



Angela Magnanini

Associate Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Rome Foro Italico | angela.magnanini@uniroma4.it

Fernando Battista

Phd Student in Intercultural Pedagogy | University of Rome Tre | fernando.battista@uniroma3.it

Unicuique suum. Artistic and educational interweavings for a new culture of the body*

Unicuique suum. Intrecci artistici ed educativi per una nuova cultura del corpo

Call • Corporeità, educazione, inclusione

ABSTRACT

This paper aims to investigate the meaning of disabled corporeity through the performing arts and dance, through a special-pedagogical perspectives. The voice of people with disabilities and the performing arts contribute to a redefinition of reality in order to overcome the boundaries of the cultural and aesthetic canons of models of "normality" to take on different visions of "human being", starting with the body. A body that becomes an identity project and opens itself up to its infinite possibilities of being. This trajectory may be pursued through an inclusive education that contrasts homogenization processes, building contexts capable of responding to everyone's differences, eliminating cultural, social, economic and institutional barriers.

Keywords: corporeality, performing arts, disability, dance, identity

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Magnanini A., Battista F. (2022). Unicuique suum. Artistic and educational interweavings for a new culture of the body. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 146-155 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-11>

Corresponding Author: Angela Magnanini / angela.magnanini@uniroma4.it

Received: 24/04/2022 | **Accepted:** 06/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-11

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. In particolare Angela Magnanini è autrice dei paragrafi 1,2,5 e Fernando Battista dei paragrafi 3 e 4.



1. Introduzione

Il corpo *diverso* ha suscitato storicamente molti interrogativi e dato origine a riflessioni filosofiche, religiose, politiche ed educative, attraversando le dimensioni della negazione, della mortificazione, della correzione, dell'accettazione ed alcune volte della sua esaltazione (Magnanini, 2008; Fiedler, 2009; Zappaterra, 2010, Bocci, Straniero, 2020). Eppure il discorso del corpo diverso in sede educativa è ancora popolato da silenzi. "Silenzi" che possono essere colmati attraverso l'assunzione di una prospettiva pedagogico-speciale del concetto di corporeità, da studi sulle modalità di espressione della corporeità e tramite ricerche fondate sull'ascolto e la voce delle persone con disabilità, che possono raccontare, narrare il proprio corpo, per fare emergere non nuove "categorie", ma specifiche modalità di "essere". A tale proposito Merleau Ponty affermava "je suis un corps", come a dire che il corpo che io sono non è una cosa in mio possesso, non è una proprietà del mio essere, ma è una sua modalità, un mio modo – o meglio, il mio modo – di essere (Merleau Ponty, 2003). Ogni corpo, in questa direzione, diviene, da una parte, corpo fisiologico, oggettuale e, dall'altra parte, vettore di intenzioni ed emozioni, segno del proprio essere-nel-mondo (Marassi, 2015), da intendersi come corpo vissuto (*Leib*).

Hermans sottolinea come nella società odierna il corpo diverso sia ridotto a un oggetto da guardare, persino da fissare (rimanendo ancorati alla sola concezione di Körper). Sotto lo sguardo dell'altro sociale, il corpo è ridotto ad una soggettività predeterminata. L'aspetto esteriore ne determina il valore (Hermans, 2016, 161). Overboe scrive che la persona con disabilità, in questa direzione è rappresentata "o meno umana o troppo umana" (Overboe, 1999), perdendo di vista il suo essere ordinario, con routine e desideri in comune agli altri.

Il corpo come costruttore e mediatore di esperienze e di relazioni è il corpo di ognuno, senza distinzioni tra persone "abili" e persone con disabilità e diviene un importante dispositivo educativo, che sa raccontare di sé (Priore, 2022), partecipando attivamente alla costruzione identitaria della persona.

La stessa etimologia del termine corpo rimanda nella sua radice armena (*kerp*) alla forma e nella sua radice indogermanica (*kar*) al fare, creare, sperimentare (Genovesi, 1999, p. 91), indicando la propensione al "prendere forma", differenziarsi, individualizzarsi, mostrandone l'unicità. L'espressione "embodied" rivela bene, in questa direzione, l'idea del legame irrinunciabile tra corpo ed esperienza, corpo e mondo (Faggioli, Schenetti, 2020, p. 28).

Moliterni sottolinea, infatti, che la persona è "espressione dell'endiadi io e corpo, è e diviene attraverso il corpo e al di là del corpo, nell'incontro con l'altro e la realtà. Attraverso la dimensione corporea l'uomo produce azioni, cognizioni, relazioni, sentimenti, consapevolezza e metacognizioni di sé in relazione al mondo (Moliterni, 2020, p. 47).

Il corpo dal punto di vista "educativo" diviene un progetto da concretizzarsi, per consentire ad ogni persona di vivere una dimensione corporea affrancata da pregiudizi e da false raffigurazioni (Aghemo, 2015; Friso, 2017), che rappresentano un ostacolo alla libera espressione di sé e della propria unicità.

Shakespeare afferma che le rappresentazioni culturali ispirano certamente la vita reale, ma ipotizza che "perfino la migliore recensione di libro o film non possa avere la stessa potenza del sentire le voci dei disabili stessi o di leggere prove empiriche sullo svantaggio che provano". (Shakespeare, 2017, p. 80). Per far crescere la cultura dei *Disabilities studies* (Medeghini *et alii*, 2013) e del valore della differenza (Whately, 2007) diviene importante muoversi in questa direzione, poiché il fondamentale cambiamento terminologico deve diventare giustizia sociale, azione inclusiva, valorizzante e adatta alle attese, ai desideri ed ai bisogni "reali" delle persone con disabilità.

Questo contributo cerca allora di interconnettere due dimensioni, le voci delle persone con disabilità e le arti performative per chiarire il senso della corporeità, considerando che i corpi umani sono sempre inaffidabili, si ammalano, si stancano, perdono funzionalità ed anche abilità. Per questo l'intersezione tra corporeità e arti performative va cercato non nel concetto di abilità, ma nel senso più profondo dell'essere e vivere il proprio corpo, nel migliore modo possibile.

Un corpo inteso in senso dinamico, pluridirezionale e progettuale (Milani, 2010). Le arti performative, in questa direzione, svolgono un ruolo essenziale in quanto educano a una postura fisica, mentale ed



emozionale *altra* rispetto a quella abituale (Schiavone, 2019), promuovendo una presenza vigile, consapevole e concentrata (Fischer-Lichte, 2014).

Le arti performative grazie al loro essere gesto che incarna il presente consentono di creare un ponte tra testimonianza passata e sguardo al futuro, tra esperienza narrata ed esperienza vissuta (Schiavone, 2021), suggerendo piste educative interessanti da percorrere per consentire alla persona con disabilità di rivisitare la propria esistenza, costruendone nuovi significati (Whatley, 2010), migliorando, al contempo, la consapevolezza di sé (Ambra, Aruta, & Mona, 2020).

2. La voce che dà corpo alle unicità

“Se non fossi andata a danza da bambina, per seguire le orme di mia sorella... se non avessi modificato la mia strada quando a dieci anni, la scuola che frequentavo... disse che per continuare era obbligatorio sostenere un esame per l’uso delle braccia... non avrei aperto le paralimpiadi invernali del 2006, non avrei realizzato *Me*, il primo spettacolo tutto mio” (Atzori, 2011, p. 26). La voce è di Simona Atzori, pittrice, ballerina e scrittrice, nata senza braccia.

Simona racconta del suo corpo: “le protesi mi sembravano un corpo estraneo: i miei piedi sostituivano in modo così naturale le mani che nulla avrebbe mai potuto rimpiazzarli... nessuna cosa, per quanto tecnologicamente avanzata avrebbe potuto prendere il posto della parte più importante del mio corpo” (p. 54). “Quella con le braccia non ero io. Io sono quella che non indossa né braccia, né bottoni” (p. 57). La storia di Simona raccontata nella sua autobiografia (*Cosa ti manca per essere felice?*, 2011) viene in queste note intrecciata alla narrazione che fa di se stessa attraverso la sua pagina Instagram, offrendo molteplici pezzi di un puzzle complesso ed articolato. La sua vicenda diviene una testimonianza privilegiata, che pur non assumendo termini di generalizzazione, rappresenta un osservatorio attraverso cui compiere un’analisi ermeneutico-interpretativa del fenomeno affrontato nelle presenti note. Il racconto autobiografico, secondo Demetrio consente di guardarsi dentro, di dare significati, di prendere consapevolezza del proprio percorso e finanche di curarsi (Demetrio, 1996). Tra il suo libro e le note che Simona scrive sul social Instagram vi è piena continuità. Instagram diviene un diario nel quale annotare emozioni, storie, sentimenti, che trovano nella diversità, nella corporeità e nella danza dei temi ricorrenti che consentono a Simona di riflettere e rivisitare la propria esistenza.

Così, Simona racconta del suo corpo. A partire delle mani, che non ha mai avuto: “le immagino lunghe, con le dita sottili e delicate... Forse esistono nella mia fantasia. Non conosco il tatto né le carezze, non possono sentire il calore delle persone che si amano, non fanno parte del mio mondo. La prima volta che ho disegnato non erano loro a guidare la matita, creare linee e a dare vita alle forme. Non possono sentire ciò che solo i miei piedi fanno. Solo loro mi appartengono veramente... Sono ciò che mi permette di trasmettere i miei sentimenti e di dare corpo alla mia arte. Sono loro a darmi l’emozione di muovermi al suono di una melodia, loro a consentirmi di gustare il mio corpo che si muove nel tempo e nello spazio”. Ed ancora “i miei piedi fanno le mani” (p. 131).

Simona racconta episodi di sé in cui emergono le difficoltà, ma anche gli stereotipi sociali, le attese degli altri “siamo così abituati alla routine che non facciamo caso alla differenza, quando questa non viene esibita” (p. 153). La stretta di mano si può dare, infatti, in tanti modi. La differenza non è nel corpo, ma nello sguardo degli altri. Simona, infatti, afferma: “è interessante notare la differenza tra gli sguardi di chi mi ha riconosciuta perché mi ha vista ballare – e sono sguardi pieni di ammirazione, di intesa, sono sguardi buoni – e quelli di chi, invece, vede solo quello che non c’è: le braccia (p. 88). La nostra civiltà scrive ancora non è educata “a percepire ciò che non rientra in canoni prestabiliti come un altro modo possibile: ha paura del diverso, oppure lo considera un errore, uno scarabocchio del quale può fare ciò che vuole, dall’alto della sua normalità (p. 89).

Come sostiene Straniero la causa di forme di discriminazione e di esclusione nei confronti delle persone con disabilità non è la disabilità in sé ma lo sguardo che ciascuno di noi vi posa (Straniero, 2020).



La danza rompe gli schemi. Essa rappresenta per Simona “la vita”, attraverso essa ha scoperto i propri punti deboli e i punti di forza, ha conosciuto meglio il suo corpo, ha dato vita a relazioni con gli altri.

In un post del 22.11.2019 così scrive “la danza unisce i corpi, si mischiano, si confondono... non si sa dove inizia l’uno e finisce l’altro”, ed ancora in un post del 12.11. 2019 scrive “noi vogliamo danzare la nostra storia, il nostro disegno”. L’11.01.2019 Simona ancora scrive rispetto alla danza: “estendersi per andare oltre, scoprire ciò che ancora non sai di poter fare e di poter essere. Unirsi per creare una nuova forma, unica, rara, non uguale a quella di nessun altro”. Il 2 aprile 2018 ricorda: “non avrei mai interrotto una lezione: danzare era per me una cosa molto seria... quando arrivò il primo saggio, la mia mamma e io ci accorgemmo che il body ordinato per tutte le allieve aveva le maniche lunghe... infilai di corsa i piedini, come se per magia le maniche potessero sparire in un secondo”. Il 20 maggio del 2020 scrive: “la danza ti insegna a fidarti del tuo corpo, dei tuoi movimenti, di quella musica, dei tuoi passi. La danza ti insegna a fidarti del corpo, dei movimenti impressi nella musica del tuo partner”. La danza consente l’espressione e la maturazione identitaria, diventando motore di esperienza e vettore di riconoscimento delle proprie specificità, a partire dalla propria postura, dalla presa di consapevolezza corporea (Anziliero, 2005), rappresentando al contempo uno strumento relazionale e di affettività e di inclusione (Ghedin, 2016).

Simona è consapevole di partire da una situazione di diversità: “Io ho una forma non facilmente replicabile” (post del 11.12.2020), ma la danza le ha consentito di affinare uno sguardo nuovo verso di sé e le sue situazioni esistenziali. In un post del 2020 ancora afferma: “A volte cado e poi mi ricordo che la danza mi ha insegnato a cadere in spaccata e allora mi dico che quella caduta si chiama danza”, perché “la vita è una danza. Il coreografo mi ha fatto entrare in scena in maniera rocambolesca, il resto del cast non lo sapeva e... si sono un po’ spaventati, lì per lì, poi mi hanno fatto spazio e sono diventata una ballerina anch’io” (post 29.04.2021).

L’analisi ermeneutica trova conferma nell’analisi testuale condotta in chiave quantitativa attraverso l’utilizzo del Software di analisi testuale e letteraria *Voyant tools*, il cui scopo è proprio quello di condurre una analisi di “esplorazione quantitativa”, a partire dall’approccio del *Distant Reading* (Moretti, 2013).

Nei 3583 post (presenti fino ad aprile 2022) di Simona (copia e incollati in un file di word e poi inserito nel Software per l’analisi) emergono come parole maggiormente ricorrenti: corpo (175), danza (189), vita (350), confermando l’importanza dell’arte performativa (in questo caso la danza) per riappropriarsi del proprio corpo e della propria vita. L’indagine quantitativa, in questo caso, supporta le interpretazioni condotte.

La danza diviene un “luogo” e una “prospettiva” attraverso la quale costruire la propria dimensione “adulta” e la propria progettualità di vita. Il viaggio di Simona assume le caratteristiche di un percorso educativo di scoperta di sé, di crescita e di costruzione identitaria. Alla maestra della scuola dell’infanzia che chiede ai bambini un disegno, Simona risponde così: “presi un pastello con il piede destro e diedi inizio al mio disegno, con cura ed entusiasmo. Una volta finito, mi alzai e presi il foglio tra la spalla ed il mento: uno dei tanti modi che mi ero inventata per trasportare le cose” (Atzori, 2011, 38). Uno dei tanti modi per essere se stessa ed iniziare l’avventura dell’educazione, che prosegue “danzando”, trasformando l’arte performativa in momento autenticamente educativo, di crescita e responsabilità.

3. Il corpo “disabile” nelle arti performative

La voce di Simona, rappresenta un tassello di un complesso mosaico, che qui verrà interconnesso alle rappresentazioni della disabilità nelle arti performative, per dare conto del composito intreccio cui abbiamo fatto cenno all’inizio del presente lavoro.

Quando una persona con disabilità occupa una scena, che sia un palcoscenico, un’aula scolastica, un ambito performativo, nel cinema, nella fotografia, reclama uno spazio radicale, un luogo marginale o marginalizzato in cui immagini e sensazioni di natura diversa si scontrano. Osservare l’attraversamento e l’intersecazione di territori come educazione, arte, e disabilità rappresenta una ricchezza straordinaria dove ha luogo una visibilità culturale del corpo che consente di esaminare le stratificazioni dell’abilità fisica,



della soggettività e dell'impatto sociale (Cooper Albright, 1997). Estrarre i significati collettivi di queste stratificazioni è come esplorare i meandri nella profondità della mente e delle paure che la disabilità crea. Come scrive Ynestra King nel suo saggio *The Other Body*: "Le persone visibilmente disabili (come le donne) in questa cultura sono i capri espiatori dei risentimenti causati dai limiti della vita organica" (1993, p. 73).

Nella nostra cultura, i corpi "disabili" vanno a richiamare in maniera forte la fragilità della salute, della bellezza e dell'autonomia tanto che molte persone sperimentano una reazione fisica particolare quando incontrano una persona con un corpo disabile. Di fatto se, come suggerisce Lennard Davis (1995), si è tutti vicini dall'essere *(ri)posizionati* nel mondo della disabilità e, come scrive Susan Sontag (1978), si è sempre cittadini di due paesi, quello sano e quello malato, forse andrebbe rivisto e ricollocato in termini culturali il lemma disabilità, che come ricorda Judith Butler (1988) è sempre in divenire e, pertanto, la disabilità è qualcosa che facciamo piuttosto che qualcosa che siamo. Il diritto a partecipare alla società in condizioni di parità può essere soddisfatto solo attraverso leggi contro la discriminazione e non attraverso tentativi di *normalizzare* le persone.

Il processo che va nella direzione di una società senza barriere per le persone con differenze e disabilità è lungo e deve essere combattuto su molti fronti diversi. Uno di questi fronti è nelle arti e nell'educazione alle - e attraverso - le arti performative. Secondo Handerson e Ostrander (2010) possiamo definire, infatti, i *Disability Studies* come una forma di *Performance Studies* in quanto questi ultimi sono stati sempre aperti a considerare nelle azioni performative quelle persone che non corrispondono a quei canoni della bellezza o della perfezione fisica culturalmente condivisa. In questo senso, la performance e l'arte hanno la capacità di trascendere, di porre il "body fact", come lo intende Wallace Bacon (1979), al servizio del "body act", dell'atto corporeo, sono sempre state identificate come un senso altamente nobile delle forme artistiche.

L'idea di performance di Victor Turner (1986), per altro verso, assume il senso dell'atto artistico condiviso che corrisponde a un bisogno socio-culturale, funzionale alla comprensione di se stesso e della collettività di cui si fa parte. Rappresentare o risignificare la realtà consente di uscire dai confini della propria cultura anche quindi dei canoni estetici e dai modelli di "normalità" per entrare in territori di altre culture, di altre visioni dell'"essere umani" e di imparare a conoscere, ad interpretare o reinterpretare la realtà secondo schemi simbolici diversificati e molteplici. Questo varco consente di superare il limite, scavalcare il margine, ed operare quella transizione, quel rito di passaggio particolarmente importante nei luoghi dell'educazione, che rappresenta una crescita in termini sociali e porta a liberarsi di etichette e pregiudizi, o quanto meno a consapevolizzarli, sviluppando un pensiero critico capace di decentrarsi e allontanarsi dai dogmi della propria cultura, dai falsi modelli della bellezza e della perfezione e arricchirsi del confronto con le diversità per avere maggiore consapevolezza per operare libere scelte (Battista, 2022).

In questa direzione, un esempio viene dalle fotografie di Joel-Peter Witkin, che presenta modelli amputati facendo la parodia di rappresentazioni corporee tradizionali che si trovano nella scultura classica e neoclassica, nei motivi ornamentali, nella natura morta storica dell'arte, nelle mostre mediche e nelle fotografie dei primi spettacoli moderni. In realtà Witkin *amputa* le convenzioni visive presentando corpi disabili e sfigurati mostrandoli come oggetti, ma come oggetti d'arte o di design, di un modello estetico che si fa vanto dei loro corpi eccezionali, curiosi e spettacolari, invertendo così la presunta neutralità dello sguardo fotografico, da sempre utilizzato come strumento della medicina e interrompendo così l'uso dei modelli medici della disabilità. Una sfilata senza vergogna del cosiddetto *corpo anormale*, dei *tableau-vivant* corporei che mettono in mostra anomalie, differenze e tabù. L'artista provoca e inverte le convenzioni visive che mostrano e producono il corpo e, in particolare, il corpo disabile o "anormale" come fenomeno o spettacolo, rifiutando qualsiasi interpretazione chiusa o fissa (Millet-Gallant, 2010).

4. Danza e disabilità: una rappresentazione culturale e identitaria

La danza, nella prospettiva adottata nelle presenti note, può fornire un esempio critico del rapporto dialettico tra disabilità e i corpi che le abitano, in quanto porta l'intrigante possibilità di essere sia molto



astratta che molto letterale. Questa forma artistica può mettere in primo piano l'identità di un corpo in modo diverso. I danzatori con disabilità fisiche sono ancora visti come una contraddizione in termini. Questo perché la danza rende visibile il corpo all'interno della rappresentazione coreutica, a differenza di altre forme di produzione artistico culturale come libri o dipinti, in modo reale e concreto. Quindi, quando guardiamo alla danza con ballerini con disabilità, guardiamo sia alla coreografia sia alla disabilità.

I ballerini e ancor più le ballerine con disabilità, mandano in frantumi l'immagine stereotipata della ballerina classica e costringono lo spettatore a confrontarsi con l'opposto culturale del corpo perfetto, leggiadro, mito immortale, un corpo "grottesco". Nella sua discussione sul carnevale, "Female Grotesques: Carnival and Theory", Mary Russo identifica questi due tropi corporei nel modo seguente: "Il corpo grottesco è il corpo aperto, sporgente, esteso, che secerne, il corpo del divenire, del processo e del cambiamento. Il corpo grottesco si contrappone al corpo classico, che è monumentale, statico, chiuso e snello, corrispondente alle aspirazioni dell'individualismo borghese; il corpo grottesco è connesso al resto del mondo" (Russo, 1986). Il termine "grottesco" viene usato non per invocare vecchi stereotipi dei corpi disabili ma piuttosto per fare appello a costrutti culturali che influenzano profondamente i nostri atteggiamenti nei confronti dei corpi.

Nella definizione di Russo, il corpo grottesco è paragonabile all'identità culturale in quanto visto come sinonimo di corpo mobile, in divenire, teso al cambiamento, al contrario di quello classico, statico, immobile sinonimo di quell'etnocentrismo, che a livello teorico deve la sua definizione al sociologo statunitense William Graham Sumner che lo definì come "quella visione del mondo per cui il proprio gruppo si presenta come centro dell'intero universo, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso" (1962, p. 17).

Questo accostamento tra il corpo vissuto e la sua rappresentazione culturale, tra un'identità somatica (l'esperienza della propria fisicità) e una culturale (come il proprio corpo – pelle, genere, capacità, età, ecc. – assume senso nella società), è la base per alcune interessanti esplorazioni dell'identità nella danza contemporanea. La Contact Improvisation ad esempio, e la danza che deriva da questa, lavorano per abbattere distinzioni tra il corpo classico e quello grottesco, ristrutturando radicalmente le cornici tradizionali della rappresentazione della danza per offrire un altro modo di vedere i corpi danzanti, cercando di creare quello che Cynthia Novack (1990) chiama un corpo *reattivo*, basato sullo scambio fisico di peso.

Steve Paxton si è concentrato sulle interazioni dei ballerini attraverso le loro immobilità, invece di presentare corpi sulla scena che mettono in risalto la struttura muscolare e il virtuosismo tecnico, concentrandosi invece sul disorientamento fisico ed estetico. Disorientamento fisico significa ribaltare la percezione spaziale dello spettatore rispetto agli artisti che non si ritrovano in una postura eretta frontale verso il pubblico, ma entrano in contatto con altri corpi e il pavimento per ritrovare momentaneamente l'equilibrio. L'atto di cadere è sia una modalità estetica sia un gesto egualitario. La spinta orizzontale a livello del suolo nella caduta, pone i ballerini in una posizione prona piuttosto che eretta. Nelle culture occidentali, i corpi proni di solito identificano una dimensione gerarchica "inferiore"; a questo proposito, la posizione prostrata del corpo del danzatore in una caduta nel *contact* colloca tutti i corpi in una struttura di movimento non gerarchica.

Ogni corpo cade nell'improvvisazione durante la danza. Il passaggio dalla prospettiva verticale a quella orizzontale e l'implementazione della caduta universale apre lo spazio della danza agli artisti con disabilità e legittima la caduta come una componente strutturale chiave (Telory, 2010).

È proprio il disorientamento sensoriale che ha aperto la strada ai ballerini con disabilità.

Novack scrive che, nella danza *contact*, quando il movimento è limitato a causa di una menomazione fisica, le altre parti del corpo vanno a compensare le mancanze, il corpo si adatta allo spazio e al peso e sfrutta le abilità sensoriali; la *contact dance* offre alle persone con disabilità un'estetica basata sull'adattamento dei sensi "usando la visione periferica in modo che gli occhi abbiano una messa a fuoco ampia e generale, piuttosto che diretta e specifica" (2010, p. 154).

Per trovare punti di ingresso nell'estetica sovversiva della performance, il significato del corpo stesso deve essere messo in discussione. Per Cooper Albright il corpo disabile "rifiuta insistentemente di essere confezionato in modo ordinato come metafora" (1997, p. 60).



Questa distinzione tra corpo dentro e fuori della performance può articolare una critica fondamentale delle immagini convenzionali del corpo con e senza disabilità. Questa destabilizzazione avviene per Petra Kuppers (2003) nella problematizzazione della presenza. La performance di o con artisti con disabilità può essere vista come un'incursione potente e attiva nello spazio concettuale dell'arte: nessuno dei due interpreti, disabili o non disabili, semplicemente "sono", bensì si posizionano sul palco e nel discorso. Il reale atto di posizionarsi/prendere posto sovverte la visione della persona disabile come meramente passiva, "vittima tragica" di una fisicità invalidante.

La performatività è in equilibrio tra attività e passività, gli artisti con disabilità hanno adottato con successo, e in modo visibile, il mezzo della performance per espandere le possibilità di immagini, spazi e posizioni e i loro corpi tentano di rompere gli stereotipi della disabilità passiva. In questo modo, invece di presentare certezze fatte di canoni classici di bellezza e virtuosismi sul palco, il pubblico viene sfidato, interrogato, sedotto a impegnarsi in un gioco di differenze. Ma ciò che "tutti sanno" sulla disabilità è istituzionalizzato, sedimentato e controllato da un potente discorso sociale, ed è necessario quindi rivalutare il corpo come fonte di esperienza e di differenza, prima di poter andare avanti con le politiche identitarie. Sebbene appartenga al corpo, la danza non riguarda solo il corpo, riguarda anche la soggettività, il modo in cui quel corpo è posizionato nel mondo e i modi in cui quel particolare corpo risponde al mondo. Mettendo in primo piano il modo in cui l'identità è rappresentata corporalmente, individuando quali corpi siano connessi a quali identità e fratturando la relazione voyeuristica tra pubblico e interprete, la *contact dance* confuta le costruzioni tradizionali del corpo. Gli artisti con disabilità non rappresentano semplicemente la disabilità attraverso la mimesi, ma aggiungono prospettive ed esperienze di disabilità al movimento *incarnato*. Kuppers afferma che "la performance è il mezzo del corpo" (Kuppers, 2003, p. 88), e poiché "i disabili sono definiti dai loro corpi" (p. 101), in quanto medium del corpo la performance, e il *contact* in particolare, offrono la possibilità di ridefinire i corpi disabili. Diventa centrale quindi questo aspetto per potersi riappropriare di alcune forme di libertà tali da ricostituire una sorta di riequilibrio tra parti dove il corpo disabile opera possibili forme di *resistenza* tendenti a ribaltare i punti di vista. Queste forme di resistenza sono focali in quanto rendono possibile un rapporto paritario di forme di potere relazionale e sociale falsato da condizioni di diversità, e la danza realizza la "presenza di forme di libertà" (Medeghini, 2011, p. 121).

Kuppers, inoltre, sostiene che invece di vedere il corpo disabile come qualcosa da guardare, il corpo stesso può essere danzato per rivendicarne l'identità. Secondo Cooper Albright la danza "può aiutarci a tracciare le complesse negoziazioni tra esperienza corporea e rappresentazione culturale tra corpo e identità" (Cooper Albright, 1997, xiv). Questa negoziazione avviene perché i corpi non solo rappresentano le costruzioni sociali di genere, razza e sessualità, ma incarnano anche l'identità somatica. La danza diventa, quindi, un atto politico dove in questo processo di rivendicazione identitaria l'arte può essere uno strumento capace di veicolare significati simbolici condivisi, offrendo la possibilità di superare condizioni di diversità e rendendo emergente la condizione di uguaglianza.

5. Conclusioni

La voce della persona con disabilità si intreccia come in una tela con le riflessioni sulle arti performative e sulla danza per evidenziare come la corporeità sia una manifestazione dell'essere umano, che si inverte attraverso itinerari di scoperta e di valorizzazione del proprio essere unico ed autentico. Pensare la corporeità non come fissità, dato acquisito, ma come a progetto in costante "divenire", consente la sua rivalutazione in sede educativa (Cunti, 2016).

La danza, il racconto, la *contact dance* mostrano il ribaltamento della concezione del corpo disabile come corpo diverso, poco capace, brutto esteticamente, per evidenziare le unicità ed il passaggio tra l'io e gli altri, il contatto relazionale, che avviene proprio grazie all'incontro tra i corpi, che si identificano, trasformano ed arricchiscono. Il corpo regala la possibilità di sguardi accoglienti, di prospettive in cui si rico-



noscono le caratteristiche delle persone e si valorizzano, purché esso divenga oggetto di una progettualità educativa intenzionalmente volta ad offrire a tutti percorsi di valorizzazione di sé.

Una corporeità, però, che non sia non legata esclusivamente ai “momenti” canonici dedicati al corpo ed al movimento. Occorre cancellare dagli schemi educativi l’idea che ciò che si riconduce al corpo, al suo sentire ed esercitarsi sul mondo, possa essere relegato in spazi, tempi e luoghi definiti e limitati della vita. Questo significa rivendicare la centralità del corpo nel processo educativo di tutti. A cominciare dalla scuola.

Vivere la scuola col corpo è pensarla come un luogo di relazioni dinamiche e affettive, con una didattica capace di dare corpo al sapere, costruendo accoglienza (Gamelli, 2011) e processi di inclusione a partire dal corpo stesso. Del resto ogni processo educativo non può prescindere dalla corporeità, ma anzi fondarsi su essa per consentire ad ogni persona di “essere” quel corpo, vivendolo a proprio modo (Magnanini, 2006).

L’educazione, così, si nutre dell’arte non solo per saper fare, ma per imparare ad essere prendendosi cura della persona, fornendo oltre ad una coscienza di unità tra immagine e concetto, tra sensazione e pensiero, anche una conoscenza che lo lega all’universo in armonia con la natura (Read, 1980).

Utilizzare i linguaggi artistici significa spesso collocarsi al margine della didattica tradizionale, ma significa anche contribuire a produrre altre immagini o immaginari possibili, sollecitati da moti interiori in uno spazio di riconoscimento che favorisca l’inclusione (Battista, 2021). In alcune ricerche che hanno utilizzato la danza in situazioni integrate ed inclusive a scuola è emerso che al termine del programma i bambini con disabilità si sentivano più competenti e che gli alunni senza disabilità modificavano la propria percezione dei compagni con disabilità (Zitomer, & Reid, 2011). Altre ancora hanno sottolineato il valore della danza nello sviluppare l’accettazione dei pari, sperimentare gioia e successo e acquisire un senso di appartenenza (Zitomer, 2015). La danza mostra una strada da percorrere per l’educazione inclusiva e per la costruzione di una nuova cultura del corpo che non separi ma che superi le categorizzazioni stigmatizzate per valorizzare le singolarità, così come ricorda Gardou. “A ogni nascita”, scrive, “viene al mondo un essere originale e nuovo; qualcuno che non assomiglia a nessun altro, le cui disposizioni e qualità non possono realizzarsi che in una avventura unica. Nessun essere identico a lui è mai esistito, esiste e esisterà mai. Da questa realtà proviene l’irriducibile diversità degli uomini: sono degli esemplari di una stessa specie, accomunata dall’esperienza dell’imperfezione e, simultaneamente, delle realizzazioni uniche, inassimilabili le une con le altre” (Gardou, 2016, p. 21). In questa cornice pedagogico-speciale le singolarità, ognuna con la propria corporeità, diventeranno, all’interno di un processo educativo inclusivo, i co-costruttori, di un mondo “in comune”, probabilmente più giusto (Canevaro, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Aghemo, A. (2015). *Disabilità e media. Rapporto 2012. La rappresentazione delle persone con disabilità nel sistema italiano dell’informazione*. Roma: Fondazione Giacomo Matteotti.
- Ambra, F.I., Aruta, L., & Mona, D., In-corporare l’astrazione veicolare concetti astratti attraverso la danza per una migliore consapevolezza di sé: un’indagine qualitativa. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4, 4, 2020, 101-113.
- Anziliero, D. (2005). *I miei passi dicono di me*. Pisa: Del Cerro.
- Atzori, S. (2011). *Cosa ti manca per essere felice?* Milano: Mondadori.
- Bacon, W.A. (1979). *The Art of Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Battista, F. (2022). *Pedagogia del Confine: una architettura di corpi per una geografia delle relazioni. La Danzamento-terapia e i linguaggi artistici per una educazione interculturale*, tesi di Dottorato di Ricerca, Università di Roma Tre.
- Battista, F. (2021). *Oltre le narrazioni dominanti*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di), *La responsabilità della Pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F., & Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) diversità e disabilità*. Roma: TrePress.



- Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, *Theatre Journal*, 40, 4, 519-531.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cooper Albright, A. (1997). *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover NH: Wesleyan University Press.
- Cunti, A. (2016). *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Faggioli, R., & Schenetti, M. (2020). *Pedagogia e didattica della corporeità*. In A. Ceciliani (ed.), *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Fiedler, L. (2009, orig. 1978). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garaudy, R. (1985). *Danzare la vita*. Assisi: Cittadella.
- Gardou, C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Genovesi, G. (1999). *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso.
- Ghedin, E. (2016). Passi verso la felicità: il valore della Biodanza per promuovere l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, 2, 4, 189-206.
- Henderson, B., & Noam, N. (2010). *Understanding Disability Studies and Performance Studies*. London: Routledge.
- Hermans, C. (2016). Differences in Itself: Redefining Disability through Dance. *Social Inclusion*, 4, 4, 160-167.
- King, Y. (1993). The Other Body: Reflections on Difference, Disability, and Identity Politics. *Research Library*, 3, 5, 72-75.
- Kuppers, P. (2003). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York and London: Routledge.
- La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lennard, D. J. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. London and New York: Verso.
- Magnanini, A. (2006). *Corpo e educazione*. In L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*. Firenze: Le Monnier.
- Magnanini, A. (2008). *Educazione e movimento. Corporeità e integrazione dei diversamente abili*. Pisa: Del Cerro.
- Marassi, M. (2015). Il corpo in M. Merleau Ponty. In A. Risoli, A. Antonietti (eds.), *Il corpo al centro*. Milano: Led.
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R. et al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Merleau Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (tr. it). Milano: Bompiani.
- Milani, L. (ed.). *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Milano: Mondadori
- Millet-Gallant, A. (2010). Performing Amputation: The Photographs of Joel-Peter Witkin. In B. Henderson, N. Noam, *Understanding Disability Studies and Performance Studies*. London: Routledge.
- Moliterni, P., & Magnanini, A. (2020). *Attività motoria tra specificità e trasversalità, tra costrutti formali e informali*, in A. Ceciliani (a cura di). *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. London-New York: Verso.
- Novack, C. (1990). *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Overboe, J. (1999). Difference in itself: Validating disabled people's lived experience. *Body and Society*, 5, 4, 17-29.
- Priore, A. (2022). Significati, vissuti e narrazioni del corpo nella disabilità. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1s, 314-321.
- Read, H. (1980). *Educare con l'arte*. Edizioni di Comunità: Milano.
- Russo, M. (1986). Female Grotesques: Carnival and Theory. In *Feminist Studies/Critical Studies*, ed. Teresa de Lauretis. Bloomington: Indiana University Press.
- Schiavone, G. (2021). Il corpo abitante. Una proposta pedagogica per la valorizzazione del patrimonio culturale attraverso le arti performative. *Encyclopaideia Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60, 121-139.
- Schiavone, G. (2019). *Le radici nel cielo. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.



- Sontag, S. (1978). *Illness as Metaphor*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Sumner, W.G. (1962). *Costumi di gruppo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Telory, D. (2010). *Mobility: AXIS Dancers Push the Boundaries of Access*, in in Henderson B., Noam N. *Understanding Disability Studies and Performance Studies*. London: Routledge.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8, 1, pp. 5-25.
- Whatley, S. (2010). The spectacle of difference: Dance and disability on screen. *The International Journal of Screen-dance*, 1, 1, 41-52.
- Zappaterra, T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo. *Humana-Mente*, 14, 147-154.
- Zitomer, M.R. (2015). Dance Makes Me Happy': experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17, 3, pp. 218-234.
- Zitomer, M.R., & Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12, 2, 137-156.