ballet Form: An Inquiry into the Ballet Dancer's Formation & Bodily Experience*, unpublished Doctoral Dissertation, Université de Québec à Montréal.
- Kirstein, L.
 1983 *Classical Ballet: Aria of the Aerial*, in R. Copeland and M. Cohen (a cura di), *What is Dance?*, Oxford, Oxford University Press.
- Klegon, D.
 1978 *The sociology of professions: an emerging perspective*, in «Sociology of Work and Occupations», vol. 5, n. 3, pp. 259-283.
- Kleiner, S.
 2009 *Thinking with the Mind, Syncing with the Body: Ballet as Symbolic and Nonsymbolic Interaction*, in «Symbolic Interaction», vol. 32, n. 3. pp. 236-259.
- Konecki, K.T.
 2005 *Touching and Gesture Exchange as an Element of Emotional Bond Construction. Application of Visual Sociology in the Research on Interaction between Humans and Animals* (93 paragrafi), in «FQS - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research», vol. 9, n. 3, art. 33, risorsa on-line (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803337>).
- Konsalik, H.G.
 1980 *Es blieb nur ein rotes Segel*, Bergisch Gladbach, Bastei Lübbe; trad. it *Lo zar e la ballerina*, Milano, Sonzogno, 1982.

- Koutsouba, M.
 1999 *The «Outsider» in an «Inside» World, or Dance Ethnography at Home*, in T. Buckland (a cura di), *Dance in the Field: Theories, Methods and Issues in Dance Ethnography*, London, Macmillan.
- Krause, E.A.
 1994 *Death of the Guilds*, New Haven, Yale University Press.
- Kristeller, P.O.
 1951-52 *The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics*, in «Journal of the History of Ideas», vol. 12, n. 4 (ottobre 1951), pp. 496-527 e vol. 13, n. 1, (gennaio 1952), pp. 17-46; trad. it. *Il moderno sistema delle arti*, in Id., *Il pensiero e le arti nel Rinascimento*, Roma, Donzelli, 1998.
- Kunda, G.
 1992 *Engineering Culture. Control and Commitment in High-Tech Corporation*, Philadelphia, Temple University Press.
- Kunda, G., Barley, S.R. e Evans, J.
 2002 *Why do contractors contract? The experience of highly skilled technical professionals in a contingent labor market*, in «Industrial and labor review», vol. 55, n. 2, pp. 234-261.
- Kurath, G.P.
 1960 *Panorama of Dance Ethnology*, in «Current Anthropology», vol 1, n. 13, pp. 233-254.
- Laban, R. von
 1928 *Schrifttanz, Script dancing, La danse écrite*, Wien, Universal-Edition.
 1950 *The mastery of movement*, London, Macdonald & Evans.
 1966 *Choreutics*, London, Macdonald & Evans.
- Lande, B.
 2007 *Breathing like a soldier: culture incarnate*, in «Sociological Review», vol. 55, n. 1, pp. 59-108.
- Langellier, K.M.
 1989 *Personal narratives: Perspectives on theory and research*, in «Text and Performance Quarterly», n. 9, pp. 243-276.
- Larson, M.S.
 1977 *The Rise of Professionalism*, Berkeley, University of California Press.
- Latour, B.
 1986 *Visualization and Cognition: Thinking with Eyes and Hands*, in «Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture Past and Present», n. 6, pp.

1-40.

Lave, J. e Wenger, E.

1991 *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Law, J. e Lynch, M.

1988 *Lists, Field Guides, and the Descriptive Organization of Seeing: Birdwatching as an Exemplary Observational Activity*, in «Human Studies», n. 2, pp. 271-303.

Leder, D.

1990 *The Absent Body*, Chicago, University of Chicago Press.

Lefebvre, H.

1992 *Éléments de rythmanalyse: Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse.

Lieberman, K.

2001 *The Digital Ethnography: multimedia in qualitative analysis*, in «Glimpse», vol. 3, n. 1, pp. 63-67.

2004 *Dialectical Practice in Tibetan Philosophical Culture, An Ethnomethodological Inquiry into Formal Reasoning*, Lanham, Rowman & Littlefield.

2008 *Thinking as a Public Activity*, in D. Francis e S. Hester (a cura di), *Orders of Ordinary Action*, London, Ashgate, pp. 159-173.

Lieberman, J.K.

1970 *The Tyranny of the Experts*, New York, Walker&Co.

Linde, C.

1993 *Life stories: the creation of coherence*, New York, Oxford University Press.

Lively, K.J.

2001 *Occupational Claims to Professionalism: the Case of Paralegals*, in «Symbolic Interaction», vol. 24, n. 3, pp. 343-365.

Loria, A.

1932 *La scuola di ballo*, Firenze, Solaria.

Lynch, M. e Edgerton, S.

1988 *Aesthetics and Digital Image Process: Representation Crafts in Contemporary Astronomy*, in G. Fyfe e J. Law (a cura di), *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations*, London, Routledge, pp. 184-220.

- Lynch, M. e Woolgar, S. (a cura di)
 1988 *Representation in Scientific Practice*, in «Human Studies», n.s. 11, pp. 2-3.
- Macario, M.
 2004 *Ballerina di fila*, Arezzo, Alberti.
- Magli, P.
 1987 *Il doppio gioco del corpo*, in P. Bourdieu (a cura di), *Il corpo tra natura e cultura*, Milano, Franco Angeli, pp. 94-108.
- Malcom, N.L.
 2006 «*Shaking It Off*» and «*Toughing It Out*». *Socialization to Pain and Injury in Girls' Softball*, in «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 35, n. 5, pp. 495-525.
- Malinowski, B.
 1922 *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*, London, G. Routledge & Sons; trad. it. *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Torino, Bollati Boringheri, 2004.
 1967 *A diary in the strict sense of the term*, London, Routledge & Kegan Paul; trad. it. *Giornale di un antropologo*, Roma, Armando, 1992.
- Manning, S.A.
 1997 *The Female Dancer and the Male Gaze*, in J.C. Desmond (a cura di), *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*, Durham and London, Duke University Press.
- Marcus, G. E.
 1995 *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*, in «Annual Review of Anthropology», n. 24, pp. 95-117.
- Marion, J.S.
 2008 *Ballroom. Culture and Costume in Competitive Dance*, 2008, Oxford, Berg.
- Markula, P.
 2006 *The Dancing Body without Organs: Dance, Femininity, and Performing Research*, in «Qualitative Inquiry», vol. 12, n.1, pp. 3-27.
- Markula, P. e Denison, J.
 2005 *Sport and the personal narrative*, in D. L. Andrews, D.S. Mason, e M.L. Silk (a cura di), *Qualitative methods in sports studies. Sport, commerce and culture*, Oxford, Berg.
- Marquié, H.
 2007 *Conquêtes et enjeux pour les femmes dans un territoire de paradoxes, la*

danse, in A. Fidecaro e S. Lachat (a cura di), *Profession: créatrice. La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Antipodes.

Martin, B.

1998 *Professions*, in Id., *Tied Knowledge: Power in Higher Education*, risorsa on-line (<http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98tk/>).

Martin, J.

1990 *Deconstructing Organizational Taboos: the Suppression of Gender Conflict in Organizations*, in «Organization Science», vol. 1, n. 4, pp. 339- 359.

Martin, R.

1992 *Dance Ethnography and the Limits of Representation*, in «Social Text», n. 33, pp. 103-123.

Martorella, R.

1990 *Corporate Art*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Marx, K. e Engels, F.

1848 *Das Kommunistische Manifest*, Berlin, Internationaler Arbeiter-Verlag; trad. it. *Manifesto del partito comunista*, 1967.

Marzano, M.

2001 *L'etnografo allo specchio: racconti dal campo e forme di riflessività*, in «Rassegna Italiana di sociologia», n. 2, pp. 257-282.

Mauss, M.

1923 *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, in «Année Sociologique», 2e série, n. 1; trad. it. *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi, 2002.

1936 *Technique du corps*, in «Journal de psychologie», vol. 32, n. 3-4; trad. it. *Le tecniche del corpo*, in Id., *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1965, pp. 383-409.

Maynard, D.

1991 *Goffman, Garfinkel and Games*, in «Sociological Theory», vol. 9, n. 2, pp. 277-279.

Mazo, J.

1974 *Dance Is A Contact Sport*, New York, Da Capo Press.

McAuley, G.

2006 *The emerging field of rehearsal studies*, in «About Performance», n. 6, pp. 7-13.

2001 *Performance Studies: definitions, methodologies, future directions*, in «Australasian Drama Studies», n. 39, pp. 5-19.

1998 *Towards an ethnography of rehearsal*, in «New Theatre Quarterly», vol. 14, n. 53, pp. 75-85.

McCarthy, E.D.

1995 *Le emozioni sono oggetti sociali. Saggio sulla sociologia delle emozioni*, in G. Turnaturi (a cura di), *La sociologia delle emozioni*, Milano, Anabasi, pp. 65-93.

McConnel, J.

1977 *Ballet as Body Language*, New York, Harper & Row.

McGovern, P.

2002 *Globalization or Internationalization? Foreign Footballers in the English League, 1946-95*, in «Sociology», vol 36, n. 1, pp. 23-42.

McLeod, N. e Herndon, M. (a cura di)

1980 *The Ethnography of musical performance*, Norwood, Norwood Editions.

McNeely, C.L.

1993 *Funding and the Transformation of the Professional Artist: Theoretical Extensions and Implications from the World of Dance*, in «Current Research on Occupations and Professions», n. 8, pp. 119-140.

McNeill, D.

1992 *Hand and mind: What gestures reveal about thought*, Chicago, University of Chicago Press.

McRobbie, A.

1984 *Dance and social fantasy*, in Id. e M. Nava (a cura di), *Gender and Generation*, pp. 130-161.

1991 *Dance Narratives and Fantasies of Achievement*, in A. McRobbie (a cura di), *Feminism and Youth Culture*, London, Macmillan.

1993 *Shut up and Dance. Youth Culture and Changing Modes of Femininity*, in «Cultural Studies», vol. 7, n.3, pp. 406-426.

Mead, G.H.

1934 *Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*, Firenze, Giunti, 1966.

Mead, M.

1935 *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York, W. Morrow & Co; trad. it. *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Milano, Garzanti, 1979.

1977 *Letters from the field, 1925-1975*, New York, Harper & Row; trad. it. *Lettere dal campo, 1925-1975*, Milano, Mondadori, 1979.

- Mehan, H. e Wood, H.
1975 *The reality of ethnomethodology*, New York, Wiley.
- Menger, P.-M.
1983 *Le paradoxe du musicien: Le compositeur, le mélomane et l'Etat dans la société contemporaine*, Paris, Flammarion.
1999 *Artistic Labor Markets and Careers*, in «Annual Review of Sociology», n. 25, pp. 541-574.
2000 *L'art, les pouvoirs de l'imagination et la théorie des desires dans la théorie durkheimienne*, in «Durkheimian Studies/Etudes durkheimiennes», n. 6, pp. 61-84.
2005 *Les intermittents du spectacle: Sociologie d'une exception*, Paris, Ecole des hautes études en sciences sociales.
2006 *Profiles of the Unfinished: Rodin's Work and Varieties of Incompleteness*, in H.S. Becker, R.R. Faulkner, e B. Kirshenblatt-Gimblett, (2006), *Art from start to finish: Jazz, painting, writing, and other improvisations*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 31-68.
- Menger, P.-M. e Gurgand, M.
1996 *Work and Compensated Unemployment in the Performing Arts. Exogenous and Endogenous Uncertainty in the Artistic Labour Markets*, in V. Ginsburgh e P.-M. Menger (a cura di), *Economics of the Arts*, Amsterdam, Elsevier, pp.347-381.
- Mereghetti, P.
2005 *Dizionario dei film 2006*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.
- Merleau-Ponty, M.
1942 *La structure du comportement*, Paris, Presses universitaires de France; trad. it *La struttura del comportamento*, Milano, Bompiani, 1963.
1945 *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard; trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2003.
1960 *Signes*, Paris, Gallimard; trad. it. *Segni*, Milano, Il Saggiatore, 1967.
1964 *L'Oeil et l'esprit*, Paris, Gallimard; trad. it. *L'occhio e lo spirito*, Milano, SE, 1989.
- Miller, W.W.
2004 *Total Aesthetics. Art and the Elemental Forms*, in «Durkheim Studies», n. 10, pp. 88-118.
- Minton, S.
1986 *Choreography: a basic approach using improvisation*, Leeds, Human Kinetics.
- Mirzoeff, N.
1999 *An Introduction to Visual Culture*, London, Routledge; trad. it. *Introduzione*

alla cultura visuale, Roma, Meltemi, 2002.

Mitchell, R.G.

1988 *Sociological Implications of the Flow Experience*, in M. Csikszentmihalyi e I.S. Csikszentmihalyi (a cura di), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, New York, Cambridge University Press, pp. 36-59.

Molotoch, H.

2004 *How Art Works: Form and Function in the Stuff of Life*, in R. Friedland e J. Mohr (a cura di), *Matters of Culture: Cultural Sociology in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 341-377.

Monaghan, L.

1999 *Creating «The Perfect Body»: A Variable Project*, in «Body & Society», vol. 5, n. 2, pp. 267-290.

Mondada, L.

2005 *L'exploitation située de ressources langagières et multimodales dans la conception collective d'une exposition*, in L. Fillietaz e J.P. Bronckart (a cura di), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain, Peeters, pp. 135-154.

2006 *Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence*, in «Discourse Studies», n. 8, pp. 117-129.

2007 *Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers*, in «Discourse Studies», vol. 9, n. 2, pp. 195-226.

Moore, W.E.

1976 *The Professions: Roles and Rules*, New York, Russell Sage Foundation.

Morgan, W.

1996 *Personal training: Discourses of (self) fashioning*, in E. McWilliam, e P.G. Taylor (a cura di), *Pedagogy, technology and the body*, New York, Peter Lang.

Morini E.,

2001 *Ballerina. La mia vita in punta di piedi*, Milano, Mondadori.

Morrill, C. e Fine, G.A.

1997 *Ethnographic Contributions to Organizational Sociology*, in «Sociological Methods and Research», vol. 25, n. 4, pp. 424-451.

Morris, G.

2001 *Bourdieu, the Body, and Graham's Post-War Dance*, in «Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research», vol. 19, n. 2, pp. 52-82.

- Moulin, R.
 1967 *Le marché de la peinture en France*, Paris, Minuit.
 1992 *L'Artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion.
- Mungham, G.
 1976 *Working class youth culture*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Munro, R. e Belova, O.
 2008 *The body in time: knowing bodies and the 'interruption' of narrative*, in J. Latimer e M. Schillmeier (a cura di), *Un/Knowing Body*, in «Sociological Review Monograph», vol. 56, n. 2, pp. 85-99.
- Murgia, A.
 2009 *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Transizioni biografiche e identitarie tra lavori e non lavoro*, Tesi di dottorato non pubblicata, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento.
- Nagrin, D.
 1993 *Dance and the Specific Image Improvisation*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Naville, P.
 1954 *La vie de travail et ses problèmes*, Paris, Armand Colin.
- Negus, K.
 1995 *Where the mystical meets the market: Creativity and commerce in the production of popular music*, in «The Sociological Review.», vol.43, n. 2, p. 316-341.
- Ness, S.A.
 1996 *Observing the Evidence Fail: Difference Arising From Objectification in Cross-Cultural Studies of Dance*, in G. Morris (a cura di), *Moving Words: Rewriting Dance*, New York, Routledge.
 1997 *Originality in Postcolony: choreographing the Neoethnic Body of Philippine Ballet*, in «Cultural Anthropology», vol. 12, n.1, pp 64-108.
- Nettle, B.
 1974 *Thoughts on Improvisation. A comparative approach*, in «The Musical Quarterly», n. 60, pp. 1-19.
- Nettleton, S. e Watson, J.
 1998 *The body in everyday life*, London, Routledge.
- Nevile, M.
 2004 *Beyond the black box: Talk-in-interaction in the airline cockpit. Directions in ethnomethodology and conversation analysis*, Aldershot, Ashgate.

- Nietzsche, F.
 1883-85 *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, Chemnitz, Verlag von Ernst Schmetzner; trad. it. *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Milano, Adelphi, 1976.
 1887 *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift*, Leipzig, C.G. Naumann; trad. it. *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*, Milano, Adelphi, 1984.
- Nixon, H.L. II
 1992 *A social network analysis of influence on athletes to play with pain and injuries*, in «Journal of Sport and Social Issues», n. 16, pp. 127-135.
 1993 *Accepting the risk of pain and injury in sport: Mediated culturale influences on playing hurt*, in «Sociology of Sport Journal», n. 10, pp. 315-321.
 1998 *Response to Martin Roderick's Comment on the Work of Howard L. Nixon II*, in «Sociology of Sport Journal», vol. 15, n. 1, pp. 80-85.
 2004 *Cultural, structural and status dimensions of pain and injury experiences in sport*, in K. Young (a cura di), *Sporting bodies, damaged selves: Sociological studies of sports-related injury*, Oxford, Elsevier.
- Novack, C.
 1990 *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*, Madison, University of Wisconsin Press.
 1993 *Ballet, Gender and Cultural Power*, in H. Thomas (a cura di), *Dance, Gender and Culture*, London, Macmillan.
- O'Connor, E.
 2005 *Embodied knowledge. The experience of meaning and the struggle towards proficiency in glassblowing*, in «Ethnography», vol. 6, n. 2, pp. 183-204.
 2007 *Embodied knowledge in glassblowing: the experience of meaning and the struggle towards proficiency*, in «Sociological Review», vol. 55, n. 1, pp. 126-141.
- Okely, J.
 2007 *Fieldwork embodied*, in «Sociological Review», vol. 5, n.1, pp.65-79.
- O'Neill, J.
 1985 *Five bodies: The human shape of modern society*, Ithaca, Cornell University Press.
- Osborn, A.F.
 1953 *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*, New York, Scribner, 1953.
- Osservatorio dello spettacolo – MiBAC
 2006 *Relazioni sull'utilizzazione del Fondo Unico per lo Spettacolo – Anno 2005*, Roma.
 2007 *Relazioni sull'utilizzazione del Fondo Unico per lo Spettacolo – Anno 2006*,

- Roma.
2008 *Relazioni sull'utilizzazione del Fondo Unico per lo Spettacolo – Anno 2007*, Roma.
- Parsons, T.
1937 *The Structure of Social Action*, Glencoe, Free Press; trad. it. *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1986.
1954 *The Professions and Social Structure*, in Id., *Essays in Sociological Theory*, New York, The Free Press, pp. 34-49.
- Pasi, R.
2007 *Guida alla Danza 2008*, Roma, Gremese.
- Paulson, S.
2005 *How various 'cultures of fitness' shape subjective experiences of growing older*, in «Ageing & Society», vol. 25, n. 2, pp. 229-244.
- Perkin, H.
1989 *The Rise of Professional Society*, London, Routledge.
- Perreault, M.
1988 *La Passion et le corps comme objets de la sociologie: la danse comme carrière*, in «Sociologie et Sociétés», vol. 20, n. 2, pp. 177-186.
- Peshkin, A.
1984 *Angles of vision: Enhancing perception in qualitative research*, in «Qualitative Inquiry», vol. 7, n. 2, pp. 238-253.
- Peterson, R.A.
1976 (a cura di) *The Production of Culture*, Beverly Hills, Sage.
2005 *Problems in comparative research: The example of omnivorousness*, in «Poetics», vol. 33, n. 5-6, pp. 257-282.
- Picart, C.J.
2002 *Dancing Through Different Worlds: An Autoethnography of the Interactive Body and Virtual Emotions in Ballroom Dance*, in «Qualitative Inquiry», vol. 8, n. 3, pp.348-361.
- Pignotti, L. e Mucci, E.
1978 *Marchio e femmina. La donna inventata dalla pubblicità*, Firenze, Vallecchi.
- Piran, N.
2001 *Reinhabiting the Body*, in «Feminism & Psychology», vol. 11, n. 2, pp. 172-176.

- Poggio, B.
2004 *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Polanyi, M.
1958 *Personal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press; trad. it. *La conoscenza Personale*, Milano, Rusconi, 1990.
1966 *The Tacit Dimension*, Chicago, The University of Chicago Press; trad. it. *La conoscenza inespressa*, Roma, Armando, 1979.
- Polhemus, T.
1993 *Dance, Gender and Culture*, in H. Thomas (a cura di), *Dance, Gender and Culture*, London, Macmillan.
- Polkinghorne, D.E.
1988 *Narrative, Knowing and the Human Sciences*, Albany, State University of New York Press.
- Pontremoli, A. e La Rocca, P.
1987 *Il ballare lombardo. Teoria e prassi coreutica nella festa di corte del XV secolo*, Milano, Vita e Pensiero.
- Potter, C.
2008 *Senses of Motion, Senses of Self: Becoming a Dancer*, in «Ethnos», vol. 74, n. 4, pp. 444-465.
- Powell, B.
2002 *Japan's modern theatre: A century of change and continuity*, London, Japan Library.
- Puškin, A.
1825 *Evgenij Onegin (Евгений Онегин)*; trad. it. *Eugenio Onegin*, Milano, Marsilio, 2005.
- Quintavalle, A.C.
1981 *Lui e lei. Cronaca e pubblicità*, Bari, Laterza.
- Radcliffe-Brown, A. R.
1922 *The Andaman Islanders: A study in social anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Raimondi, E. (a cura di)
1984 *Il sogno del coreodramma. Salvatore Viganò, poeta muto*, Bologna, Il Mulino.
- Rameau, P. e Pécourt, G.L.

1725 *Abbregé de la nouvelle methode, dans l'art d'écrire ou de tracer toutes sortes, de danses de ville*, Paris, Chez l'auteur.

Rannou, J. e Roharik, I.

2006a *Les danseurs: Un métier d'engagement*, Paris, Documentation française.

2006b *Intermittance à employeur unique. La récurrence de la relation d'emploi comme optimisation de la gestion du réseau d'employeurs et son incidence sur le carrières des artistes en France*, in P. Béret, V. Di Paola, J.F. Giret, Y. Grelet e P. Werquin, (a cura di), *Transition professionnelle et risques. XIIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Marseille, Céreq, pp. 289-302.

2009 *Vivre et survivre sur le marché de la danse*, in R. Shapiro, M.C. Bureau e M. Perrenoud (a cura di), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Paris, Septentrion, pp. 109-126.

Ravaioli, P.

2002 *Tra oggettivismo e soggettivismo. Problemi ed evoluzione della teoria sociale di Bourdieu*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3, pp. 459-485.

Rawls, A.W.

2004 *Epistemology and Practice*, in *Durkheim's The Elementary Forms of Religious Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

Redhead, S., Wynne, D. e O'Connor, L. (a cura di)

1998 *The Clubcultures Reader: Readings in Popular Cultural Studies*, Oxford, Blackwell Publishers.

Redhead, S.

1990 *The End-of-the-Century Party: Youth and Pop towards 2000*, Manchester, Manchester University Press.

1993a *The End of the End-of-the-Century Party*, in Id. (a cura di), *Rave Off: Politics and Deviance in Contemporary Youth Culture*, Aldershot, Avebury.

1993b *The Politics of Ecstasy*, in Id. (a cura di), *Rave Off: Politics and Deviance in Contemporary Youth Culture*, Aldershot, Avebury.

Reed, S.A.

1998 *The Politics and Poetics of Dance*, in «Annual Review of Anthropology», n. 27, pp. 503-532.

Reyneri, E.

1998 *Le nuove forme di lavoro fra rischi di precarietà e bisogni di autonomia: note introduttive alla situazione italiana*, in «Sociologia del Lavoro», n.69, pp. 121-130.

Richardson, L.

2000a *New writing practices in qualitative research*, in «Sociology of Sport

- Journal», vol.17, n.1, pp. 5-20.
- 2000b *Writing: a method of inquiry*, in N. Denzin e Y. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA), Sage, pp. 923-948.
- Riessman, C.K.
- 2001 *Analysis of personal narratives*, in J.F. Gubrium, J.A. Holstein (a cura di), *Handbook of Interviewing*, Newbury Park, Sage, pp. 695-710.
- 2002 *Positioning gender identity in narratives of infertility: South Indian women's lives in context*, in M. C. Inhorn, F. van Balen (a cura di), *Infertility around the Globe, New Thinking on Childlessness, Gender, and Reproductive Technologies*, Berkeley, University of California Press, pp. 152-170.
- Roach, J. e Reinelt, J. (a cura di)
- 1992 *Critical Theory and Performance*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Roach, J.
- 1992a *Introduction*, in J. Roach e J. Reinelt (a cura di), *Critical Theory and Performance*, Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 9-15.
- 1992b *The Study of the Body as Interdiscipline*, in Proceedings of «Choreographing History» Conference, UC-Riverside, February 1992.
- 1995 *Culture and performance in the circum-Atlantic world*, in A. Parker e E. Kosofsky Sedgwick (a cura di), *Performativity and Performance*, New York, Routledge.
- Robins, D. e Cohen, P.
- 1978 *Knuckle sandwich: Growing up in the working-class city*, Harmondsworth, Penguin.
- Robinson, M.D. e Montgomery, S.S.
- 2000 *Time Allocation and Earnings of Artists*, in «Industrial Relations», vol.39, n. 3, pp. 525-534.
- Roderick, M.
- 1998 *The Sociology of Risk, Pain, and Injury: A Comment on the Work of Howard L. Nixon II*, in «Sociology of Sport Journal», vol. 15, n. 1, pp. 64-79.
- 2006 *Uncertainty in the working lives of professional footballers*, in «Body & Society», vol.20, n.2, pp. 245-265.
- Rogers, W.
- 1991 *Explaining Health and Illness*, New York, Harvester Wheatsheaf.
- Ronai, C.R.
- 1992 *The Reflexive Self Through Narrative: A Night in the Life of an Erotic Dancer/Researcher*, in C. Ellis e G. Flaherty (a cura di), *Investigating Subjectivity. Research on Lived Experience*, Newbury Park, Sage, pp. 102-124.

- Rosso, F.
2008 *Cinema e danza: Storia di un passo a due*, Torino, UTET.
- Roth, J.A.
1974 *Professionalism: The sociologist's decoy*, in «Sociology of Work and Occupations», vol.1, n.1, pp. 6-23.
- Royce, A. P.
1977 *The Anthropology of Dance*, Bloomington, Indiana University Press.
- Rust, F.
1969 *Dance in Society*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Ryle, G.
1949 *The concept of Mind*, Harmondsworth, Penguin.
- Ryser, C.P.
1964 *The Student Dancer*, in R.N. Wilson (a cura di), *The Arts in Society*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Sachs, C.
1933 *Eine Weltgeschichte des Tanzes*, Berlin, D. Reimer A.G.; trad. it. *Storia della danza*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- Sacks, H.
1972 *Notes on Police Assessment of Moral Character*, in D. Sudnow (a cura di), *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, pp. 280-293; trad. it. *Come la polizia valuta la moralità delle persone basandosi sul loro aspetto*, in P.P. Giglioli e A. Dal Lago (a cura di), *Etnometodologia*, Bologna, Il Mulino, 1983, pp.177-196.
1989 *Lectures 1964-1965*, in «Human Studies», vol. 12, n. 3-4; trad. it. *Lezioni 1964-1965. La conversazione: procedure e metodi*, Urbino, Montefeltro, 1995.
- Saks, M.
1983 *Removing the blinkers? A critique of recent contributions to the sociology of professions*, in «The Sociological Review», vol. 31, n. 1, pp. 1-21.
- Santoro, M.
1998a *Notai. Storia sociale di una professione in Italia*, Bologna, Il Mulino.
1998b *Professione*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 1, pp. 115-128.
2007 *Per una sociologia professionale e riflessiva (solo così anche pubblica)*, in «Sociologica», n.1/2007, pp. 1-19.
- Sartre, P.
1943 *L'Être e le Néant*, Paris, Gallimard; trad. it. *L'essere e il nulla*, Milano, Il

Saggiatore, 1965.

Sassatelli, R.

- 1999 *Plasticità, corpo e potere. Una rassegna della «politica del corpo» come problematica sociologica*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 4, pp. 627-649.
- 2000 *Presentazione*, in H. Garfinkel, *Agnese*, Roma, Armando, pp. 7-44.
- 2002 *Corpi in pratica: «habitus», interazione e disciplina*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3, pp. 429-457.
- 2006 *Corpi ibridi. Sesso, genere e sessualità*, in «Aut Aut», vol. 330, n. 2, pp. 29-57.

Saunders, N.

- 1995 *Ecstasy and the Dance Culture*, London, N. Saunders.

Saura, D.M.

- 2009 *Choreographing Duets: Gender Differences in Dance Rehearsals*, in «Episteme», vol. 2, n. 2, pp. 30-45.

Savardi, U. e Bianchi, I.

- 2005 *Looking at yourself in the Mirror: structures of Perceptual Opposition*, in «Gestalt Theory», n. 3, pp. 204-220.

Sawyer, R.K.

- 1995 *Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity*, in «Mind, Culture, and Activity», n. 2, pp. 172-191.
- 1996 *The semiotics of improvisation: The pragmatics of musical and verbal performance*, in «Semiotica», vol. 108, n. 3-4, pp.269-306.
- 1997 (a cura di) *Creativity in performance*, Greenwich, Ablex Publ.
- 1998 *The Interdisciplinary Study of Creativity in Performance*, in «Creativity Research Journal», vol.11, n.1, pp.11-19.
- 2000 *Improvisational Cultures: Collaborative Emergence and Creativity*, in «Improvisation.Mind, Culture, and Activity», vol. 7, n. 3, pp. 180-185.
- 2003 *Group creativity: Music, theater, collaboration*, Mahwah, N.J., L. Erlbaum Associates.
- 2006 *Explaining creativity: the science of human innovation*, Oxford, Oxford University Press.

Schechner, R.

1988. *Performance studies: the broad spectrum approach*, in « The Drama Review», vol. 32, n. 3 (T119), pp. 4-6.
- 1992 *Invasions friendly and unfriendly: the dramaturgy of direct theatre*, in J. Reinelt e J. Roach (a cura di), *Critical Theory and Performance*, Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 88-106.
- 1998 *What is Performance Studies anyway?*, in P. Phelan and J. Lane (a cura di), *The Ends of Performance*, New York, New York University Press, pp. 357-

362.

Schefflen, A.E.

1964 *The Significance of Posture in Communication Systems*, in «Psychiatry», n. 27, pp. 316-331.

Schener, G.

1994 *Movement Improvisation in the words of a teacher and her students*, Leeds, Human Kinetics.

Schiffirin, D.

1974 *Handwork as ceremony: The case of the handshake*, in «Semiotica», n. 12, pp. 189-202.

Schutz, A.

1932 *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehenden Soziologie*, Wien, Springer; trad. it. *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino, 1974.

1944 *The Stranger*, in «American Journal of Sociology», n. 49, pp. 499-507; trad. it. *Lo straniero: saggio di psicologia sociale*, in Id., *Saggi sociologici*, Torino, UTET, 1979, pp. 375-389.

1945 *On Multiple Realities*, in «Philosophy and Phenomenological Research», n. 5, pp. 533-576; trad. it. *Sulle realtà multiple*, in Id., *Saggi Sociologici*, Torino, UTET, 1979, pp. 181-232.

1951 *Making Music Together. A Study in Social Relationship*, in «Social Research», n. 18, pp. 76-97 (ripubblicato in *Collected Papers II. Studies in Social Theory*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1964); trad. it. *Fare musica assieme. Studio sulla relazione sociale*, in A. Schutz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, Milano, Guerini e Associati, 1996, pp. 91-114.

1953 *Common Sense and the Scientific Interpretation of Human Action*, in «Philosophy and Phenomenological Research», n. 14, pp. 1-38; trad. it. *L'interpretazione dell'azione umana da parte del senso comune e della scienza*, in Id., «Saggi Sociologici», Torino, UTET, 1979, pp. 3-47.

1970 *Reflection on the Problem of Relevance*, New Haven and London, Yale University Press; trad. it. *Il problema della rilevanza. Per una fenomenologia dell'atteggiamento naturale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1975.

1976 *Fragments on the Phenomenology of music*, in F. J. Smith (a cura di), *In search of Musical Method*, London, Gordon and Breach; trad. it. *Frammenti di fenomenologia della musica*, Milano, Guerini.

Sciulli, D.

2007 *Professions before Professionalism*, in «European Journal of Sociology», n. 48, pp. 121-147.

Scott, A.B.

2001 *Dance*, in R. Maxwell (a cura di), Minneapolis, University of Minnesota

Press. 2001.

Segall, M.H., Campbell, D.T. e Herskovits, M.J.

1966 *The Influence of Culture on Visual Perception*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

Segre, D.

1921 *Cocaina*, Milano, Sonzogno.

Sennett, R.

1974 *The Fall of Public Man*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Il declino dell'uomo pubblico*, Milano, Mondadori, 2006.

Gold, A. e Fizzdale, R.

1952 *Misia. La vie de Misia Sert*, Paris, Gallimard; trad. it. *Misia. La vita di Misia Sert*, Firenze, Adelphi, 1981.

Shapiro, R. e Kauffmann, I.

2006 *Dire la danse. Le vocabulaire de la danse hip-hop*, in C. Gruaz (a cura di), *A la recherche du mot. De la langue au discours*, Limoges, Lambert-Lucas.

Shapiro, R.

2004a *Qu'est-ce que l'artification?*, presentato a «L'individu social», XVIIème Congrès de l'Association internationale des sociologues de langue française, Tours, 5-9 juillet, Cr 18-Sociologie de l'art.

2004b *The Aesthetic of Institutionalization: Breakdancing in France*, in «The Journal of Arts, Management, Law and Society», vol. 33, n.4, pp. 316-335.

Shapiro, R., Bureau M.C. e Perrenoud M.(a cura di)

2009 *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Paris, Septentrion.

Shaw, T.

2003 *Annotated Bibliography for Undergraduate Dance Studies*, risorsa on-line (www.palatine.ac.uk/files/1690.pdf).

Sheets-Johnson

1984 *Illuminating Dance: Phenomenology Investigations*, Lewisburg, Bucknell University Press.

Sherlock, J.

1993 *Dance and the culture of the body*, in S. Scott e D. Morgan (a cura di), *Body matters: Essays in the Sociology of the body*, London, Falmer Press, pp. 35-48.

Sherrington, C.S.

1906 *The integrative action of the nervous system*, New York, Scribner.

1907 *On the proprio-ceptive system, especially in its reflex aspect*, in «Brain», n. 29, pp. 467-482.

Shilling, Chris.

1993 *The Body and Social Theory*, London, Sage .

2007 *Sociology and the body: classical traditions and new agendas*, in «The Sociological Review», vol. 55, n.1, pp. 1-18.

Shusterman, R.

2006 *The Aesthetic*, in «Theory, Culture & Society», vol. 23, n. 2-3, pp. 237-243.

Siae

2009 *Annuario dello spettacolo 2008*, Roma, Magma Associati.

Simmel, G.

1890 *Über soziale Differenzierung. Soziologische Untersuchungen*, Leipzig, Duncker & Humboldt; trad.it. *La differenziazione sociale*, Bari, Laterza, 1982.

1896 *Soziologische Ästhetik*, in Id., *Brücke und Tür*, Stuttgart, Koheler, 1957; trad. it. *Estetica sociologica*, in D. Formaggio e L. Perucchi (a cura di), *Arte e civiltà*, Milano, Isedi, 1976, pp. 45-51.

1906 *Die religion*, Frankfurt am Main, Rütten & Loening; trad. it. *La religione*, Bulzoni, Roma, 1994.

1908 *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Leipzig, Duncker; trad. it. *Sociologia*, Torino, Edizioni di Comunità, 1998.

Sinfield, A.

1994 *The Wilde century: Effeminacy, Oscar Wilde, and the queer moment*, New York, Columbia University Press.

Sklar, D.

2000 *Reprise: On Dance Ethnomethodology*, in «Dance Research Journal», vol 32, n. 1, pp. 70-77.

1991 *On Dance Ethnography*, in «Dance Research Journal», vol. 23, n. 1, pp. 6-10.

Smith, D.

1999 *The Civilizing Process and The History of Sexuality: Comparing Norbert Elias and Michel Foucault*, in «Theory and Society», n. 28, pp. 79-100.

Smith, L.

2008 *'In-between spaces': an investigation into the embodiment of culture in contemporary dance*, in «Research in Dance Education», vol. 9, n.1, pp. 79-86.

Smith, V.

2001 *Ethnographies of Work and the Work of Ethnographers*, in P. Atkinson, N. Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of ethnography*, London, Sage.

Sorignet, P.E.

- 2004a *La construction des identités sexuées et sexuelles au regard de la socialisation professionnelle: le cas des danseurs contemporains*, in «Sociologie de l'art», n. 5, pp. 13-34.
- 2004b *Un processus de recrutement sur un marché du travail artistique : le cas de l'audition en danse contemporaine*, in «Genèses», vol. 57, n. 4, pp. 64-89.
- 2004c *Sortir d'un métier de vocation: le cas des danseurs contemporains*, in «Sociétés contemporaines», n. 56, pp. 111-132.
- 2006 *Danser au-delà de la douleur*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», vol.163, n. 3, pp. 46-61.
- 2008 *La construction sociale de la santé chez les danseurs contemporains : La santé et les danseurs: une rencontre improbable*, in «Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement», vol. 69, n. 2, pp. 235-238.

Sorokin, P.A.

- 1937 *Social and cultural dynamics*, New York , American Book Company.

Sorrell, W.

- 1981 *Dance in its time. The emergence of an art form*, New York, Anchor Press/Doubleday.

Sparger, C.

- 1958 *Ballet Physique: with notes on stresses and injuries*, New York, Macmillan.

Sparshott, F.

- 1983 *Why Philosophy Neglects Dance*, in R. Copeland e M. Cohen (a cura di), *What is Dance?*, London, Oxford University Press.
- 1988 *Off the Ground: First Steps to a Philosophical Consideration of the Dance*, Princeton, Princeton University Press.

Sparti, B.

- 1990 *Questions Concerning the Life and Works of Guglielmo Ebreo*, in M. Padovan, (a cura di), *Guglielmo Ebreo da Pesaro e la Danza nelle Corti Italiane del XV secolo*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Pesaro, 1987), Pisa, Pacini, pp. 35-50.

Sparti, D.

- 2005 *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- 2007 *Il corpo sonoro. Oralità e scrittura nel jazz*, Bologna, Il Mulino.

Stanley-Niaah, S.

- 2004 *Kingstons's Dancehall: A Story of Space and Celebration. Space and Culture*, vol. 7, n.1, pp. 102-118.

- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Lindley, S. e Crisp, F.
 1987 *Motor versus verbal recall of ballet sequences by young expert dancers*, in «Journal of Sport Psychology», n. 9, pp. 222-230.
- Stewart, J.
 2005 *Reconstructing the Centre: Sociological Approaches to the Rebuilding of Berlin*, in D. Inglis e J. Hughson (a cura di), *The Sociology of Art: Ways of Seeing*, London, Palgrave, pp. 183-195.
- Stiefel, V.
 2002 *A Study of the Choreographer/Composer Collaboration*, in «Working Paper Series», n. 22, Princeton, Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Strassoldo, R.
 1998 *Forma e funzione: Introduzione alla sociologia dell'arte*, Udine, Forum.
- Strauss, A.
 1959 *Mirrors, and masks. The search of identity*, Glencoe, Free Press.
 1961 *Images of the American city*, Glencoe, Free Press.
 1971 *Professions, Work and Careers*, San Francisco, Sociology Press.
- Suchman, L. A.
 1987 *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sudnow, D.
 1978 *Ways of the Hand: Organization of Improvised conduct*, Cambridge, Harvard University Press.
 1979 *Talk's Body. A Meditation between Two Keyboards*, Cambridge, The MIT Press (nuova ed. 1980).
 2001 *Ways of the Hand. A Rewritten Account*, Cambridge, The MIT Press.
- Sussman, L.
 1990 *Recruitment Patterns: Their Impact on Ballet and Modern Dance*, in «Dance Research Journal», vol. 22, n. 1, pp. 21-28.
- Sutherland, D.E.
 1976 *Ballet as a Career*, in «Society», vol.14, n.1, pp. 40-45.
- Sutherland, J.A.
 1976 *Victorian Novelists and Publishers*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tambiah, S.J.
 1979 *A Performative Approach to Ritual*, in «Proceedings of the British Academy» (Radcliffe-Brown Lectures in Social Anthropology), n. 65, pp.113-169.

- Tanner, J. (a cura di)
2003 *The sociology of art: A reader*, London, Routledge.
- Tarr, J.
2008 *Habit and conscious control. Ethnography and embodiment in the Alexander Technique*, in «Ethnography», vol.9, n.4, pp. 477-497.
- Taylor, S. e Littleton, K.
2006 *Biographies in talk: A narrative-discursive research approach*, in «Qualitative Sociology Review», vol 2, n.1, risorsa on-line (http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php), accesso marzo 2008.
- Tessarolo, M.
2008 *Modelli femminili e maschili nella pubblicità. Un excursus storico*, in «Metis: ricerche di sociologia, psicologia e antropologia della comunicazione», vol. 15, n.1, pp. 7-34.
- Testa, A.
1970 *Discorso sulla danza e sul balletto*, Roma, Trevi.
1988 *Storia della danza e del balletto*, Roma, Gremese
- Thomas, H.
1993 (a cura di), *Dance, Gender and Culture*, London, Macmillan.
1995 *Dance, Modernity and Culture: Explorations in the Sociology of Dance*, London, Routledge.
1996 *Dancing the difference*, in «Women's Studies International Forum», vol. 19, n. 5, pp. 505-511.
1997a (a cura di), *Dance in the city*, New York, St. Martin's Press.
1997b *Dancing: Representation and Difference*, in J. McGuigan (a cura di), *Cultural Methodologies*, London, Sage.
2003 *The Body, Dance and Cultural Theory*, New York, Palgrave Macmillan.
- Tope, D., Chamberlain, L., Crowley, M. e Hodson, R.
2005 *The Benefits Of Being There. Evidence from the Literature on Work*, in «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 34, n.4, pp. 470-493.
- Touraine, A.
1955 *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*, Paris, CNRS; trad. it. *L'evoluzione del lavoro operaio alla Renault*, Rosenberg & Sellier, 1974.
- Tousijn, W.
1979 *Sociologia delle professioni*, Bologna, Il Mulino.
- Trasforini, A.
1991 *La professione di psicoanalista*, Torino, Bollati Boringhieri.

2007 *Nel segno delle artiste. Donne, professioni d'arte e modernità*, Bologna, Il Mulino.

Turina, I.

2006 *Aspetti cognitivi della fuga dal mondo: il caso dell'eremitismo*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 2, pp. 297-328.

2009 *Chris Shilling (a cura di), Embodying Sociology*, in «Etnografia e Ricerca Qualitativa», n. 1, pp.140-141.

Turner, B.S.

1984 *The Body and Society*, London, Blackwell.

1991 *Recent Development in the theory of the body*, in M. Featherstone, M. Hepworth e B.S. Turner (a cura di), *The body: Social Process and culturale Theory*, London, Sage, pp. 1-35.

1992 *Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology*, London, Routledge.

2005 *Introduction - Bodily Performance: On Aura and Reproducibility*, in «Body & Society», vol.11, n. 4, pp.1-17.

2006 *Body*, in «Theory Culture & Society», vol. 23, n. 2-3, pp 223-229.

Turner, B.S. e Wainwright, S.P.

2002 *Il corpo di ballo. Studio dell'infortunio nella danza*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 3, pp.327-351.

2003 *Narratives of embodiment: Body, ageing, retirement and career in Royal Ballet dancers*, in H. Thomas e J. Ahmed (a cura di), *Cultural Bodies: Ethnography and Theory*, Malden, MA, Blackwell, pp. 98-120.

Turner, V.

1967 *Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage*, in V. Turner (a cura di), *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 93-111.

1969 *The ritual process. Structure and anti-structure*, London, Routledge and Kegan Paul.

1982 *From Ritual to Theatre*, New York, Performing Arts Journal Publications.

Ullman, S.

1972 *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford, Blackwell.

Vaganova, A.J. e Sollertinskogo, I.I.

1934 *Osnovy klassičeskogo tanca*; trad. ing. *Basic Principles of Classical Ballet. Russian Ballet Technique*, London, A. & C. Black, 1953.

Vail, J.A.

1995 *What's the Words Say: Watching American Critics Watch World Dance*, in D. Gere, L. Segal, P.C. Koelsch e E. Zimmer (a cura di), *Looking out: Perspectives on dance and criticism in a multicultural world*, New York, Schirmer Books, pp. 165-179.

- Van Delinder, J.
 2005 *Tempo e movimento. Balanchine, taylorismo e balletto moderno*, in «Studi Culturali», n. 1/2005, pp. 23-44.
 2006 *The sociology of the performing arts*, in «21st Century Sociology», Sage Publications, risorsa on-line, accesso 2 settembre 2009 (http://sage-reference.com/sociology/Article_n87.html).
- Van Maanen, J.
 1988 *Tales of the field. On Writing Ethnography*, Chicago, Chicago University Press.
- Van Maanen, J., Barley, S.R.
 1984 *Occupational communities: Culture and Control in Organizations*, in «Research in Organizational Behavior», n. 6, pp. 287-365.
- Varela, C.
 1993 *Semasiology and the Ethogenic Standpoint: The Proper Aligment of Causal Powers and the Action Sign*, in «Journal for the Anthropological Study of Human Movement», vol. 7, n. 4, pp. 219-248.
- Veblen, T.
 1899 *The Theory of the Leisure Class*, New York, MacMillan (ristampa 1965); trad. it. *La teoria della classe agiata*, Milano, Edizioni di Comunità, 1999.
- Vincent, L.M.
 1979 *Competing with the Sylph*, New York, Andrews & McMeel.
- Wacquant, L.
 1995a *Pugs at Work. Bodily Capital and Bodily Labour Among Professional Boxers*, in «Body & Society», vol. 1, n. 1, pp. 65-93.
 1995b *Protection, discipline et honneur: una salle de boxe dans le ghetto américain*, in «Sociologie et société», vol. 27, n.1, pp. 75-89.
 1998 *The Prizefighter's Three Bodies*, in «Ethnos», vol. 63, n. 3, pp. 325-352.
 2000 *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone; trad. it. *Anima e corpo. La fabbrica dei pugili nel ghetto nero americano*, Roma, DeriveApprodi, 2002.
 2005 *Carnal Connections: On Embodiment, Apprenticeship, and Membership*, in «Qualitative Sociology», vol. 28, n. 4, pp. 445-474.
 2006 *Pierre Bourdieu*, in R. Stones (a cura di), *Key Contemporary Thinkers*, London e New York, Macmillan, pp.215-229.
 2009 *L'habitus come oggetto e come strumento. Riflessioni su come si diventa pugile*, in «Etnografia e ricerca qualitativa», n. 1, pp. 5-20.
- Wainwright, S.P. e Turner, B.S.
 2003 *Ageing and the dancing body*, in C. Faircloth (a cura di), *Ageing bodies*.

- Images and everyday experience*, Boston, AltaMira Press, pp. 259-292.
- 2004 *Epiphanies of embodiment: injury, identity and the balletic body*, in «Qualitative Research», vol. 4, n. 3, pp. 311-337.
- 2006 «*Just Crumbling to Bits*»? *An Exploration of the Body, Ageing, Injury and Career in Classical Ballet Dancers*, in «Sociology», vol. 40, n. 2, pp. 237-255.
- Wainwright, S., Williams, C. e Turner, B.
- 2005 *Fractured identities: injury and the balletic body*, in «Health», vol. 9, n.1, pp. 49-66.
- 2006 *Varieties of habitus and the embodiment of ballet*, in «Qualitative Research», vol. 6, n. 4, pp. 535-558.
- Waite, P. e Appleby, J.A.
- 2003 *Beauchamp-feuillet notation: a guide for beginner and intermediate Baroque dance students*, Cardiff, Consort de Danse Baroque.
- Ward, A.
- 1993 *Dancing in the Dark: Rationalism and the Neglect of Social Dance*, in Thomas H. (a cura di), *Dance, Gender and Culture*, London, Macmillan.
- Watson, R.
- 2006 *Tacit Knowledge*, in «Theory Culture & Society», vol. 23, n. 2-3, pp 208-210.
- Wassall, G.H. e Alper, N.O.
- 1983 *Occupational characteristics od artists: A Statistical Analysis*, in «Journal of Cultural Economics», n. 9, pp. 13-34.
- Watzlawick, P.
- 1977 *Die Möglichkeit des Andersseins*, Bern, Verlag Hans Huber; trad. it., *Il linguaggio del cambiamento*, Milano, Feltrinelli, 1980.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. e Jackson, D.D.
- 1967 *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York, Norton; trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana: Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Weber, F.
- 2001 *Settings, interactions and things. A plea for multi-integrative ethnography*, in «Ethnography», n.4, pp. 475-499.
- Weber, M.
- 1917 *Der Sinn der «Wertfreiheit» der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*, in *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, trad. it. *Il significato della «avalutatività» delle scienze sociologiche ed economiche*, in *Il metodo delle scienze storico sociali*, a cura di Pietro Rossi, Torino, Einaudi,

- 1958, pp. 311-375.
- 1919 *Geistige Arbeit als Beruf*, München, Duncker und Humblot; trad. it. *Il lavoro intellettuale come professione*, 1993.
- 1921 *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Tübingen, J.C.B. Mohr; trad. it. *Sociologia della religione*, Torino, Einaudi, 2002.
- 1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr; trad. it. *Economia e società*, Milano, Edizioni di Comunità, 1968.
- Weeks, P.
- 1996a *A Rehearsal of a Beethoven Passage: an Analysis of Correction Talk*, in «Research on Language and Social Interaction», n. 29, pp. 247-290.
- 1996b *Synchrony Lost, Synchrony Regained: the Achievement of Musical Coordination*, in «Human Studies», n.19, pp. 199-228.
- 2002 *Performative Error-Correction in Music: A Problem for Ethnomethodological Description*, in «Human Studies», n. 25, pp. 359-385.
- Weick, K.E.
- 1995 *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage; trad. it. *Senso e significato nelle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Weil, M. e D. Hartley.
- 1975 *The Sociology of the Arts*, Danville, Ohio, The Interstate Printers and Publishers, Inc.
- Wenger, E.
- 1998 *Communities of practice. Learning as a Social System*, in «Systems Thinker», vol. 9, n. 5, risorsa on-line, accesso novembre 2008 (<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>).
- Wetherell, M.
- 1998 *Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue*, in «Discourse & Society», vol. 9, n. 3, pp. 387-412.
- White, H.C. e White, C.A.
- 1965 *Canvases and Careers: institutional change in the French painting world*, New York, John Wiley & sons.
- Wieder, D. L.
- 1974 *Language and social reality: the case of telling the convict code*, The Hague, Mouton.
- Wilcox, E.E.
- 2005 *Dance as L'intervention. Health and Aesthetics of Experience in French Contemporary Dance*, in «Body & Society», vol. 11, n. 4, pp. 109-139.

- Wilensky, H.
1964 *The professionalization of everyone?*, in «American Journal of Sociology», n. 70, pp. 137-58.
- Williams, D.
1972 *Signs, Symptom, and Symbols*, in «Journal of the Anthropological Society of Oxford», vol. 3, n. 1, pp. 24-32.
1976a *Deep Structure of the Dance – Part I: Constituent Sintagmatic Analysis*, in «Journal of Human Movement Studies», vol. 2, n. 2, pp. 123-144.
1976b *Deep Structure of the Dance – Part II: The Conceptual Space of the Dance*, in «Journal of Human Movement Studies», vol. 2, n. 3, pp. 155-171.
1980a *Taxonomies of the body, With special reference to the ballet - Part I*, in «Journal for the anthropological study of human movement», vol. 1, n. 1, pp. 1-19.
1980b *Taxonomies of the body, With special reference to the ballet - Part II*, in «Journal for the anthropological study of human movement», vol. 1, n. 2, pp. 98-122.
1995 *Space, Intersubjectivity and the Conceptual Imperative; Three Ethnographic Cases*, in Farnell, B. (a cura di), *Human Action Signs in Cultural Context: The Visible and the Invisible in Movement and Dance*, Metuchen, NJ, Scarecrow Press, pp. 44-81.
1999 *Fieldwork*, in T.J. Buckland (a cura di), *Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*, London, Macmillan.
- Williams, R.
1981 *Culture*, Glasgow, William Collins.
- Williams, S.J. and Bendelow, G.
1998 *The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues*, London, Routledge.
- Willis, P.
2005 *Invisible Aesthetics and the Social Work of Commodity Culture*, in D. Inglis and J. Hughson (a cura di), *The Sociology of Art: Ways of Seeing*, London, Palgrave, pp. 73-86.
- Wilson, R. (a cura di)
1964 *The Arts in Society*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Winch, P.
1958 *The idea of a Social Science and Its Relation to Philosophy*, London, Routledge & Kegan Paul (nuova ed. 1990).
- Witkin, R.
2005 *A «New» Paradigm for the Sociology of Aesthetics*, in D. Inglis, e J. Hughson, (a cura di), *The Sociology of Art: Ways of Seeing*, London, Plagrave, pp. 57-72.

- Witz, A.
1992 *Profession and Patriarchy*, London, Routledge.
- Wolff, J.
1983 *Aesthetics and the Sociology of Art*, London, Allen & Unwin.
1984 *The Social Production of Art*, New York, New York University Press.
1975 *Hermeneutic Philosophy and the Sociology of Art*, London, Routledge & Kegan Paul.
2005 *Cultural Studies and the Sociology of Culture*, in D. Inglis, e J. Hughson, (a cura di), *The Sociology of Art: Ways of Seeing*, London, Plagrove, pp. 87-97.
- Wright Mills, C.
1951 *White collar; The American middle classes*, New York, Oxford University Press.
1959 *The Sociological Imagination*, New York, Oxford University Press; trad. it. *L'immaginazione sociologica*, Milano, Il Saggiatore, 1962.
- Wulff, H.
1998a *Ballet Ballet across borders: Career and culture in the world of dancers*, Oxford, Berg.
1998b *Perspectives towards ballet performance: exploring, repairing and maintaining frames*, in F. Hughes-Freeland (a cura di), *Ritual, performance, media*, London, Routledge, pp. 105-121.
2000a *Dance in the field. Theory, methods and issues in dance ethnography*, in «Social Anthropology», vol. 8, n. 2, pp. 213-224.
2000b *Access to a Closed World: Methods for a Multi-locale Study of Ballet as a Career*, in V. Amit (a cura di), *Constructing the Field*, London, Routledge.
2001 *Dance, Anthropology of*, in N.J. Smelser e P.B. Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford, Pergamon/Elsevier Science.
2002 *Aesthetics at the Ballet: Looking at 'National' Style, Body and Clothing in the London Dance World*, in N. Rapport (a cura di), *British Subjects*, Oxford, Berg, pp. 67-86.
2005 *Memories in Motion: The Irish Dancing Body*, in «Body & Society», vol. 11, n. 4, pp. 45-62.
2008 *To Know the Dancer: Formations of Fiedlwok in the Ballet World*, in Halstead N., Hirsch E. e Okely J. (a cura di), *Knowing How to Know. Fieldwork and the Ethnographic Present*, London, Berghahn.
- Xing, J.
2006 *Volevo diventare una ballerina*, Milano, Sonzogno.
- Young, I.
1980 *Throwing Like a Girl*, in «Human Studies», n. 3, pp. 137-156.

Young, K. e White, P.
1995 *Sport, Physical Danger, and Injury: The Experiences of Elite Women Athletes*, in «Journal of Sport and Social Issues», vol. 19, n.1, pp. 45-61.

Zaretti, A.
2003 *Religione e modernità in Max Weber: per un'analisi comparata dei sistemi sociali*, Milano, F. Angeli.

Zembylas, T.
2009 *Literary writing process and epistemology of artistic practice*, in «Proceedings of the 9th Conference of the European Sociological Association «European Society or European Societies?», Lisboa, Portugal, 02-05 settembre 2009.

Zimmerman, D.H. e Pollner, Melvin
1971 *The everyday world as a phenomenon*, in J.D. Douglas (a cura di), *Understanding everyday life: towards a reconstruction of sociological knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, pp. 80-103.

Zolberg, V.L.
1990 *Constructing a sociology of the Arts*, Cambridge, Cambridge University Press.
1997 *African Legacies, American Realities: Art and Artists on the Edge*, in V.L. Zolberg e J.M. Cherbo (a cura di), *Outsider Art: Contesting Boundaries in Contemporary Culture*, New York, Cambridge University Press, pp. 53-72.
2006 *The Sociology of Art*, in *21st Century Sociology*, Sage Publications, risorsa on-line (http://sage-ereference.com/sociology/Article_n84.html), accesso 2 settembre 2009.

Indirizzi internet

Benesh Movement Notation, alcuni esempi di notazione:
<http://www.benesh.org/GiselleAct1.htm>.

«Bodyworks», video-documentario di Caterina Sartori:
http://dailymotion.virgilio.it/video/x8cn6w_bodyworks-it-by-caterina-sartori_creation

Enciclopedia Britannica Online 2006, Dance notation:
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/150794/dance-notation>.
Forum di «dance.it»:
<http://www.dance.it/forum/>

Istat, «Cultura in cifre»:
<http://culturaincifre.istat.it/sito/spettacoli/spettacoli.htm>

Sito ufficiale di Maria Grazie Garofoli:
<http://www.mggarofoli.it>

APPENDICE GENERALE

A. Notazione utilizzata per la trascrizione

Le convenzioni usate per la trascrizione sono tratte dal set sviluppato da Gail Jefferson. Le convenzioni più rilevanti per quanto riguarda il presente scritto sono le seguenti:

[parola]	Una parola tra parentesi quadre indica incertezza riguardo la trascrizione.
[---]	Le parentesi quadre che includono trattini indicano una piccola parte indecifrabile del parlato.
(0.5)	Un numero tra parentesi indica una pausa di silenzio, in secondi e decimi di secondo.
(.)	Un punto tra parentesi indica una pausa di silenzio molto corta (un decimo di secondo o meno).
[[parola]] o [[frase]]	Le doppie parentesi sono usate per includere la descrizione di un qualche fenomeno difficile o impossibile da trascrivere foneticamente, o per inserire spiegazioni sull'attività osservata/registrata o altri dettagli riguardanti la scena dell'interazione.
<u>parola</u>	La sottolineatura di parole o sillabe indica enfasi, accento marcato.
PAROLA	Le lettere maiuscole indicano un aumento del tono della voce.
°parola°	Indica un passaggio del parlato pronunciato sottovoce.
paro:la parola::	I due punti indicano il prolungamento del suono precedente, i due punti ripetuti un prolungamento maggiore.
parola= =parola	Il segno di uguale viene usato in coppia, alla fine di una linea e all'inizio di quella successiva: indica che il parlato (che il parlante sia lo stesso o meno) è contiguo e non è interrotto da alcuna pausa.
// parola //parola	La doppia barra posta alla sinistra del testo indica le enunciazioni o parti di enunciazioni che hanno inizio simultaneamente.
hhh	Indica un'espiazione.
.hhh	Indica un'inspirazione.
par(h)ola	La lettera "h" tra parentesi indica che la parola contiene al suo interno una sorta di risata.
.	Un punto indica una caduta nel tono della voce, non necessariamente alla fine di una frase.
,	Una virgola indica il mantenimento del tono della voce, non necessariamente tra due parti di una frase.
?	Un punto interrogativo indica un'inflessione crescente, un tono ascendente, come ad esempio, ma non necessariamente, in una domanda.
!	Un punto esclamativo indica un tono animato, non necessariamente un'esclamazione.
>frase<	La stringa di parlato entro i segni 'maggiore di' e 'minore di' viene prodotta più velocemente del normale.

- <frase> La stringa di parlato entro i segni ‘minore di’ e ‘maggiore di’ viene prodotta più lentamente del normale.
- ↑parola Indica che il tono, all’inizio della (o anche in mezzo alla) parola, sale.
- ↓parola Indica che il tono, all’inizio della (o anche in mezzo alla) parola, scende.
- paro- Un trattino singolo indica una brusca interruzione nella produzione di una parola; quando invece si inseriscono trattini multipli tra le sillabe delle parole, significa che il parlato è balbettato.

B. *Reportage fotografico*
Danza in fiera 2008

Ringraziamenti

Un particolare ringraziamento va a Giolo Fele, per gli stimoli, i consigli ed il sostegno che non smette di elargire da ormai un decennio, e per esser stato per me un esempio di rigore nella pratica di ricerca. Ringrazio inoltre Asher Colombo, che mi ha seguita in questo lungo percorso etnografico; Anthea Kraut e Anna Beatrice Scott, che mi hanno cortesemente ospitata presso il Department of Dance della University of California Riverside ed hanno discusso con me alcuni aspetti di questa tesi proprio mentre iniziavo a scriverla; Davide Sparti, che è stato un lettore attento, regalandomi – è proprio il caso di dirlo – un confronto sempre stimolante; Andrea Mubi Brighenti, Pier Paolo Giglioli, Roberta Shapiro, Paolo Fabbri, Laura Verdi, Beatrice Gusmano, Annalisa Murgia ed altri/e che sto certamente dimenticando, che hanno generosamente condiviso con me osservazioni, commenti, spunti, critiche, intuizioni e domande che hanno contribuito a modellare questo scritto. Devo molto anche ad alcune/i colleghe/i della Scuola di Dottorato che, oltre a aver costituito un fertile *milieu* intellettuale, hanno avuto la pazienza di ascoltare racconti e aneddoti della mia esperienza sul campo, favorendone così la rielaborazione: ricordo in particolare Manuela Perrotta e Maurizio Teli, che si sono addirittura prestati ad una sorta di lezione privata di danza tenuta dalla sottoscritta.

Un sentito grazie va inoltre alle danzatrici e ai danzatori, ai coreografi e alle coreografe, alle/gli insegnanti e *maître de ballet* che mi hanno concesso il loro tempo, il loro intimo, la loro arte e, spesso, anche la loro amicizia. Oltre a tutte/i coloro che hanno accettato di farsi intervistare, vorrei ringraziare: Roberta, la ballerina-laureanda che, in un certo senso, ha dato origine a tutto questo; Donatella e Paolo, Sophia (col “ph”), Giulietta, Nicola e le altre ballerine della compagnia *Club La Fourmie*, per la pazienza e la disponibilità con cui hanno accompagnato il mio incontro col mondo della danza; le mie compagne di corso, con cui ho condiviso anche il palcoscenico, e tutte le allieve e gli allievi della scuola *Club La Fourmie*, per aver sopportato me e la mia telecamera; Daniela, Natascia, Marcella, Manuela, Annalisa, Paola, Bruno ed Elena della compagnia *Corpocorrente*, per avermi generosamente accolta e coinvolta; Simone, i membri dello staff di *Mantova Danza 2008* e tutte le persone che ho incontrato all'*Officina delle Arti*; Antonella Bertoni, tutte/i coloro che hanno frequentato con me le sue faticose ma coinvolgenti lezioni e le ragazze dell'Associazione *Universidanza*, che hanno fatto da intermediarie per la mia partecipazione.

Da ultimo, vorrei ringraziare un manipolo di persone che per l'ennesima volta ha trovato modo di assistermi: Diletta Didi Rastelli e Tina Galdi, che mi hanno aiutata nel lavoro di *editing*, Manuel Astral Strali, cui si deve la realizzazione grafica della maggior parte delle immagini contenute nella tesi, nonché la digitalizzazione del materiale video, e Nicola Furby Fiorelli, mio personale ministro agli affari di lingua inglese.