

SAGGI – ESSAYS

CORPI “DIVERGENTI” E ORIZZONTI  
FORMATIVI DI LIBERTÀ

“DIVERGENT” BODIES AND  
FORMATIVE PERSPECTIVES OF FREEDOM

Rosa Gallelli (*Università degli studi di Bari Aldo Moro*)

Il riconoscimento delle persone atipiche – con i loro corpi e le loro menti eccedenti e talora “scandalosi” – come *soggetti in azione* comporta la messa in discussione degli stereotipi e dei pregiudizi che li rappresentano come “inabili” ad autodeterminarsi. Tale prospettiva di libertà e di democrazia ingaggia la scuola-di-tutti in un vasto e profondo movimento di problematizzazione e di de-costruzione critica della cultura abilista e dei suoi dispositivi “disabilitanti”.

The recognition of atypical people – with their “scandalous” bodies and minds – as *subjects in action* involves the questioning of stereotypes and prejudices that represent such people as “unable” to self-determination. To promote freedom and democracy it is necessary to engage the school-of-everyone in a vast movement of problematization and critical deconstruction of the ableist culture and its “disabling” devices.

1. Premessa

Nell’ambito dell’architettura biologica della nostra specie, lo scambio co-evolutivo con il mondo si traduce in una dinamica di ibridazione che costituisce il suo principale dispositivo di adatta-

mento: ibridazione intesa tanto nel senso delle trasformazioni che il soggetto imprime al proprio ambiente fisico e simbolico, attraverso le modalità della tecnica, quanto nel senso delle trasformazioni che contrassegnano l'intelligenza e l'affettività dell'uomo e della donna, le loro architetture cerebrali e i loro assetti conoscitivi ed esperienziali.

Incrociando, in particolare, gli studi di Pedagogia, di Etologia, di Neuroscienze e di Biotecnologia e adottando l'inquadramento dato dal paradigma della complessità e dal problematicismo pedagogico, l'originale legame tra corpo e mente appare il fulcro della tensione tras-formativa che contraddistingue lo stare al mondo del soggetto umano e la sua apertura ibridativa all'apprendimento, alla conoscenza, alla relazione con le alterità.

Tale apertura ibridativa si manifesta oggi, quanto mai prima, in una corporeità attraversata per intero dalle cifre simboliche e materiali di una evoluzione tecno-scientifica potentemente dispiegata.

Su questo sfondo concettuale, appare altamente problematico l'impatto esercitato sui processi formativi dalle narrazioni che sostengono la reificazione, stigmatizzazione e svalorizzazione delle soggettività che si allontanano dagli standard codificati da un criterio assiologico che tradizionalmente distingue il *normale* dall'*anormale* e, conseguentemente, gerarchizza gli individui e i gruppi a seconda della loro posizione di vicinanza al modello prescritto come desiderabile. Quelle soggettività *divergenti* rispetto agli standard estetici ed esistenziali, talora anche soggettività *fragili* in quanto caratterizzate da atipicità fisiche e/o mentali o anche *infragilite* dai segni dello scorrere del tempo cronologico e biografico.

In particolare, antichi e sedimentati stereotipi interpretano difettivamente le persone fisicamente e/o neurologicamente e/o mentalmente atipiche attribuendo loro lo stigma della fragilità, della instabilità emotiva e del bisogno di cura intesi come elementi che allontanano dal modello ideale di individuo celebrato dalla tradizione del pensiero occidentale. Difatti, il costruito paradigmatico di identità personale valorizza tutt'altre qualità: la *indipendenza*, il *logos*, la *prestanza abile*. È tale modello ideale di individuo

(di cui, d'altra parte, le molteplici *crisi* del Novecento hanno avviato lo sfaldamento) che ha destinato i corpi e le menti delle persone con disabilità a una lunga storia di pesante svalorizzazione, scandita da politiche di violenza e sottomissione, di controllo, occultamento, esclusione e segregazione. Politiche rispetto alle quali le istituzioni formative hanno svolto per lungo tempo una azione di conferma e rafforzamento. È noto quanto le persone con disabilità siano state oggetto di un pregiudizio aberrante che le ha tenute lontano da ogni forma di istruzione ma è forse meno evidente quanto, ancora oggi, nelle nostre società dell'inclusione, tale pregiudizio permanga talora sottotraccia compromettendo il loro percorso di studi o orientandolo verso scelte scolastiche e universitarie non volute che le porteranno a occupare posizioni e ruoli subalterni in ambito lavorativo e sociale.

Ciò chiama in campo una progettualità pedagogica e didattica in grado di promuovere, per un verso, la decostruzione critica dei modelli prescritti dalla logica dell'apparenza e della mercificazione, che esalta l'efficienza, il vigore, la bellezza del corpo giovane; per altro verso, esperienze formative di soggettivazione che – di là da qualsiasi approccio assiologico e stigmatizzante sui corpi “divergenti” dalle tipicità interpretate come “normali” e di là anche da approcci stigmatizzanti sui modi diversi di vivere e di esprimere il proprio essere corpo vivente – siano contrassegnate da una irriducibile libertà di scelta e di esistenza.

## *2. Interdefinizioni identitarie: oltre l'autosufficienza*

L'approfondimento dei modi specifici in cui la modernità ha intrecciato i processi di “soggettivazione” con i processi di “normalizzazione dei corpi” (Foucault, 2000) consente di comprendere quanto difficile si presenti tutt'oggi il compito di decostruire gli stereotipi che assegnano valore morale e prestigio sociale alla “razionalità” e alla “indipendenza” dell'individuo e che associano tale valore e prestigio all'ideale paradigmatico del corpo maschile, bianco, efficiente, autosufficiente, abile.

Rispetto a tale ideale identitario, l’inferiorità morale, cognitiva, sociale, politica, giuridica dei soggetti atipici si nutre, da una parte, della atavica refrattarietà con cui il pensiero occidentale ha approcciato tutto quanto espone l’essere umano alla caducità, alla vulnerabilità, alla sofferenza, alla morte e, dall’altra parte, si nutre anche della traduzione che il pensiero liberale ha dato di tale refrattarietà all’interno delle moderne società occidentali.

È noto come nella tradizione del pensiero occidentale, il costruito di “identità” (sia personale sia culturale sia epistemologica) sia strutturato sulla polarizzazione “oppositiva” con l’idea di “differenza”. Tale dualismo oppositivo fa sì che l’*identità soggettiva* venga comunemente concepita come unitaria e autoriferita, stabile e autosufficiente, saldamente organizzata attorno all’esistenza di confini netti e inviolabili: maschile/femminile, mente/corpo, interno/esterno, io/mondo, realtà/finzione, naturale/artificiale, umano/non umano. Confini che proteggono l’identità così intesa dal “rischio” a cui l’incontro con l’“altro” – sconosciuto e “pau-rogeno” – continuamente espone ossia il rischio, che l’individuo porta inscritto nella propria dimensione corporea, di soccombere sotto l’attacco delle forze oscure e ingovernabili della natura, del disordine, del cambiamento, del deterioramento, della morte. Rispetto a tutto questo, dunque, le polarità oppostive consolidano l’ideale individualistico, autocentrato e “indipendente” di identità personale che, nel dibattito attuale, viene ben riconosciuto nel modello del cosiddetto “soggetto liberale”.

Le svolte epistemologiche, culturali e scientifiche susseguitesi nella prima metà del Novecento hanno contribuito a determinare quella “crisi della ragione” che altro non fu che crisi di “un” modello consolidato di “ragione” che era stato sino allora egemonico: antropocentrico, etnocentrico, logocentrico, glottocentrico, falloccentrico, adultocentrico (Frabboni & Pinto Minerva, 2001). A tutto ciò si sono aggiunte le concettualizzazioni del pensiero filosofico postrutturalista (oltre all’opera di Michel Foucault e a quella di Gilles Deleuze, cfr. in particolare, Braidotti, 2002; Deleuze & Guattari, 1987; 1995; Haraway, 1995; 2000) che, scardinando ogni logica binaria, spazza via la classica idea del soggetto il cui Essere

coincide col pensiero, la razionalità, la coscienza e, in tal modo, spazza via anche l'idea di “differenza” che la tradizione – come già detto – ha radicato nella dialettica di polarità dicotomiche. L'identità del soggetto si rivela adesso non più come sostanza conchiusa e autoreferenziale bensì come *processo*: un processo fatto di negoziazioni fra le molteplici e diverse condizioni materiali e semiotiche entro le quali il sé incessantemente si muove e si modifica; luogo di “sintesi” evolutiva e trasformativa di carnalità e simbolico, di iscrizioni semiotiche e codici culturali, di sensazioni e rappresentazioni: affetti, desideri, volizioni; variabili biologiche, sociali, culturali e linguistiche; costrutti teorici e operativi di natura scientifica e tecnologica; insiemi istituzionali di regole e regolamenti, aspetti dell'immaginario collettivo, ecc.

Di là da ogni dualità oppositiva, l'identità del soggetto si profila radicata in una realtà “corpomentale” (Gallelli, 2014) connotata da una natura costitutivamente relazionale.

Già Dewey (Dewey & Bentley, 1949) aveva proposto il termine “transazione” per indicare il carattere relazionale che contraddistingue il rapporto del soggetto con gli altri e col mondo. Laddove il tradizionale termine “interazione” rimanda a una interpretazione dell'idea di relazione di tipo sostanzialista – per cui la relazione fra enti già definiti in sé stessi –, il termine “transazione” implica una relazione fra enti che si costituiscono in sé proprio grazie alla relazione stessa.

Non solo, pertanto, la struttura dell'identità di ciascuno si costituisce nella relazione che questi stabilisce con gli altri e con il mondo, ma si costituisce in un modo piuttosto che in un altro in virtù della particolarità degli enti con cui si relaziona.

In questo quadro interpretativo, ben si colloca la possibilità pedagogica di accedere a territori interpretativi in cui l'identità trova a suo “fondamento” non più una “sostanza” – una, auto-sufficiente, permanente, indipendente – bensì un “bisogno transazionale” che apre all'esperienza creativa della interdipendenza e della interdefinizione con gli altri. Una rivoluzione concettuale, questa, alla luce della quale il soggetto si scopre “parziale” ossia costitutivamente aperto a incontrare l'“altro”; radicalmente “non

permanente” e, pertanto, continuamente coinvolto in processi di “modificazione corpomentale” e di spostamento dei propri confini nell’ambito delle frequentazioni che intrattiene con soggetti, situazioni, ambienti diversi.

Se la persona è, dunque, relazionale e non già un nucleo a cui, successivamente, si aggiungerebbero delle relazioni, occorre definitivamente superare l’idea occidentale di “individuo”. La persona, al contrario, *consiste* nelle *relazioni* mediante le quali essa è collegata al mondo: essa può per questo essere meglio definita come *dividuale*, anzi *condividuale* (Remotti, 2010).

La natura del “condividuo” è tutt’altro che compatta e chiusa nei confini della pelle del singolo. Essa, come argomentato dall’interno degli studi sulla cura e sulla vulnerabilità quali cifre ontologiche della soggettività umana, è molteplice, porosa e, per l’appunto, costitutivamente vulnerabile (Mortari, 2015).

### 3. Corpi e menti eccedenti: oltre la normalizzazione

Si è detto di come i corpi e le menti – le unità corpomentali – delle persone atipiche mettano in scena in maniera emblematica e incontrovertibile la vulnerabilità, la dipendenza e la interdipendenza quali caratteri dell’umano. E si è detto anche di come questi ultimi si presentino fortemente svalorizzati alla luce di un ideale antropologico che fa della “indipendenza” e della “permanenza” le cifre ottimali di qualsivoglia realtà identitaria (individuale, di gruppo, sociale, culturale, etnica, ecc.). A ciò si aggiungono i condizionamenti sociali e culturali indotti dal regime normativo dominante nelle società occidentali ossia quello che valorizza oltremodo una serie di canoni estetici associati alla desiderabilità e alla seduzione e qualità come la efficienza, la prestanza, la razionalità e la indipendenza.

Accade, pertanto che, di là dalle retoriche sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle diversità, ciò che ancora prevale nel comune sentire è un distacco che talora si accompagna a sentimenti di vera repulsione (Nussbaum, 2005) nei confronti di colo-

ro che si discostano dall'ideale antropologico dominante, mostrandone la intrinseca fragilità.

La studiosa femminista Rosemarie Garland-Thomson (2002), già a partire dagli anni Novanta, bene inquadra come la condizione di disabilità rappresenti massimamente la caducità del corpo e la mutevolezza costitutiva dell'identità.

Chiunque, infatti, nel corso del proprio vissuto personale può entrare in qualsiasi momento in uno stato di disabilità e pertanto sperimentare l'inconsistenza della tradizionale e rassicurante convinzione per cui l'identità è una dotazione stabile e duratura della persona. Difatti, il corpo di ciascuno si materializza durante il percorso esistenziale, trasformandosi attraverso continui processi di sincronizzazione, più o meno efficace, con l'ambiente (fisico e simbolico). In tal senso, il corpo diventa disabile quando risulta incongruente rispetto ad esso. Pertanto, laddove la nostra cultura nega la vulnerabilità, la dipendenza dalle contingenze e la morte, i corpi e i vissuti delle persone con disabilità testimoniano che la caratteristica essenziale dell'essere umano è proprio l'essere “interdipendenti” rispetto al mondo di oggetti e di relazioni, l'essere pertanto “vulnerabili” e in continuo confronto con i limiti propri e altrui.

In altre parole, il filone di studi sulla disabilità che si aggancia agli studi sulla cura quale cifra caratterizzante l'ontologia umana (Heidegger) e agli studi sulla vulnerabilità quale invariante esistenziale e preziosa opportunità di apertura al mondo, mostra la fallacia della ideologia individualistica centrata su un soggetto (liberale) abile e indipendente. Tali studi, in gran parte afferenti al settore composito dei cosiddetti *Disability Studies*, suggeriscono che, piuttosto che rifuggire, negare e provare a eliminare le trasformazioni corporee, comprese le menomazioni, occorre imparare ad accogliere i limiti intrinseci al nostro essere corpo: un corpo in costante interazione con l'ambiente, in evoluzione nel tempo e dunque continuamente esposto al cambiamento. A tal proposito, come ci ricorda Rosemarie Garland-Thomson (2002), Robert Mc Ruer (1999) ha proposto, ampliando la nota definizione data da Adrienne Rich (1985) di “eterosessualità obbligatoria”, l'idea di

“abilità obbligatoria” e, così facendo, ha ribaltato un modo di pensare sedimentatosi nel senso comune nel corso dei secoli della storia del pensiero occidentale.

All'interno di questo panorama, essi insistono molto sul concetto di *autodeterminazione* che è un costrutto cardine anche nel dibattito interno al mondo pedagogico e didattico che si occupa di disabilità. Scrive in proposito Lucio Cottini (2016):

l'essere umano dispone di una programmazione di base, biologica, in quanto essere vivente, ma come umano è chiamato ad autoprogrammarsi e ad autodeterminarsi. La dignità di ogni persona, quindi, risiede nell'essere in grado di guidare la propria azione in riferimento a una serie di opzioni. Questa spinta all'agire autodeterminato caratterizza tutti gli individui, indipendentemente dalle loro abilità e competenze, ed è una delle condizioni di base su cui si fonda la qualità stessa della vita di un individuo. Il motore dell'azione umana, quindi, risiede sostanzialmente nella possibilità e capacità di scelta, coniugando adeguatamente conoscenza, immaginazione e decisione nel campo del possibile.

È evidente come [...] l'educazione alla libertà e all'agire debba necessariamente considerare la dimensione dell'autodeterminazione, anche nel momento in cui le persone presentano disabilità importanti con scarsi livelli di autonomia personale (p. 15).

Pertanto, la capacità di scegliere tra molteplici opportunità e di utilizzare queste scelte per determinare un proprio piano di azioni è un elemento che incide fortemente sulla qualità della vita di ciascun soggetto con o senza disabilità. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, del 2006 (ratificata in Italia con Legge 18/2009), ne riconosce il carattere irrinunciabile a che una vita possa dirsi degna di essere vissuta e, in tale direzione, richiama l'attenzione sull'urgenza di affrontare la particolare refrattarietà con cui tale diritto viene riconosciuto alle donne di tutto il mondo.

Le evidenze a cui la Convenzione si aggancia sono tante e, nell'economia di questo articolo, mi suggeriscono ulteriori riflessioni. È come se fra i corpi e le menti delle persone atipiche, quelli delle donne più di tutti mostrassero lo stigma di contraddire



l'ideologia dominante ponendo le donne con disabilità in una condizione di misconoscimento affatto peculiare. Peculiare nella misura in cui il misconoscimento del loro diritto all'autodeterminazione passa attraverso uno sguardo normativo che giudica tale diritto “scandaloso”. Laddove lo scandalo è ambire – loro, interpretate come le più vulnerabili e dipendenti, tra i vulnerabili e i dipendenti – al riconoscimento del diritto di effettuare delle scelte autonome sulla propria vita e sul proprio corpo senza che la incapacità di fare da sole alcune cose faccia venire meno l'idea di poter incidere sul proprio ambiente nei limiti del possibile. Ambire – loro rappresentate come inadatte a prendersi cura di se stesse e degli altri, asessuate e impossibilitate alla vita di coppia – al riconoscimento del diritto di scegliere in campo affettivo, sessuale, genitoriale.

#### 4. Formazione degli insegnanti: oltre lo “scandalo” della differenza

Il riconoscimento delle persone atipiche – con i loro corpi e le loro menti eccedenti e talora “scandalosi” – come *soggetti in azione* comporta la messa in discussione degli stereotipi e dei pregiudizi che li rappresentano come “inabili” ad autodeterminarsi. Tale prospettiva di libertà e di democrazia ingaggia la scuola-di-tutti in un vasto e profondo movimento di problematizzazione e di decostruzione critica della cultura abilista e dei suoi dispositivi “disabilitanti”.

Difatti, facendo tesoro del ricco apparato di riflessività e operatività pedagogiche e didattiche che, a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, ha progressivamente delineato l'impianto inclusivo della scuola odierna, occorre ulteriormente potenziare una progettualità formativa volta a scardinare dalle fondamenta l'ideologia prescrittiva di “identità autosufficiente” che fa da sfondo alla cesura normale/anormale, abile/disabile.

In tale prospettiva, affinché la scuola-di-tutti possa pienamente divenire occasione di emancipazione personale e collettiva, attraverso pratiche educative e didattiche davvero modulate sui bi-

sogni educativi diversificati delle alunne e degli alunni, occorre attrezzare bene gli insegnanti (e non solo gli insegnanti di sostegno).

In primo luogo, allora, si tratta di pensare la *formazione degli insegnanti* con una attenzione particolare alla messa in discussione degli stereotipi e dei pregiudizi (spesso impliciti) che, se non adeguatamente coscientizzati e discussi da parte degli insegnanti stessi, rischierebbero di riverberarsi sul clima della classe nonché sulla motivazione allo studio e sulle scelte scolastiche e culturali delle proprie alunne e dei propri alunni.

In secondo luogo, si tratta di sollecitare i docenti a maturare uno sguardo capace di vedere e valorizzare la fitta trama di significati (individuali e sociali) che intesse i legami co-evolutivi tra dimensioni diverse dell'esistenza di ciascun soggetto – logiche e biologiche, mentali e materiali, spirituali e carnali, creative e affettive –, nell'intima relazionalità che ciascun soggetto intrattiene col mondo e con le sue alterità. In questo sguardo, il corpo, lungi dal costituire la zavorra vulnerabile e inquietante da “normalizzare” viene riconosciuto quale agente di una intelligenza diffusa (Damasio, 1995) che continuamente ingaggia il soggetto in rapporti di co-determinazione col mondo aprendolo a incessanti processi di formazione e tras-formazione.

In terzo luogo, è indispensabile sollecitare i docenti a cogliere quanto l'*autodeterminazione* e l'*empowerment* siano capacità strettamente collegate alla *dipendenza gli uni dagli altri* e alla relazionalità in cui si sostanzia l'identità parziale di ciascuna persona. Parzialità che caratterizza donne e uomini, abili o con disabilità e che mantiene tutte e tutti aperti alla interdefinizione reciproca e alla reciproca valorizzazione delle rispettive peculiarità identitarie.

In ultimo, si tratta di arricchire il curriculum dell'insegnante (ripeto, non solo di sostegno) delle conoscenze e competenze volte ad attivare una visione complessa in cui emerga evidente il legame fra l'impegno formativo e il ripensamento delle relazioni tra i corpi, le azioni e le infrastrutture (ambiente, relazioni sociali, reti di sostegno e di sostentamento): indispensabili condizioni di supporto che sono in parte infrastrutturali, in parte tecniche, in parte

umane e che costituiscono una embricazione di fattori, una rete di relazioni che rendono possibile la vita di ciascuno e la sua capacità di agire-nel-mondo. Una visione complessa in grado di alimentare negli insegnanti la capacità di progettare situazioni e ambienti di apprendimento informati da una logica di *universal design learning*, attraverso l'allestimento di reti virtuose di condizioni educative e didattiche facilitanti i processi di conoscenza di tutte e di tutti, nel rispetto delle differenze di ciascuno.

### Bibliografia

- Braidotti R. (2002). *In metamorfosi. Verso una teoria materialistica del divenire*. Milano: Feltrinelli.
- Commissione Europea (2002). *LSF ad Hoc Module on Employment of Disabled People*.
- Commissione Europea (2009). *Study on the Situation of Women with Disabilities*. Birmingham: Ecotec.
- Consiglio d'Europa (2003). *Discrimination against Women with Disabilities*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Damasio (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Deleuze G., & Guattari F. (1987). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.
- Deleuze G., & Guattari F. (1995). *Nomadologia. Pensieri per il mondo che verrà*. Roma: Castelvecchi.
- Dewey J., & Bentley A.F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: The Beacon Press.
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., & Glick P. (2001). *A Model of (often mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth respectively follow from Perceived Status and Competition*. Unpublished study.
- Foucault M. (2000). *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*. Milano: Feltrinelli.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2012). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallelli R. (2014). La mente incarnata. Insegnare a comprendere l’“unità corpomentale”. In G. Annacontini & R. Gallelli (a cura di), *Formare altre(i)menti* (pp. 148-181). Bari: Progedit.
- Garland-Thomson R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. *NWSA Journal*, XIV(3).
- Greco A. (2015). *Per una pedagogia dell’inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Haraway D. (1995). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Haraway D. (2000). *Testimone\_modesta@femalman\_incontra\_oncotopo*. Milano: Feltrinelli.
- McRuer R. (1999). *Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence*. Paper presented at Modern Language Association Convention, 28 December. Chicago, IL (USA).
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2005). *Nascondere l’umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Roma: Carocci.
- Remotti F. (2010). *L’ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Rich A. (1985). Eterosessualità obbligatoria ed esistenza lesbica. *DWF (donna woman femme)*, 23-24, 5-40.