



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

FACOLTÀ DI SCIENZE UMANE

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

TESI DI LAUREA MAGISTRALE

IL CORPO DI BALLO COME METAFORA

L'ESPERANTO TERSICOREO DELL'INCLUSIVITÀ

RELATORE: PROF. STEFANO ALLIEVI
LAUREANDA: MARTA MOLINARI

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

INDICE

Introduzione

Capitolo 1, CENNI TEORICI	p.3
1.1 Il significato della parola INCLUSIONE.....	10
1.2 Inclusione sociale e disabilità.....	12
1.3 Il rapporto con il concetto di integrazione.....	13
1.4 Ancora sulla differenza tra integrazione ed inclusione.....	14
1.5 Una precisazione di ordine linguistico.....	22
1.6 Il concetto matematico di inclusione.....	28
1.7 Strumenti per l'inclusione sociale.....	38
1.8 Disabilità e inclusione vita lavorativa.....	39
1.9 I diritti all'istruzione.....	41
1.10 Contesti e scenari dell'inclusione scolastica.....	42
1.11 I motivi della crisi del modello del sistema dell'inclusione scolastico.....	46

Capitolo 2, ARTE E INCLUSIONE	73
2.1 Una sinfonia intitolata inclusione.....	73
2.2 L'arte tra innovazione sociale e inclusione.....	78
2.3 DanceAbility.....	80
2.4 Ancora sulla DanceAbility.....	84
2.5 ...e la "danzaterapia", invece?.....	86
2.6 ...ma parliamo ancora di danzaterapia.....	97
2.7 Superare le inibizioni attraverso la creazione artistica in comune? Si può.....	104
2.8 Un progetto europeo che vede protagonista un'associazione marchigiana.....	119
2.9 ...e ora in Gran Bretagna.....	123
2.10 ...lente d'ingrandimento su Londra.....	126
2.11 CANDOCO 1.....	127
2.12 ...infine, in Italia.....	133

Capitolo 3, SPECIALI FAUTORI DI INCLUSIONE	135
3.1 ...e ora scostiamo il sipario sul nostro terzo capitolo.....	135
3.2 Un primo tipo di inclusione: disabilità fisica.....	135
3.3 Un secondo tipo di inclusione: quella etnica.....	145
3.3.1 Berlino e l'inclusività mancata.....	148
3.4 ...infine un terzo tipo di inclusione: quella religiosa.....	156

CONCLUSIONI	165
--------------------------	-----

NOTE

BIBLIOGRAFIA	168
---------------------------	-----

INTRODUZIONE

Il presente elaborato vuol proporre un'analisi del concetto di inclusività sociale, esemplificata attraverso l'efficace metafora che se ne può delineare paragonando l'inclusione sociale nel suo complesso all'oggetto del "corpo di ballo" di un Teatro: esso è infatti apparentemente un'unica realtà coesa verso l'unico e sommo obiettivo della riuscita dello spettacolo, ma in realtà costituisce un sostantivo declinato al plurale, costituito dagli infiniti, diversi e particolarissimi contributi di tutti i singoli individui che lo compongono.

Chi scrive è personalmente coinvolto in un contesto socio-artistico-professionale di questo genere, e intende apportare la propria esperienza di vita a supporto delle tesi e delle affermazioni che verranno qui di seguito proposte.

In particolare, si intende proporre nel primo capitolo una disamina di tipo prettamente teorico del termine "inclusione", e illustrare definizioni, soggetti agenti e principali ambiti di applicazione della stessa (ossia quello scolastico e quello lavorativo... ma non solo, come si vedrà in seguito).

Si intenderà inoltre cercare di porre chiarezza sul sema più profondo, autentico e specifico del termine, disambiguandolo dall'eventuale sovrapposizione con altri concetti con simile spettro d'applicazione.

Nel secondo capitolo si vorrà poi *accendere i riflettori* su settori apparentemente "secondari" (sperando fortemente che in futuro non siano più tali) di applicazione dell'inclusività, come quello dell'Arte, dello Sport e del mondo dello Spettacolo.

Un percorso a tappe, scandito dall'incontro con alcuni fra i nomi più importanti che hanno segnato la storia artistica della **diversità** declinata in tutto il suo pluralismo, selezionati da chi scrive per il particolare impatto sociale che hanno dimostrato, affermando la possibilità di un'inclusione auspicabile e, anzi, necessaria.

Si vorrà infine, con il terzo capitolo, proporre un contributo di vita personale, presentando al lettore degli spaccati di episodi di inclusione

“taking place” vissuti in primis da chi scrive: passando attraverso un’esperienza di “corpo di ballo” davvero molto speciale... per approdare poi nel metaforico porto del mondo della moda inclusiva e permeabile nei confronti della diversità in tutte le sue sfaccettature.

Un doveroso cenno ora al sottotitolo del presente elaborato, che recita: *L’ESPERANTO TERSICOREO DELL’INCLUSIVITÀ*.

Con tale metafora si vuole configurare un’allegoria che connette la lingua artificiale dell’esperanto e il già citato corpo di ballo di un qualsivoglia Teatro d’Opera.

L’esperanto è una forma d’espressione creata in laboratorio (o meglio, creata “a tavolino”), sviluppata tra il 1872 e il 1887 dall’oculista polacco di origini ebraiche Ludwik Lejzer Zamenhof. Presentata nel Primo Libro (Unua libro - Varsavia, 1887) come Lingvo Internacia ("lingua internazionale"), prese in seguito il nome esperanto ("colui che spera", "sperante") dallo pseudonimo di "Doktoro Esperanto", utilizzato dal suo inventore.

Scopo della lingua è far dialogare i diversi popoli cercando di creare tra essi comprensione e pace con una seconda lingua semplice, ma espressiva, appartenente all’umanità e non ad un popolo specifico. Un effetto di ciò sarebbe quello di proteggere gli idiomi "minori", altrimenti condannati all’estinzione dalla forza delle lingue delle nazioni più forti. Per questo motivo l’esperanto è stato ed è spesso protagonista di dibattiti riguardanti la cosiddetta democrazia linguistica.

Governata da 16 regole senza eccezioni e fondata su un vocabolario di radici latine, germaniche e slave, capace di produrre da sé neologismi comprensibili per tutti i suoi locutori, l’Esperanto sembrava possedere decisamente tutti i requisiti necessari per diventare la lingua comune dell’Europa intera, dall’Atlantico agli Urali. Non è andata così, e malgrado la nobiltà dell’idea e i grandi riconoscimenti di cui godette il suo inventore, l’Esperanto non riuscì mai a svilupparsi come lingua internazionale.

Altri tentativi simili erano stati fatti in precedenza con il *Volapük*¹ del prete cattolico tedesco Johann Martin Schleyer e, tra i più fantasiosi, anche con l'improbabile *Solresol* del francese François Sudre, la lingua che si poteva parlare perfino con i colori e suonare con gli strumenti musicali.

Ma torniamo ad Esperanto. Come detto in precedenza, Zamenhof chiamò la sua invenzione Lingwe uniwersala, e ne pubblicò una grammatica con lo pseudonimo «Doktor Esperanto». *Dottor Speranza* voleva lasciar intendere, ma i pogrom e la nascente ideologia del nazionalismo lasciavano *ben poca speranza* a chi come Zamenhof rifiutava ogni appartenenza esclusiva, perfino la sua (quella ebraica). Le due Guerre mondiali, l'Olocausto e i Gulag spazzarono via la società poliglotta e cosmopolita che avrebbe potuto fare dell'Esperanto la propria lingua per lasciare il posto a nazionalità ben distinte, etnicamente ripulite da ogni allogeno e rinchiuso in confini ermetici.

Con la scomparsa del suo mondo, l'Esperanto è così morto sul nascere e i moderni sviluppi politici non gli lasciano grandi speranze.

Si ritiene che il fallimento dell'Esperanto fu dovuto anche al fatto che è una lingua codice, senza una cultura, in altre parole *senz'anima*, sempre e solo lingua secondaria, mai lingua "*di pancia*" (per la verità, l'Esperanto una ben ricca cultura ce l'aveva ed era il miscuglio ebraico-balto-slavo su sfondo germanico-prussiano che si rimescolava fino e oltre i Carpazi

esprimendo una società variegata e complessa, di popoli senza frontiere certe e soprattutto senza un netto sentimento di appartenenza statale).

E forse è proprio questo l'elemento che ha condannato l'Esperanto: il suo carattere rivoluzionario e antistatuale.

¹

Il volapük è una lingua artificiale ausiliaria realizzata tra il 1879 e il 1880 da Johann Martin Schleyer, un sacerdote cattolico del Baden, in Germania, il quale affermò di essere stato chiamato da Dio, in sogno, ad inventare una lingua internazionale. Schleyer trasse il lessico del volapük soprattutto dall'inglese, con apporti di tedesco e francese, originando parole spesso tanto modificate da renderne difficile il riconoscimento dell'origine. Ad esempio, il nome della lingua è formato dalle parole vol (al genitivo vola) e pük, derivate rispettivamente dalle parole inglesi world ("mondo") e speech ("linguaggio, parola"). La grammatica è approssimativamente fondata su quella delle lingue indoeuropee, ma sono presenti caratteristiche agglutinanti regolarizzate. Si stima che oggi ci siano 25-30 parlanti di volapük nel mondo (in molti casi si tratta di esperantisti che hanno esteso il proprio interesse a tutta la storia delle lingue artificiali o pianificate).

Oggi sicuramente ne sopravvive lo spirito, se non la lingua, ridotta ormai a intellettuale passatempo per pochi appassionati.

Ma recuperiamo le fila del discorso e torniamo al nostro sottotitolo.

In chi scrive è nato subitaneamente il felice parallelo con la Danza, un'Arte dai connotati universali, primordiali, un'Arte, possiamo dire, nata *con* l'uomo (anzi con *gli uomini*, tutti, indistintamente) fin dalla notte dei tempi.

Strumento di inclusione e azzeramento delle differenze (di qualsiasi sorta) tra coloro che la praticano, strumento dal carattere omnicomprensivo e dall'enorme, sebbene ancora decisamente non del tutto esplorato, potere unificatore.

Con regole ritmiche e di espressione universalmente riconosciute e praticate, capaci di andare oltre qualsiasi diversità e anzi in grado di generare arricchimento e felice comunicazione reciproca.

Si vuole auspicare, tuttavia, che a differenza di esperanto, quella della dell'Arte di Tersicore come forma di espressione in grado di generare inclusione, abbraccio e accettazione non resti soltanto un'utopia irrealizzata... ma che possa trovare concreta e felice affermazione (o continuare a farlo, se si vuole pensare che essa lo stia già facendo) nella nostra società tutta, a livello globale.

Danzando tutti all'unisono la stessa coreografia, ognuno colorandola con la propria personale, unica e speciale interpretazione.

Non resta che suggerire al lettore di mettersi comodo e augurargli un *buon viaggio*, scusandoci già per il possibile tedio che potrebbero arrecargli le parti più prettamente tecniche del nostro discorso, necessarie tuttavia all'inquadramento del fenomeno che si intende esaminare, e al contempo auspicandogli di percepire la sincera passione e l'autentico entusiasmo che hanno caratterizzato le sfumature più personali ed emozionali di questo contributo.

CAPITOLO 1

CENNI TEORICI

1.1 IL SIGNIFICATO DELLA PAROLA “INCLUSIONE”

Il termine *inclusione sociale* si riferisce alla società e alle sue attività inclusive nel loro complesso.

Abbraccia numerosi aspetti e ambiti, tra i quali l'inclusione scolastica e l'inclusione lavorativa.

Il fine ultimo dell'inclusione sociale è garantire l'inserimento di ciascun individuo all'interno della società indipendentemente dalla presenza di elementi limitanti.

La parola “inclusione” indica, letteralmente, l'atto di includere un elemento all'interno di un gruppo o di un insieme.

È una parola usata in diversi ambiti, come già sottolineato, dalla matematica² alla biologia, passando per la retorica e ad alcuni usi comuni (come, ad esempio, “*inclusione in una lista*”).

Quando si passa all'ambito sociale, la parola “inclusione” assume un significato specifico e particolare.

In ambito sociale, *inclusione* infatti significa **appartenere a qualcosa**, sia esso un gruppo di persone o un'istituzione, e **sentirsi accolti**.

È quindi facile capire da che cosa derivi la necessità dell'inclusione sociale: tra gli individui possono darsi delle differenze a causa delle quali una persona o un gruppo possono venire esclusi dalla società. Tra le diverse motivazioni che possono portare all'esclusione sociale troviamo:

² Per INCLUSIONE MATEMATICA: cfr. 1.6

- etnia;
- sesso;
- cultura;
- religione;
- disabilità;
- classe sociale;
- ...ecc.

La discriminazione per uno di questi motivi può avere luogo in ambito **lavorativo** (decisione di licenziare/non assumere), **politico** (s'impedisce a un gruppo di persone di essere adeguatamente rappresentate nelle sedi istituzionali), o **sociale** (i diritti fondamentali e i servizi necessari non sono riconosciuti a tutti per ragioni discriminatorie).

In sostanza, l'*inclusione sociale* ha l'obiettivo di **eliminare qualunque forma di discriminazione all'interno di una società**, ma sempre nel rispetto della diversità.

Come già evidenziato sopra, quindi, l'*inclusione* indica lo stato di appartenenza a qualcosa, sentendosi accolti e avvolti.

Essa rappresenta inoltre la condizione in cui tutti gli individui vivono in uno stato di equità e di pari opportunità, indipendentemente dalla presenza di disabilità o di povertà.

L'inclusione è inoltre descritta da caratteristiche specifiche.

Vediamole nel dettaglio:

- Si riferisce a tutti gli individui.
- Si rivolge a tutte le differenze senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari, ma pensate come modi personali di porsi nelle diverse relazioni e interazioni.
- Mira all'eliminazione di ogni forma di discriminazione.

- Spinge verso il cambiamento del sistema culturale e sociale per favorire la partecipazione attiva e completa di tutti gli individui.
- Mira alla costruzione di contesti inclusivi capaci di includere le differenze di tutti, eliminando ogni forma di barriera.

1.2 INCLUSIONE SOCIALE E DISABILITÀ

Uno dei primi binomi che l'inclusività porta immediatamente alla mente quando citata al lettore, è sicuramente quello con la **disabilità fisica**.

L'inclusione sociale guarda alla disabilità fisica non come una caratteristica interna dell'individuo che crea un suo qualsivoglia non funzionamento, ma come un *deficit* collocato all'interno di processi disabilitanti prodotti da contesti, saperi disciplinari, organizzazioni e politiche incapaci di fornire una risposta adeguata alle differenze delle persone.

Alla luce di questa definizione risulta necessario osservare, proporre e cambiare i contesti sociali per realizzare ovunque l'inclusione sociale.

La sociologa italiana Meneghini³ sottolinea questo concetto nel suo libro *Sentire e Condividere, Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia (2010)* affermando:

«L'inclusione è un processo che problematizza gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni e delle politiche: si presenta come un processo dinamico, instabile, in continua costruzione, in quanto l'essere inclusivi non è vincolato al ruolo prescrittivo, a una norma, a una costrizione, ma implica una continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali e sociale.»

³ Anna Maria Meneghini è professoressa associata di Psicologia Dinamica presso il Dipartimento di Scienze Umane. Si occupa da tutta la sua carriera di motivazioni ed emozioni. I suoi interessi sono specialmente volti alla misurazione di tali dinamiche in individui e gruppi, con specifica attenzione alle relazioni di aiuto, professionali e non. In particolare, i suoi studi entro la linea di ricerca dipartimentale "Formazione e organizzazioni: emozioni e motivazioni", si focalizzano sulle motivazioni al comportamento prosociale (volontariato), sul sistema motivazionale del caregiving e sull'empatia, anche in forza di collaborazioni nazionali ed internazionali. Infine, dalla prospettiva della Psicologia di Comunità si interessa anche di emozioni intergruppi in relazione ai processi di acculturazione, sviluppando studi con partner internazionali.

In ambito accademico e di ricerca, oltre alla Meneghini molti studiosi hanno dato una propria definizione di inclusione: ad esempio, Andrea Canevaro⁴ afferma in *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti, disabili inclusi* (2006) che «è l'ampliamento dell'orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza.»

Patrizia Gaspari⁵ in *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva* (2013) la intende «come metodo e prospettiva in grado di realizzare un processo di riconoscimento reciproco, in cui le ragioni di ciascuno si incastrano in un percorso di crescita comune»; Marisa Pavone⁶ in *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità* (2014) sostiene che «l'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità. Così intesa, l'inclusione può avvenire non solo nella scuola ma in molteplici ambienti: lavoro, gioco, ricreazione».

1.3 IL RAPPORTO CON IL CONCETTO DI INTEGRAZIONE

Spesso il concetto di *inclusione* viene sovrapposto a quello di *integrazione* e i due termini vengono utilizzati come sinonimi, ma l'inclusione non è *assimilazione* e non è nemmeno *integrazione*!

Questa posizione è supportata dallo studioso Jürgen Habermas⁷, che afferma: «*Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono*

⁴Andrea Canevaro (Genova, 19 settembre 1939) è un pedagogista ed editore italiano. Professore emerito dell'Università di Bologna e studioso di prestigio internazionale, fin dagli anni Settanta del XX secolo è impegnato sul fronte dell'inclusione sociale, con particolare attenzione ed interesse nell'ambito della disabilità e dell'handicap. È ritenuto il padre della pedagogia speciale in Italia, disciplina che lui stesso ha contribuito ad implementare e diffondere nel Paese. Il suo attivismo nei settori sopra segnalati e i grandi contributi dati con le sue ricerche e studi hanno fatto di lui una figura di riferimento riconosciuta a livello internazionale nel campo della pedagogia speciale e della disabilità. Molto attivo professionalmente nel territorio romagnolo, nel maggio 2010 Canevaro riceve a Ravenna il "Premio Barbiana" per il grande contributo dato in campo inclusivo, e il 20 novembre 2013 ottiene la cittadinanza onoraria riminese sempre in virtù del grande apporto professionale e scientifico dato alla città. L'Autore è attualmente professore a contratto presso la scuola di Psicologia e Scienze della formazione dell'Università di Bologna.

⁵ Cfr. Patrizia Gaspari, *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma, 2011. p.23.

⁶Cfr. Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori, Milano, 2010

aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere».

I concetti di *inclusione* e *integrazione* differiscono anche per la base filosofica: il concetto integrativo rappresenta una sorta di valore aggiunto rispetto al lavoro svolto da un servizio, mentre l'**inclusione** consiste in un diritto fondamentale a prescindere dalle condizioni e dalle capacità individuali.

Negli ultimi decenni, in Italia per esempio, i servizi statali hanno assunto come punto di riferimento concetti come *normalizzazione* e *integrazione*, che pongono in risalto la necessità di operare per eliminare le differenze, assimilare e avvicinare il più possibile le persone con disabilità a una condizione di normalità.

Questa prospettiva considera la disabilità come un elemento negativo da rimuovere, per questo il processo assimilativo ritiene il *diverso* colui che deve cambiare e adattarsi alla cultura e alla società in cui vive.

⁷Jürgen Habermas (Düsseldorf, 18 giugno 1929).

Un filosofo, sociologo, politologo, epistemologo ed accademico tedesco, tra i principali esponenti della Scuola di Francoforte (culla della teoria critica). Nei suoi scritti occupano una posizione centrale le tematiche epistemologiche inerenti alla fondazione delle scienze sociali reinterpretate alla luce della "svolta linguistica" della filosofia contemporanea; l'analisi delle società industriali nel capitalismo maturo; il ruolo delle istituzioni in una nuova prospettiva dialogico-emancipativa in relazione alla crisi di legittimità che mina alla base le democrazie contemporanee e i meccanismi di formazione del consenso. La sua elaborazione filosofica lo ha visto sempre impegnato nella critica del metodo del conoscere oggettivamente. Questo lo ha condotto sulla via della fondazione di una nuova ragione comunicativa, che egli ritiene possa liberare l'umanità dal principio di autorità. Infatti, considera solo il paradigma conoscitivo intersoggettivo quale elemento fondativo di una nuova ragione comunicativa che possa andare al di là di un astratto paradigma della soggettività, di cui peraltro sollecita l'abbandono. Nato con una palatoschisi, subì due interventi chirurgici correttivi durante l'infanzia. Egli afferma che le difficoltà incontrate nella comunicazione verbale dovute a questa condizione lo abbiano reso particolarmente sensibile al tema della comunicazione. Dal 1964 al 1971 Habermas è stato professore di filosofia e sociologia all'Università Goethe di Francoforte. Nel 1971 si trasferisce a Starnberg nei pressi di Monaco, dove insieme a Carl Friedrich von Weizsäcker guida il "Max-Planck-Institut per la ricerca delle condizioni vitali del mondo tecnico scientifico". Nel 1981 pubblica il suo lavoro più importante, Teoria dell'agire comunicativo (Theorie des kommunikativen Handelns, vol. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung, vol. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft), nel quale si confronta con George Herbert Mead, Max Weber, Émile Durkheim e Talcott Parsons. Nel 1983 torna a Francoforte dove gli viene assegnata la cattedra di filosofia con specializzazione in filosofia sociale e filosofia della storia e nel 1994 viene nominato Professore Emerito. Dal 1983 Habermas è curatore della rivista mensile di scienze politiche "Blätter für deutsche und internationale Politik". Nel 2001 è stato insignito del premio per la pace delle "Librerie Tedesche", nel 2003 gli è stato consegnato il "Premio Principe delle Asturie", nel 2004 riceve il "Premio Kyōto" per la carriera, uno dei riconoscimenti attuali più significativi per la cultura e la scienza. Habermas appartiene alla seconda generazione della "Scuola di Francoforte" (Teoria critica neomarxista e dialettica). La sua opera principale è la Teoria dell'agire comunicativo nella quale elabora il concetto di una comunicazione libera da rapporti di potere. I critici accusano Habermas di aver fatto della Teoria Critica, che aveva inizialmente come obiettivo la critica radicale dei rapporti di potere, una teoria apertamente a giustificazione dello Stato.

1.4 ANCORA SULLA DIFFERENZA TRA INTEGRAZIONE ED INCLUSIONE

Si assiste ancora oggi ad uno stato di confusione ed ambiguità riguardo i concetti di integrazione ed inclusione persino da parte degli stessi specialisti della materia, ossia pedagogisti e sociologi (e questo nonostante la pubblicazione del prezioso contributo *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in Schools* risalente al 2000/2011, per opera di Tony Booth e Mel Ainscow e il notevole apporto critico riconducibile a *Disability Studies* a partire dagli anni '80).

L'Index è uno strumento ideato per promuovere l'inclusione nelle scuole ed è stato ideato dal *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*.

Può capitare di vedere utilizzati i due termini come sinonimi e di conseguenza utilizzati come sostituti l'uno dell'altro, oppure presentati in maniera ambigua e confusionaria.

Questo appare quantomeno singolare, soprattutto alla luce della chiara distinzione dei due termini presentata da F. Dovigo e D. Ianes nella loro Introduzione all'edizione italiana del volume *L'Index per inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola (2008)* (Gandolo, Trento, Erickson) e in quella successiva del 2014 (Roma, Carocci). I due studiosi avevano illustrato come ognuno dei due singoli concetti detenesse una propria specificità di significato e apportasse, quindi, una differente incidenza sulle varie prassi educative e didattiche.

Da questa situazione di estrema confusione scaturisce allora l'esigenza di una riflessione ancora più attenta, critica e sensibile sui due termini di integrazione ed inclusione, i quali risultano comunque essere correlati alla produzione di un notevole impegno sociale finalizzato a fornire agli individui soluzioni formative adeguate ed efficaci, passando dall'ambito scolastico a quello sociosanitario, da quello economico a quello della partecipazione sociale, da quello della fruizione del tempo libero a quello della condivisione comunicativa.

Soluzioni in relazione ai bisogni sia individuali, che collettivi delle persone, inclusi anche tutti coloro che presentano disabilità o diversità di qualsiasi genere, dall'etnia, alla cultura, alla condizione economica, ecc.

Tenendo presente il riferimento sulla odierna teorizzazione pedagogica, possiamo quindi osservare il sussistere di due veri e propri distinti paradigmi: il **modello dell'integrazione** e il **modello dell'inclusione**.

Ciascuno di essi ha un proprio impianto metodologico-strutturale, che influisce sulla rappresentazione degli "atteggiamenti relazionali" aventi luogo tra le diverse parti in gioco (soggetti interessati, famiglie, operatori, istituzioni, ecc...), con conseguenti effetti sull'organizzazione e la gestione dell'offerta dei servizi.

Risalendo alla nascita dei due modelli, è possibile collocare l'affermarsi di quello integrativo a partire dagli anni '70 del secolo scorso in Italia, mentre quello dell'inclusione vede la luce più di recente, attorno al 2000.

Ma torniamo all'iniziale quesito: i due modelli sono alternativi tra loro?

È possibile rilevare tra essi tracce di complementarità o correlazione?

Al modello della integrazione va riconosciuto il merito di aver contribuito fortemente alla promozione e al diffondersi di una solida coscientizzazione (Freire⁸ 1971/2011) critica riguardo le diverse condizioni di emarginazione ed esclusione, denunciate a più voci sul finire degli anni '60.

Ciononostante, è necessario evidenziare che l'attuarsi delle esperienze della sua applicazione (soprattutto nella scuola) ha fatto emergere diversi limiti riguardo la sua efficacia, dimostrando comunque però tutta la sua funzionalità visto l'aumento esponenziale della sensibilità sociale e culturale nei confronti delle differenze.

⁸Paulo Freire, pedagogista brasiliano e un importante teorico dell'educazione. Nato a Recife, da una famiglia della classe media, Freire conobbe la povertà e la fame durante la Grande depressione del 1929, esperienza questa che fu determinante per le sue teorie sulla povertà e lo aiutò a costruire la sua particolare visione educativa. È oggi ricordato in modo particolare per aver introdotto i concetti di problem posing all'interno del processo/progetto educativo, ha contribuito ad una filosofia dell'educazione proveniente non solo dal più classico approccio platoniano, ma anche dai pensatori moderni marxisti e anticolonialisti. Di fatto, in diversi modi la sua "pedagogia degli oppressi" può essere meglio letta come un'estensione o una risposta a I dannati della Terra di Frantz Fanon, che poneva una forte enfasi sulla necessità di fornire ai popoli nativi un'educazione che fosse, al tempo stesso, nuova e moderna, piuttosto che tradizionale, e anticoloniale (cioè, che non fosse semplicemente un'estensione della cultura del colonizzatore). Freire è meglio conosciuto per il suo attacco a quello che chiama il concetto "bancario" dell'educazione, in cui lo studente era visto come un conto vuoto che dev'essere riempito dal docente (educazione depositaria). Ben più provocatoria, tuttavia, è la dura avversione di Freire alla dicotomia docente-studente. Questa divisione è ammessa in Rousseau e forzata in Dewey, ma Freire arriva a insistere che verrà completamente abolita. Ciò che Freire suggerisce è una profonda reciprocità che va inserita nella nostra idea di docente e studente. Freire cerca di pensarli in termini di docente-studente e studente-docente, cioè anche un insegnante che impara e uno studente che insegna, come ruoli basilari della partecipazione della classe. Questo concetto viene ripreso anche nel suo ultimo scritto pubblicato in Italia, "Pedagogia dell'autonomia", dedicato alla tematica della formazione docente. In esso Freire afferma con forza che "non c'è insegnamento senza apprendimento", evocando il suggestivo concetto di "do-discenza" (docenza/discenza).

Fra gli esiti più notevoli del modello integrativo e delle sue correlate modalità applicative troviamo il prodursi di nuovi comportamenti relazionali, i quali hanno fortemente inciso nel far nascere nuove efficaci risposte riguardo la qualità dei servizi destinati alla persona, in special modo a quella deprivata nelle sue diverse componenti psico-fisiche.

La ricerca pedagogica ha sostenuto e giustificato la valenza etico-sociale di questo percorso, grazie all'istituzione di un settore di indagine di particolare d'applicazione, chiamato "Pedagogia speciale".

Dallo sviluppo di questa ricerca e dalla presa d'atto dei punti di forza e di debolezza dell'applicazione del sistema integrativo, nasce e prende corpo il modello inclusivo. Quest'ultimo ha con il primo relazioni innegabili relazioni, che si possono delineare soltanto dopo aver prima chiarificato quali siano le sue componenti fondative.

Sia il modello integrativo che quello inclusivo trovano le proprie radici nel quadro più generale del Personalismo critico, storico, ecc. (quale quello di Dewey, Maritain, Mounier, Lombardo Radice, Catalfamo, Mencarelli, Macchietti et alii), il cui impianto teoretico è fondato sul riconoscimento dell'inalienabile valore della persona e sulla presa d'atto delle plurime difficoltà e ostacoli che molte espressioni di essa hanno al momento della formazione della propria identità e nell'esercizio dei propri diritti (per esempio quello alla vita, alla crescita, al lavoro, alla fruizione dei servizi, alla partecipazione delle relazioni sociali, ecc.).

L'obiettivo comune dei due modelli permane quello di fornire un importante contributo per una migliore e più estesa coscientizzazione del sociale sulla necessità di apporre la parola fine, in ogni contesto sociale, a qualunque forma di emarginazione o di esclusione, assumendo come principio base del proprio impianto organizzativo e gestionale dei servizi l'importanza e la imprescindibilità della promozione, della valorizzazione e della tutela della identità (unica, originale e irripetibile) della persona, allo scopo di stabilire proposte condivisibili il cui fine sia garantire a tutte le persone, senza alcuna esclusione, il diritto di affermarsi e di trovare adeguati spazi esistenziali nel tessuto sociale di appartenenza, integrandosi in esso, con una partecipazione attiva, autodeterminata e condivisa.

Tale matrice ecologica, affermata dal personalismo⁹ pedagogico (Croce & Pati, 2011), si riscontra anche nel modello integrativo biopsicosociale fornito dall'ICF (WHO, 2001): la persona è collocata al centro dell'indagine conoscitiva e la sua "partecipazione attiva" viene garantita dal dialogo tra le comunità educanti presenti nel territorio come unione d'intenti e presa in carico globale all'interno del "sistema formativo integrato" (Frabboni & Guerra, 1990).

Non si tratta di una scelta casuale, bensì basata sull'osservanza dei principi etici consolidati in ambito pedagogico generale (concetto di persona, universalità dei valori, libertà di scelta e di autodeterminazione, ecc.), e inoltre motivata dal generarsi e diffondersi di una nuova e più incisiva sensibilità e solidarietà civile come esito della riflessione critica sul sociale e sui suoi servizi scaturita dalle contestazioni promosse dal movimento studentesco, negli anni '60 e '70.

Una scelta condivisa anche da altri campi d'indagine, come per esempio quello della Pedagogia interculturale, della Pedagogia "istituzionale", della sociologia, della psicologia, della psichiatria, ecc.

L'esito, in campo educativo, di un tale processo di indagine e di ricerca rivela che le soluzioni prospettate davano luogo a evidenti difficoltà e insuccessi, anche perché ad essere messe in gioco come limitanti non erano le inadeguatezze (organizzative, strutturali e d'esercizio) delle agenzie di servizio, bensì la specificità delle persone che non riuscivano a raggiungere ottimali livelli di "ordinaria normalità".

Era quindi necessario andare alla ricerca di altre vie e di altri modelli.

⁹Il personalismo è una corrente di pensiero incentrata sull'esistenza di persone libere e creatrici. La centralità della persona come valore assoluto è alla base del personalismo. È possibile distinguerlo in due correnti: una cattolica e l'altra laica. Questa corrente filosofica si sviluppa soprattutto in Francia intorno al 1930, soprattutto grazie all'opera di Emmanuel Mounier, e si afferma come visione realistica dell'uomo in contrasto e in alternativa sia all'individualismo che ai totalitarismi che si stavano affermando in quell'epoca. Un'altra importante figura del personalismo è rappresentata da Max Scheler, filosofo il cui pensiero si situa all'interno della Fenomenologia. La sua etica, considerata come etica materiale, in contrapposizione all'etica formale di Kant, vuole costituire con il suo riferimento ai valori anche una risposta alle etiche personaliste cristiane, in particolare modo all'etica realistica di Tommaso D'Aquino. Ai beni e fini propri dell'etica tomista, Scheler contrappone i valori, che sono oggettivi e si offrono all'intuizione emotiva nella loro gerarchia. A capo di questa vi sono infatti i valori del sacro e del profano, che permettono a Scheler di fornire anche una visione religiosa, fondata sulla persona come "luogo dei valori". Rappresentanti italiani del personalismo filosofico sono, tra gli altri, Luigi Stefanini e Armando Rigobello.

Tale presa di coscienza si è configurata in modo deciso con la proposta di un nuovo modello di intervento, quello dell'inclusione, il quale non metteva in discussione i principi fondativi (Persona, Valori, Società equa, ecc.), ma piuttosto agiva su un rimodellamento dei contesti in cui trova esplicitazione la relazione tra più soggetti, in vista di traguardi condivisibili di partecipazione al godimento dei diritti e dei servizi comuni.

Si apre così un nuovo, più credibile, nonché maggiormente condivisibile, spazio di ricerca e di proposta, rimanendo comunque da verificarsi se sia possibile intenderlo come totalmente "alternativo" a quello dell'integrazione oppure, per diversi aspetti, possa dirsi "complementare" a questo.

In effetti, la teorizzazione inclusiva si pone soprattutto come "orientativa" e "connotativa" di processi, modelli organizzativi, configurazioni di contesto, ecc., basati non più sulla specificità dei disturbi o dei limiti della persona, bensì sulla capacità del sociale di offrire reali condizioni di sviluppo individuale e di partecipazione attiva alle dinamiche del proprio ambiente di vita.

Si passa, così, da una visione clinica del problema ad una *sociale*.

La convinzione condivisa è che il modello dell'inclusione si presti ad essere più positivo e più coerente del modello integrativo, seppure sia legittimo e doveroso considerare quest'ultimo come un "modello ideale" di relazione e di vita verso cui tendere.

Il modello inclusivo va oltre ogni tentativo di "asservimento" della persona deprivata alle ragioni della presunta normalità, e rifiuta le pratiche che ledono o non rispettano la specificità dei potenziali individuali.

Si può quindi a ragione ritenere che la ricerca pedagogica speciale, con la scelta di un primo accostamento riflessivo all'idea di integrazione e con la successiva adesione al concetto di inclusione, abbia concretizzato un notevole salto di qualità, culturale e scientifico.

L'assunzione di un tale atteggiamento riflessivo e di ricerca, in campo pedagogico, soprattutto quando l'attenzione è stata rivolta alle "diversità", ha consentito di ispirare e garantire la formulazione di "ipotesi progettuali di

qualità”, a sostegno di un’educazione tesa a migliorare le relazioni e la vita associativa.

Ipotesi la cui caratteristica dominante è quella di riuscire a declinare e interpretare, in modo funzionale, i bisogni, individuali e collettivi, per organizzare e gestire contesti realmente più efficaci e sostenibili.

1.5 Una precisazione di ordine linguistico

Alla revisione critica del concetto di *integrazione* (e, di conseguenza, ad una più estesa diffusione e affermazione del concetto di *inclusione*), nel panorama culturale e scientifico internazionale, contribuisce molto la diversificazione dei sistemi linguistici, nonché la loro contestualizzazione temporale d’uso.

In Italia, infatti, il termine *integrazione* deriva dalla parola latina *integratio*, la quale significa accrescimento, rinnovamento, e indica una relazione di “reciprocità”.

Motivo per cui questo termine è stato prevalentemente usato per spiegare il “processo di accomodamento” che viene a stabilirsi tra gli individui.

Un processo la cui prospettiva è la costruzione di una unità relazionale tra pari, da svolgersi in un contesto condiviso e compartecipato.

Il principio di riferimento di tale concetto di *integrazione* è prevalentemente quello di “fusionalità” tra più parti costitutive, seppure non venga escluso anche il principio di cooperazione (ad esempio, fra più Stati).

Per la precisione, il termine *integrazione*, nell’accezione linguistica italiana, include anche quello di *inclusione*, ma è evidente che non si esaurisce in esso. Motivo per cui ai due termini viene riconosciuta una diversa valenza significativa e attribuito quindi a ciascuno di essi una peculiare incidenza e un differente valore d’uso, soprattutto nella formulazione dei correlati progetti di vita e nella individuazione delle connesse condotte della loro realizzazione.

La conseguenza che ne deriva è la possibilità di individuare corrispondenti modelli progettuali d'azione, da definirsi, per ciascuno di essi, con specificità di strategie e di processi.

Modelli che abbiano comunque come obiettivo condiviso la “modificazione adattiva” delle persone (con disabilità o con differenze sociali, culturali, etniche... di qualsiasi tipo) e dei loro contesti di vita, assumendo sempre lo scopo di una ideale garanzia per ciò che riguarda l'equilibrio e la qualità delle loro relazioni.

Nella lingua inglese, invece, il termine latino *integratio* ha progressivamente smarrito gran parte del suo significato originario, a totale vantaggio di quello di *inclusion*, da cui l'aggettivo *inclusive*, il cui significato rimanda al sovraccitato processo di “accomodamento”.

Cosicché, in quest'ottica rinnovata, inclusione e integrazione sono concetti fortemente assimilabili.

Il concetto di integrazione che ha avuto modo di imporsi nella cultura, nella ricerca e nei dibattiti scientifici italiani, anticipando quello di inclusione, ha una sua precisa matrice storica: agli inizi degli anni '70, infatti, le tensioni sociali del tempo rivendicavano una maggiore attenzione per le forme di svantaggio e di esclusione, nel rispetto del principio fondamentale di garanzia di libertà e di condivisione di una democrazia sostanziale. In questo quadro, il concetto di integrazione è stato adoperato per combattere e rompere la cristallizzazione di un sistema di vita e di servizi conformati al principio dell'efficienza funzionale delle individualità rispetto alla realtà e alle aspettative della comunità sociale di appartenenza. Un sistema, questo, che fino ad allora (fine anni '60) alimentava e giustificava l'esprimersi di variegata forme di *esclusione* e/o di *emarginazione*. Queste, peraltro, erano intimamente correlate con il livello di deprivazione dei potenziali di azione di cui disponevano i singoli soggetti, soprattutto quelli con bisogno di risposte di servizio “speciali” o, meglio, “specializzati” (Canevaro, 1999), così come dimostrano le politiche scolastiche e sociali di quel tempo.

Di fatto, lo svolgersi delle esperienze di integrazione (non sempre ottimali), attuate soprattutto in ambito scolastico, e l'approfondirsi del dibattito e delle ricerche culturali e scientifiche hanno consentito una più precisa presa di

coscienza del problema, con la conseguente individuazione di nuovi, più concreti, più realistici, più funzionali modelli d'interpretazione dei contesti relazionali e del loro evolversi, anche attraverso l'azione formativa e la gestione dei servizi.

Ad una attenta analisi comparativa, i due concetti di inclusione e di integrazione non appaiono affatto contrapposti, o alternativi tra loro, bensì delineano due distinti modelli di rappresentazione dei contesti relazionali e della loro proiezione di sviluppo, ciascuno correlato con uno specifico modello/progetto di vita associativa, il primo di tipo "inclusivo", il secondo di tipo "integrativo".

Tra i due non vi è una gerarchia di valore, seppure il secondo rispetto al primo appaia più una speranza, un'idealità assoluta cui mirare, un sogno, un progetto (forse utopico, forse no, chissà...) da realizzare.

La scelta tra i due modelli, tuttavia, non risponde a criteri di casualità, anzi: essa si genera sempre a partire da una presa d'atto consapevole e responsabile della specificità conformativa delle entità poste in relazione e dei contesti di relazione. Una specificità legata alla peculiarità e alla diversità di ciascuna persona, nonché ai relativi potenziali di sviluppo, che spesso sono tra loro anche significativamente differenti.

Pertanto, il concetto di inclusione si basa su un modello di progettualità e di azione in cui i referenti (ossia i soggetti in relazione) hanno, e manterranno nel tempo, caratteristiche d'identità abbastanza dissimili tra loro, tali da non permettere di prefigurare la possibilità che vengano a stabilirsi significative forme di "accomodamento", bensì consentano di favorire un "accomodamento ragionevole" tra le parti, secondo il quadro normativo indicato nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (2006, p. 4).

All'interno del modello inclusivo trovano piena concretizzazione la scelta e l'impegno per il superamento di qualsiasi forma di emarginazione e/o di esclusione, facendo affidamento sul rispetto integrale delle differenze (personali, culturali, etniche, ecc.) e la messa in atto di conseguenziali azioni di tutela delle specificità.

Tali condizioni fanno da sfondo progettuale e da criteri d'orientamento d'azione per garantire a tutti la "condivisione" intenzionale e funzionale del contesto di vita, oltre che l'esercizio di pari opportunità nella gestione delle attività e dei servizi indispensabili al più totale e completo soddisfacimento dei bisogni e alla fruizione incondizionata dei fondamentali diritti esistenziali.

Le regole fondamentali che sostengono questo modello sono quelle del rispetto/tutela delle minoranze, della solidarietà e della comunione, intesa come ricerca, scoperta, valorizzazione dell'altro da sé.

Viceversa, il concetto di integrazione si basa sul presupposto che le individualità presentano caratteristiche di identità, riferibili all'assunzione e alla gestione intenzionale e padroneggiata di conoscenze, competenze, abilità fortemente interscambiabili e compatibili con lo svolgimento di forme d'azione, condivise e partecipate, basate sulla paritaria fruizione di strumenti, servizi, modalità e processi d'azione, ecc., ed aventi per prospettiva un sistema unitario di appartenenza.

La relazione inclusiva può anche perdurare nel tempo e non esaurirsi in alcuna soluzione esistenziale integrativa, nel senso che il sistema di appartenenza viene a definirsi con la composizione variegata delle diverse "presenze", senza vincoli prospettici prestabiliti.

Il processo integrativo, invece, ha una proiezione che si completa e si risolve nella realizzazione di un sistema eco-esistenziale in cui la parte minoritaria (che rappresenta la "differenza") è assorbita, assimilata, dalla maggioranza nel proprio sistema di appartenenza. Di conseguenza, si ha la negazione del valore proprio della differenza, riferita tanto alle individualità, quanto ai gruppi.

Paradossalmente, a differenza del modello inclusivo, nel modello integrativo trovano espressione, e, in un certo qual senso, anche spazi di legittimazione, la priorità della valorizzazione dei capaci e dei meritevoli... e di qui la competitività tra pari che alimenta forme più o meno esplicite di emarginazione e/o di esclusione.

1.6 Il concetto matematico di inclusione

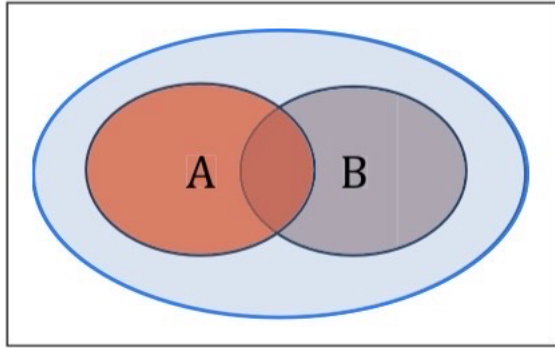
Per comprendere meglio la differenza di significato, può rivelarsi opportuno richiamare il contesto scientifico di maggiore riferimento, che è poi quello d'origine, in cui il termine inclusione viene utilizzato, ossia quello matematico.

Il concetto base di *inclusione* è presente nella *teoria degli insiemi*. Esso è utilizzato per definire *la relazione* che viene a stabilirsi tra gli elementi di due insiemi, laddove gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi. Più propriamente, assumendo a riferimento l'insieme A (es. *soggetti con problemi*) e l'insieme B (es. *la maggioranza dei soggetti*), si parla di *inclusione stretta* per indicare che vi sono elementi (comportamentali, contenutistici, abilità, etc.) di B che sono comuni ad A (C), ma che esistono anche elementi che sono propri di A e di B e che ne contraddistinguono la differenza di identità.

Il modello che ne deriva è di tipo descrittivo di una relazione tra entità diverse (Fig.1), e si può riferire a vari contesti: famiglia, scuola, sociale (nelle sue variegata formazioni associative e/o organizzative).

Non è un caso che tale modello sia diventato parte integrante dell'apparato culturale e scientifico della Pedagogia interculturale, e da qualche tempo, anche della Pedagogia speciale.

Santi e Ghedin (2012), soffermandosi sul tema, puntualizzano che l'inclusione è assimilabile ad una «*relazione di elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi. L'essere inclusi o contenenti non è una determinazione propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. L'asimmetria che caratterizza questa relazione fa sì che si preservi l'identità degli insiemi pur nella reciproca appartenenza degli elementi coinvolti nella relazione [...] L'inclusione riguarda dunque la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi*» (p. 100).



La relazione “inclusiva”

Nell’ambito dei suoi costrutti scientifici la Pedagogia speciale¹⁰ ha ritenuto opportuno attribuire maggiore valenza funzionale al modello “inclusivo”, senza per questo rinnegare il modello “integrativo”.

¹⁰La pedagogia speciale è una branca della pedagogia che interviene, con modalità ben definite, in tutte le aree riguardanti la disabilità, (soprattutto quella cognitiva, ma anche motoria e socio-affettiva).

Essa opera insieme ad altri trattamenti educativi, riabilitativi, rieducativi, e in situazioni di disagio psichiatrico. Scopo della pedagogia speciale è quello di accompagnare la persona nel recupero e nell’attivazione delle sue potenzialità spesso messe in crisi durante il suo sviluppo. In questa disciplina l’educazione si presenta così in una doppia funzione: di sostegno al Soggetto nella ricerca delle proprie capacità, e nella ricostruzione e ridefinizione della sua personalità.

In generale, la pedagogia speciale ha lo scopo di ricostruire un senso, per coloro che sono circondati da una situazione di disagio, di devianza e persino di marginalità o di handicap.

Affronta così quelli che si chiamano i bisogni educativi speciali. Il suo avvento fu in Francia tra la fine del 1700 e l’inizio del 1800 grazie a Jean Marc Gaspard Itard (24 aprile 1775 – 5 luglio 1838) medico e pedagogista francese presso l’istituto per sordomuti di Parigi, e al suo allievo Édouard Séguin (Clamecy, 20 gennaio 1812– 28 ottobre 1880). Possiamo affermare che l’episodio più importante per la nascita della Pedagogia speciale in Francia sia il ritrovamento di un bambino, Victor, nelle foreste dell’Aveyron (in Francia), dove Itard si batte in particolare contro lo psichiatra Philippe Pinel (Jonquières, 20 aprile 1745 – Parigi, 25 ottobre 1826), portando avanti la convinzione dell’educabilità di Victor nonostante i suoi deficit a livello cognitivo-linguistico, motorio e socio-affettivo, dimostrando la necessità di affiancare la cura educativa alle cure mediche ed è in quest’ottica che si inseriscono altri autori.

La pedagogia speciale si diffuse anche in Italia, tra la fine del 1800 e l’inizio del 1900.

Madre indiscussa della pedagogia speciale è Maria Montessori, pedagogista, artefice del movimento delle Scuole Nuove e dell’attivismo.

Tra i maggiori esponenti contemporanei in Italia ricordiamo Andrea Canevaro (Genova, 19 settembre 1939) pedagogista ed editore italiano, nonché professore di Pedagogia speciale presso la scuola di psicologia e scienze della formazione dell’Università di Bologna insieme ad Alain Goussot.

È evidente, però, che sebbene il modello inclusivo configuri l'esito di una evoluzione culturale e scientifica, andando così oltre il modello dell'integrazione, entrambi i modelli rappresentano in misura efficace la relazionalità tra identità differenti e presentano un progetto correlato di proposta, anche perché entrambi sono utilizzabili per assolvere tre diverse funzioni:

- come *filtro critico*, per le esperienze che hanno caratterizzato, nel tempo, il progressivo svolgersi delle dinamiche relazionali in contesti di riferimento ben definiti;
- come *prospettiva progettuale*, per assegnare un orizzonte di senso alle politiche dell'accoglienza, della convivenza pacifica, della sostenibilità dello sviluppo socio- ambientale, dell'interscambio culturale;
- come *criterio di condotta*, per la predisposizione e la realizzazione di una progettualità d'interventi, in termini di sostenibilità e di condivisibilità.

Nello specifico, il modello "inclusivo" configura una situazione di classe nella quale l'unità B, riferita ad una persona con bisogno di "risposte speciali", è una "parte" componente di A (la classe), ma si distingue da questa in quanto essa (B) esprime propri e specifici caratteri e connotati di identità, che la costringono a esprimere spesso marcate forme di autoreferenzialità. Ciononostante, tra A e B vi sono aspetti di condivisione identitaria e/o comportamentale (C) che li accomuna e che permette loro di interagire.

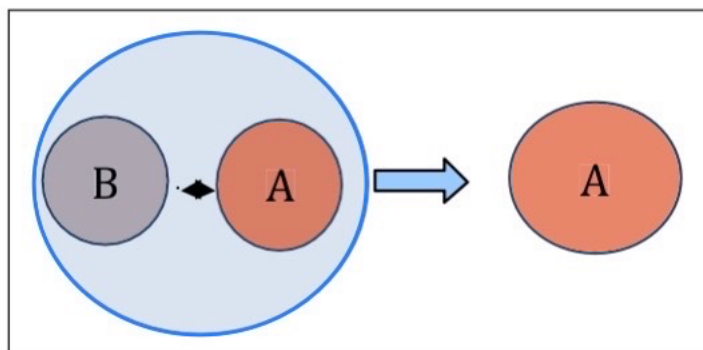
In un contesto scolastico, ad esempio, la "relazione di inclusione" si instaura efficacemente quando viene sfruttato il potenziale di interazione che li accomuna e, nello stesso tempo, viene facilitato e garantito tra le parti A e B l'interscambio intenzionale dei ruoli, degli atti e delle esperienze, seppure con la "mediazione" degli operatori scolastici, finalizzandoli al raggiungimento della formazione equilibrata, integrale e integrata della personalità di ciascuno e orientata alla massima condivisione.

Tramite l'azione inclusiva, quindi, è possibile **prefigurare e garantire lo svolgimento di una intenzionalità formativa basata sulla condivisione della finalità educativa e realizzata nel più totale rispetto delle specifiche e**

differenziate potenzialità individuali, assumendo a riferimento della contestualizzazione progettuale e d'azione tutto ciò che appartiene e/o è comune ad A e a B, e che viene configurato in C. Inoltre, nella gestione di detta operatività viene **recuperata e valorizzata ogni espressione personale di identità** (il carattere evolutivo della personalità, il bisogno di stabilire positive e rassicuranti relazioni affettive, comunicative, sociali, di produzione e di scambio, la necessità di esperire l'esercizio delle esperienze), avendo altresì riguardo alle effettive condizioni di fruibilità del "servizio" formativo (spazi e tempi, organizzazione, strategie, strutture e servizi, risorse, raccordi con l'extrascuola, ecc).

È evidente che, quanto più gli elementi distintivi di A e di B, soprattutto quelli di ordine cognitivo e relazionale, sono ridotti, tanto più è possibile attivare efficaci processi d'interazione e d'integrazione tra le parti. Processi che evidentemente non dovranno mai essere di tipo "assimilativo" (nel senso che B deve rinunciare ai propri caratteri distintivi di identità in funzione e/o in aderenza fusionale a quelli di A, e viceversa).

È da sottolineare, comunque, che troppo spesso l'azione volta all'integrazione si è dimostrata "debole", debordando dalle sue intenzionalità etiche e alimentando sofisticate, e non sempre mascherate tendenze "assimilative", con la presunzione di dover ricondurre una parte (quella minoritaria o debole) al tutto (es.: con la dissoluzione di B in A - che è anche negazione di B come entità differenziata) e l'affermazione dell'unicità indistinta dei valori e delle connotazioni di A (Fig.2) che rappresenta, nel caso di specie, il gruppo maggioritario considerato "nella norma".



La proiezione "assimilativa" di una integrazione "ideologicamente debole"

Riprendendo la citazione proposta poc'anzi, la comprensione dell'importanza del criterio dell'inclusività può essere agevolata grazie al rimando all'assunto del filosofo tedesco Habermas, secondo il quale inclusione «*non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche -e soprattutto- a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere*» (Habermas, 1998).

Dunque, le relazioni che vengono a stabilirsi tra le parti, nel processo di inclusione, sono funzionali alla formazione di una nuova identità di appartenenza, la quale non è conformata esclusivamente su quella di un "A" o su quella di un "B", ma che declina l'esito della conciliazione tra i bisogni, le attese e le potenzialità d'azione di A e di B.

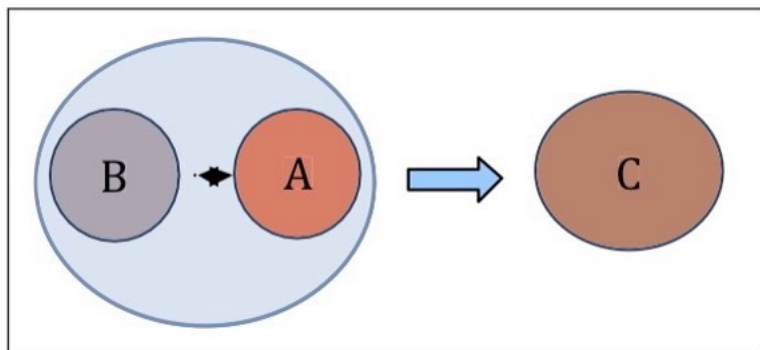
Conciliazione né forzata, né imposta, piuttosto esito di un'azione concertata e condivisa tra le parti, avente origine da una libera e motivata scelta.

Un'azione intenzionale con la volontà di mirare ad affrancare tutti da ogni condizione di esclusione e/o di emarginazione sociale e che, pertanto, assume un significato importante nella misura in cui contribuisce alla realizzazione di un sistema di appartenenza (scolastica o sociale che sia) conformato a significativi principi valoriali e declinati in comportamenti basati sul rispetto integrale della persona, sul dialogo, sulla ricerca e sulla valorizzazione di tutto ciò che unisce.

Risiede nei valori di cui si è detto sopra l'enorme valenza pedagogica del criterio inclusivo. Ogni azione in campo educativo e sociale rappresenta l'esito dell'esplicitarsi di un solidale, intenzionale e costruttivo "confronto" tra le parti, e trova motivazione, supporto e significati di senso, nella tutela incondizionata delle differenze, nella valorizzazione delle potenzialità individuali, nella garanzia di efficaci relazioni di aiuto – da intendersi come *caritas* cristiana, che è ricerca e incontro con l'altro (Lo Giudice, 2006) –.

In sostanza, con l'inclusione si favorisce l'attuazione di un positivo processo di crescita individuale e sociale, con la prospettiva di un'efficace integrazione sociale quale esito di un processo "ideologicamente forte", che si attua quantomeno nella "speranza" di riuscire a dare vita a una nuova e comune identità che vada oltre ogni originaria differenza presente nelle specificità di un

ipotetico “A” e di un ipotetico “B”. Un processo che va sostenuto, con un responsabile e critico impegno alla reciprocità e alla condivisione, da tutte le parti in causa, senza esclusioni di sorta.



Esito di un processo di integrazione “ideologicamente forte”

Una prospettiva di tal genere trova fondamento nei costrutti teorici e teoretici di tutto il “Personalismo”, da quello filosofico a quello pedagogico, da quello dogmatico a quello storico e a quello critico e tutti incentrati sul principio dell’unicità, della irripetibilità e della valorialità della persona. Principio che costituisce, altresì, il presupposto ispirativo e orientativo (sul piano delle proposte operative) di altre scienze, per molti aspetti “ausiliarie” alla pedagogia e alla didattica, quale quello psicologico e quello psichiatrico. Proprio in questi ambiti, infatti, viene coniato l’aforisma “*visto da vicino nessuno è normale*”, attribuito comunemente a Franco Basaglia¹¹.

¹¹Franco Basaglia è uno dei più noti psichiatri moderni, le cui idee innovative sancirono la fine della vecchia concezione di psichiatria e, soprattutto, del vecchio concetto di cura psichiatrica. A Basaglia si deve la Legge 180, detta anche “Legge Basaglia”, che trasformò il vecchio ordinamento degli ospedali psichiatrici italiani, promuovendo un nuovo trattamento e cura dei disturbi mentali e, soprattutto, sostenendo il rispetto della persona umana. Basaglia è considerato il fondatore del concetto moderno di salute mentale ed è grazie a lui che esiste la psichiatria odierna: terapeutica e riabilitativa. Basaglia frequentò il liceo classico della sua città e successivamente, nel 1949, si laureò in medicina presso l’Università di Padova. In questi anni conobbe l’esistenzialismo di Jean-Paul Sartre, sul quale baserà tutta la sua carriera psichiatrica, contrastando le idee di Lombroso, allora vigenti in ambito psichiatrico. Basaglia, partendo dalla teoria di Sigmund Freud, cominciò a sostenere che il rapporto tra terapeuta e paziente dovesse basarsi su presupposti diversi da quelli vigenti, come a esempio il dialogo e non l’annientamento dell’altro. Per questo iniziò una battaglia per restituire a queste persone maggiore dignità e diritto alle cure. In poco tempo, Basaglia, riuscì a modificare i metodi di cura applicati in quel periodo. In primo luogo, fece eliminare la terapia elettroconvulsivante e incoraggiò un nuovo tipo di approccio relazionale da stabilire tra malato medico, o personale psichiatrico in generale. Quest’ultimo consisteva nel creare una relazione di maggiore vicinanza emotiva, più empatica, centrata sullo scambio umano, che fosse mediata dal dialogo e dal sostegno morale. Quindi, non una cura volta alla disumanizzazione dell’altro, ma interessarsi al paziente perché è una persona e non un malato pericoloso da nascondere agli occhi di tutti.

Alla luce di quanto esposto, è fondamentale proporre nuovi modelli pedagogici che consentano il superamento delle categorizzazioni concettuali e delle diversità personali.

Tra gli attuali orientamenti internazionali l'*Universal Design for Learning* (UDL) rappresenta quello di maggiore interesse. Tale approccio ha origine negli Stati Uniti presso il CAST (*Center for Applied Special Technology*), un'organizzazione *no profit* di ricerca e sviluppo, fondata da D. Rose e A. Meyernel 1984, per proporre soluzioni innovative relative all'apprendimento degli studenti con disabilità. Il CAST ha anche sviluppato delle *Linee guida* (2011) che hanno consentito di rendere più concreto tale approccio.

Tre sono i principi fondamentali che, basati sulla ricerca neuroscientifica (S. Della Scala, 2016), definiscono la struttura sottostante dell'UDL: fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il "cosa" dell'apprendimento); fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il "come" dell'apprendimento); fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il "perché" dell'apprendimento).

Dall'esperienza svolta in quel manicomio scaturì l'idea che portò alla realizzazione di uno dei suoi più celebri libri: "L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico", edito nel 1967. Basaglia in seguito divenne direttore anche dell'ospedale di Colorno e di quello di Trieste. Nel 1973 fondò un movimento chiamato Psichiatria Democratica, che prese spunto dalla corrente di pensiero dell'antipsichiatria, già vigente e largamente diffusa in Gran Bretagna. Basaglia continuò a sostenere la sua battaglia contro il sistema psichiatrico del tempo finché nel 1977 ottenne la chiusura dell'ospedale psichiatrico di Trieste. Grazie alla sua opera, finalmente, nel 1978, si ratificò la Legge 180 sulla riforma psichiatrica. I manicomi nel Novecento erano regolati dalle norme sancite dalla sanità provinciale e gestiti da psichiatri e infermieri. Essi si ergevano in periferia, rispettando un'antica usanza secondo la quale il terrificante, il mostruoso, ovvero il malato di mente doveva essere nascosto agli occhi delle persone "sane". Nelle istituzioni psichiatriche all'epoca esistenti erano normalmente usate le seguenti pratiche: elettroshock, lobotomie, docce gelate, camicie di forza e letti di contenzione. Per questo, il manicomio appariva a Basaglia come la somma espressione di una logica sociale volta all'annientamento dell'altro, poiché diverso/malato e per questo deve essere nascosto, celato, dimenticato. Franco Basaglia, dunque, inizia a sollevare la questione manicomiale facendo notare gli efferati metodi adottati e a sostenere sia importante restituire l'individualità e la dignità ai pazienti, che dovrebbero essere riconosciuti prima come esseri umani e poi come delle persone da riabilitare. Nel 1971, Basaglia mise in opera l'idea dei laboratori artistici di pittura e teatro per i pazienti: attraverso la produzione artistica, i malati riescono a rappresentare se stessi e il rapporto con l'altro, comunicano i propri disagi interiori e le insicurezze, ritrovano la propria identità e si relazionano meglio agli altri. Nacquero, dunque, le comunità attraverso la quale i pazienti possono svolgere lavori utili e anche socialmente condivisibili tra coloro che inizialmente avevano ripudiato e allontanato queste persone. Basaglia raggiunse lo scopo della reintegrazione sociale dei malati e fece notare a tutti l'inconsistenza di un processo volto alla discriminazione e disumanizzazione dell'essere umano. Il 13 maggio 1978 fu approvata la legge di chiusura delle istituzioni manicomiali, nota come Legge Basaglia, nonostante nel testo e nelle sue applicazioni successive, non siano rispettate pienamente le idee originarie e le sue possibili attuazioni. Da un punto di vista storico, però, la Legge Basaglia fu importante perché rese la psichiatria terapeutica e riabilitativa. A partire dai primi anni Sessanta, di conseguenza, fu ridefinita l'intera concezione di malattia e cura psichiatrica. La Legge 180, quindi, denunciò le istituzioni manicomiali fino a regolarne la chiusura.

Ispirandosi a questi principi la ricerca educativa (soprattutto quella speciale) è sempre più impegnata a proporre modelli efficaci di riferimento per favorire lo svolgersi di una migliore qualità della vita per tutte le persone, affrontando consapevolmente e superando ogni forma di resistenza e/o di limitazione.

L'aspirazione principale connessa a questo impegno è quella di fornire un nuovo angolo visuale, una nuova dimensione culturale, sia alla ricerca pedagogica, sia al sociale, per indicare strategie e percorsi destinati all'affermarsi del valore e della dignità della persona, senza alcuna esclusione.

1.7 STRUMENTI PER L'INCLUSIONE SOCIALE

L'ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute

L'ICF è una Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute e rappresenta una revisione della preesistente Classificazione Internazionale delle Menomazioni, della Disabilità e degli Handicap (ICIDH), pubblicata per la prima volta nel 1980 dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS).

Lo scopo generale dell'ICF è di fornire un linguaggio standard e unificato che funga da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati. Il termine "funzionamento" include tutte le funzioni corporee, le attività e partecipazione, mentre il termine "disabilità", menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione; l'ICF elenca anche i fattori ambientali che interagiscono con tutti questi costrutti.

In esso, vengono classificati funzionamento e disabilità associati alle condizioni di salute.

I suoi scopi principali sono:

- offrire una base scientifica per comprendere e studiare la salute, le condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa connesse;

- definire un linguaggio comune per descrivere la salute e le condizioni ad essa correlate al fine del miglioramento della comunicazione fra i diversi utilizzatori;
- rendere possibile un confronto fra i dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi;
- offrire uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari.

L'ICF può rivelarsi utile per un'ampia serie di applicazioni diverse, per esempio l'ambito della previdenza sociale, della valutazione nell'assistenza sanitaria e delle ricerche statistiche su popolazioni a livello locale, nazionale e internazionale.

Esso comprende tutti gli aspetti della salute umana e alcuni elementi del benessere importanti per la salute e li descrive come domini della salute e domini ad essa correlati; inoltre, non riguarda soltanto le persone con disabilità, come spesso erroneamente si pensa, ma riguarda tutti, ha un'applicazione universale. Infine, esistono due versioni dell'ICF in modo da rispondere alle necessità dei diversi utilizzatori e ai diversi livelli di apprendimento necessari; una versione completa in cui è presente una classificazione a quattro livelli di approfondimento e una versione breve contenente i primi due livelli della classificazione.

1.8 DISABILITÀ E INCLUSIVITÀ LAVORATIVA

Affrontare teoreticamente il binomio inclusione-disabilità non è facile, in quanto un soggetto con menomazione può risultare più o meno abile a seconda delle caratteristiche necessarie per affrontare un determinato contesto.

Il primo paradigma normativo che tenta una categorizzazione univoca di queste menomazioni è il paradigma *biomedico-individuale/ modello del deficit*.

Esso si basa sull'idea che la persona presenti un deficit interno, il quale diventa fattore causale di difficoltà.

Il problema qui, non è quindi posto in relazione al contesto.

Le modifiche fatte nel tempo dall'ICIDH (International Classification of Impairments, disabilities, and Handicaps) hanno portato ad una modifica della classificazione della disabilità.

L'ultima stesura (1999) rinomina la classificazione con la dicitura "ICF", come già menzionata.

Il primo modello ICIDH si basava sulla relazione tra danneggiamento, disabilità, e handicap stabilendo che le lesioni ad un organo creano nell'individuo l'impossibilità di svolgere un lavoro ed è di conseguenza svantaggiato a livello sociale.

Nell'ICF viene stilata una nuova classificazione, adottata poi dall'OMS nel 2001. Con questa prospettiva la disabilità della persona viene considerata in relazione ai **fattori contestuali**.

Il modello prende il nome di "biopsicosociale" e intende evidenziare che è la **diversità dell'ambiente in cui il soggetto si trova a dare un valore** ai suoi funzionamenti.

Di grande importanza, nel panorama legislativo italiano, risulta la legge 68 pubblicata nel Supplemento Ordinario n. 57/L alla Gazzetta Ufficiale il 23 marzo 1999 riguardante le norme per il diritto al lavoro dei disabili allo scopo di promuovere l'inserimento e l'integrazione lavorativa delle persone disabili attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato rispettando la persona. L'ultimo aggiornamento di questa legge risale al Decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 151 (in SO n.53, relativo alle G.U 23/09/2015 n. 221).

Essa viene applicata a:

- coloro i quali sono affetti da minoranze fisiche, psichiche, sensoriali ed intellettive (con una riduzione delle capacità lavorative del 45 per cento);
- coloro i quali sono invalidi del lavoro con un grado di invalidità superiore al 33 per cento;
- le persone non vedenti o sordomute;
- le persone invalide di guerra.

La legge inoltre sancisce il dovere dei datori di lavoro di mantenere il posto di lavoro a coloro che, non essendo disabili al momento dell'assunzione, abbiano subito un infortunio nel lavoro o una malattia professionale che gli ha fatto acquisire eventuali disabilità.

1.9 I diritti all'istruzione

L'istruzione e il consumo culturale costituiscono due indicatori del livello di modernizzazione raggiunto da una società.

Ciò significa che le società sviluppate dell'Occidente possono definirsi *società aperte* proprio in virtù del fatto che la modernizzazione che le caratterizzerebbe vuol dire nuove possibilità di vita soprattutto nel senso di *opzioni*.

Ne consegue che, meno possibilità di scelta e meno opportunità di realizzare un progetto di vita e di lavoro la società offre agli individui, meno essa può essere definita moderna.

L'esistenza di un sistema formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di se stessa come di una società *moderna* che a tutti, cioè, fornirebbe le stesse chances di vita.

La formazione ha certamente un valore economico (sono noti i discorsi sul “*capitale umano*”, sulla “*società della conoscenza*”, ecc.), ma anche “*umano*”, nel senso di un perfezionamento dell'uomo in quanto tale, finalizzato allo sviluppo del soggetto inteso come valore unico ed irripetibile.

Ancora oggi, tuttavia, le ragioni dell'istruzione e della cultura devono essere sostenute, nel tentativo di vincere le resistenze che vi si oppongono, facendo appello alle categorie della convenienza e dell'utilità economica.

Se l'istruzione non può essere considerata come scollegata dalle attività produttive e dal mercato del lavoro, se non si può non constatare che oggi sono la stessa istruzione e la stessa cultura a costituirsi, spesso, come un "mercato" regolato dalla legge della domanda e dell'offerta, si deve tuttavia riconoscere che la formazione e la cultura acquistano una caratterizzazione nuova e un inedito rilievo per effetto della tematica dei diritti di cittadinanza.

L'istruzione è un bene in sé, nonché un diritto e un dovere.

Sulla base dell'assunzione di tale prospettiva, e come sua conseguenza, possiamo affermare che tutti devono poter fruire delle opportunità reali che li rendano capaci di **autorealizzazione e di autogoverno**.

I diritti alla formazione e alla cultura diventano in questo senso **strategici** in quanto, se effettivamente garantiti, consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione dei propri diritti e la tutela dei propri interessi.

Se si volesse analizzarli teoricamente, i diritti alla formazione e alla cultura andrebbero visti, in primo luogo, come capacità di comprensione, di valutazione e di analisi critica e, in secondo luogo, come capacità di controllo, di intervento e di gestione.

La tematica dei diritti di cittadinanza che richiama ad un forte ruolo lo Stato democratico, assegna, però, una grande responsabilità anche agli individui.

C'è da chiedersi come ciò possa avvenire se i livelli di istruzione rimangono assai modesti, se le opportunità di formazione non vengono moltiplicate e qualificate, se i cittadini continuano a non accedere all'informazione...

1.10 Contesti e scenari dell'inclusione scolastica

La prima grande trasformazione è riconducibile alla Legge 517/771 che ha sancito il superamento delle *scuole speciali* e delle *classi differenziali* (le **classi differenziali** erano delle classi scolastiche destinate ad alunni disabili o affetti da disturbi dell'apprendimento o problemi di socializzazione in essere in Italia agli inizi del '900), determinando il passaggio da un sistema escludente a un **sistema integrante** (Canevaro, 1999; Pavone, 2010).

Questa trasformazione si caratterizza per l'ambizione di dare vita a un *sistema formativo inclusivo*, ossia capace di garantire a tutti (non solo sul piano valoriale e dei diritti ma dell'effettiva realizzazione) la piena partecipazione alla vita scolastica rimuovendo tutte le barriere che ostacolano l'apprendimento e il successo formativo diffuso.

La storia **dell'inclusione scolastica** relativa alla scuola italiana si articola in un percorso lungo, partito in principio dalla segregazione degli alunni disabili affidati inizialmente a Enti religiosi privati (Legge Casati 1859).

Successivamente, la Costituzione della Repubblica italiana, nel 1947 all'art. 3 sentenziava: «*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali*» *disegna un'eguaglianza formale, accompagnata da una eguaglianza sostanziale, che prevede il diritto ad una dignità della "persona", che deve essere messa in grado di esplicare pienamente le proprie attitudini personali. Nel secondo comma il Costituente pone l'accento sul fatto che non basta l'enunciazione di principio, ma occorre garantire a tutti le medesime opportunità (...rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona).*»

All'art. 34 (la scuola è aperta a tutti...) la Costituzione ha introdotto i principi di uguaglianza di opportunità educative per tutti, ma per lungo tempo come già evidenziato questo ha significato, soltanto, percorsi scolastici separati, scuole speciali e classi differenziali che sanciscono il periodo storico della segregazione.

Negli anni '70¹², caratterizzati dalla contestazione, si mette sotto accusa la scelta di corsi separati e anche la scuola muove i primi passi verso un'apertura progressiva all'accoglienza.

Nel 1975 il documento della commissione presieduto dalla senatrice Falcucci enuncia i principi basilari di quella che ora chiamiamo *scuola inclusiva*: la collegialità, il protagonismo della famiglia, la gestione integrata dei servizi, la formazione degli insegnanti.

Si afferma che non basta accogliere l'alunno, occorre integrarlo, farlo diventare **protagonista**.

La legge 517 del 4 agosto 1977 rappresenta una pietra miliare nella storia della scuola italiana, vengono abolite le scuole speciali e determinata l'integrazione nelle classi comuni degli alunni disabili.

Nel 1987 la frequenza scolastica dei disabili nella scuola comune viene estesa anche alla scuola secondaria di secondo grado.

Ma è con la legge 5 giugno 1992 n. 104 "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", che si elevano a rango di norma i principi della collegialità e della inter-istituzionalità.

La "cura educativa" nei confronti dell'alunno disabile si esplica in un percorso formativo individualizzato, al quale partecipano più soggetti istituzionali, privilegiando l'aspetto del potenziamento dell'apprendimento e dell'autonomia, ben oltre la semplice istruzione.

¹²Anni '70: tra contestazioni, riforme, terrorismo. Un periodo che in Italia viene inserito nella categoria degli "anni di piombo". Nonostante le enormi difficoltà, specie nella seconda metà del decennio, gli anni Settanta in Italia sono anche una stagione di importanti conquiste e riforme, tanto nel campo dei diritti civili che di quelli sociali. Si comincia nel 1970 con l'attuazione delle Regioni, lo Statuto dei lavoratori e la legge che istituisce il divorzio. Nel 1973-74 i "decreti delegati" istituiscono gli organi collegiali tuttora in vigore nella scuola; la riforma del 1978 istituisce il servizio sanitario nazionale universalizzando l'assistenza medica pubblica. Nello stesso anno vedono la luce la legge 180 che abolisce i manicomi e rivoluziona il trattamento del disagio psichico e la legge 194, che permette anche in Italia l'interruzione volontaria di gravidanza.

Lo shock petrolifero colpisce particolarmente un paese dipendente dalle importazioni come l'Italia, gravando sulla bilancia dei pagamenti, ed alimentando un meccanismo inflattivo già surriscaldato dalla spirale salari-prezzi – l'aumento dei salari non è proporzionale all'incremento dei prezzi -. L'alternanza di politiche deflattive e svalutazioni ridà fiato solo momentaneamente al ciclo, mentre riemergono le sofferenze strutturali dell'economia italiana: gli squilibri territoriali, quelli intersettoriali, l'inefficienza della macchina amministrativa, gli sprechi e la corruzione nel settore pubblico. Il decennio è certamente segnato da un uso massiccio della violenza come arma politica. Terrorismo nero e terrorismo rosso hanno origine in questo periodo, seppur con modalità organizzative e stili di azione molto diversi.

La legge 104/92 rappresenta un punto di sintesi di importanza rilevante nel mondo della scuola e dell'inclusione, un momento di consolidamento e di stimolo.

È con il Regolamento dell'Autonomia scolastica, D.P.R. 275/99 che viene sancito il diritto per tutti al successo formativo, mentre la Legge di Riforma n. 53/03 si spinge ancora oltre, sottolineando il diritto di tutti gli alunni alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Le Linee Guida per l'integrazione degli alunni con disabilità del 2009 sono il documento, che presenta la decisione italiana dell'inclusione scolastica come un processo irreversibile, conseguente alla scelta "coraggiosa" che ha aperto le classi "normali" affinché diventassero per tutti effettivamente comuni.

Uno dei punti più rilevanti, in campo normativo, è senz'altro individuabile nella Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 18/2009, che impegna tutti gli stati firmatari a provvedere a forme di integrazione scolastica nelle classi comuni, condizione che è, appunto, la specificità italiana.

Si presenta inoltre l'orientamento attuale nella concezione della disabilità, legato ad un "**modello sociale**", che interpreta la condizione del soggetto disabile come il prodotto fra il livello di funzionamento della persona e il contesto sociale di vita, così come definito dall'ICF (International Classification of Functioning). Ricordiamo che il modello ICF propone una classificazione di tipo *bio-psico-sociale*, di tipo funzionale piuttosto che meramente clinico.

Dunque, si può affermare che la scelta italiana rispetto all'inclusione della disabilità nella scuola comune ha aperto la strada a tutte le altre forme di inclusione.

Nel luglio 2011, allegate al D.M. n. 5669, applicativo della Legge 170/2010, vengono pubblicate le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA). Il documento è ricchissimo di indicazioni metodologiche e didattiche, al fine di assicurare un efficace

intervento nei confronti degli alunni con dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, nelle varie fasi evolutive.

Val la pena sottolineare che il rinnovamento metodologico auspicato per incontrare i bisogni “speciali” degli alunni con DSA si applica con successo a tutti gli alunni della classe.

In questo senso, la trasformazione della didattica e della metodologia al fine di assicurare il successo formativo di particolari “categorie” di alunni può diventare occasione di miglioramento generalizzato della qualità del fare scuola.

La Direttiva 27 dicembre 2012: “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazioni territoriali per l’inclusione scolastica”, sottolinea il fatto che in ogni classe sono presenti alunni che richiedono una speciale attenzione per una serie di ragioni che non si esauriscono nella presenza esplicita di deficit che diano luogo ad una certificazione ai sensi della L. 104/92.

L’area dello svantaggio comprende situazioni in cui sono presenti disturbi specifici di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, disturbi dell’attenzione e iperattività, difficoltà causate da appartenenze culturali e linguistiche diverse...

Questo complesso panorama interessa tutte le scuole, ed individua quelle che si potrebbero definire in generale come condizioni di svantaggio scolastico, o Bisogni Educativi Speciali (*Special Educational Needs* secondo la definizione in uso in ambito internazionale).

La Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 interviene in maniera decisa nella direzione del richiamo alla forte responsabilità della scuola nei confronti della “cura educativa” verso gli alunni che si trovano, temporaneamente o permanentemente, in questa condizione, indicando una serie di stringenti misure di intervento, al fine di assicurare percorsi di formazione adeguati ed efficaci per promuovere il successo formativo di ciascuno.

1.11 I motivi della crisi del modello sistema dell'inclusione scolastica

Alcuni studiosi e analisti o protagonisti diretti (vedi associazioni di familiari delle persone disabili) ritengono che sia in atto una **crisi** nel modello inclusivo scolastico, e che essa sia da attribuirsi a una oggettiva difficoltà di attuazione del mandato, per lo più dovuta alla mancanza o alla progressiva diminuzione delle risorse.

In altri termini coloro i quali sostengono questa posizione, ritengono che nel nostro Paese l'inclusione fosse già pienamente contemplata nell'idea originaria di *integrazione* così come immaginata a partire dagli anni Settanta, ma che non si sia potuta realizzare/attuare pienamente per una serie di ragioni strutturali, quali, ad esempio, il non adeguato numero degli insegnanti specializzati, la loro formazione non specifica sulle differenti disabilità, l'eccessiva instabilità di questi docenti, troppo spesso soggetti a *turn over* (per via della loro condizione di precari) oppure propensi (in molti casi... la maggior parte?) a migrare appena possibile sul posto comune.

Ne consegue che, chi interpreta la crisi come conseguenza di questi aspetti, intravede quale soluzione l'assegnazione di maggiori risorse qualificate all'inclusione, che si traduce con un incremento del numero di insegnanti specializzati/di sostegno resi più stabili e, soprattutto, dotati di repertori di competenze specifiche più qualificate per le diverse disabilità.

Includere qualcuno significa in tale accezione garantire l'accesso a categorie di allievi (il disabile, lo svantaggiato, lo straniero, il DSA, ecc...) che potenzialmente potrebbero (a seconda delle politiche intraprese in un determinato contesto nazionale o locale) essere non ammessi o parzialmente ammessi alla scuola comune.

L'educazione inclusiva mira a rendere inclusivi i contesti scolastici: (sul piano della didattica, della valutazione, del curriculum, dell'organizzazione scolastica, dei ruoli e delle funzioni, ecc.), e a rimuovere tutte le barriere che escludono e/o discriminano chiunque (a livello macro come a livello micro).

L'inclusione, pertanto, non è un prodotto rilevabile in termini numerici (ad esempio il numero di alunni BES presenti e le azioni svolte per questi allievi), ma va inteso come un processo che coinvolge tutti, nessuno escluso.

Un concetto questo ben espresso nel 2009 dalle Linee Guida per l'Inclusione dell'UNESCO.

Non c'è dubbio che l'istanza utopica di veder riconosciuto a ciascuna persona il diritto fondamentale di essere/sentirsi diversamente differente (come sostiene Amartya Sen) transita soprattutto nella pratica quotidiana, nell'*hinc et nunc* delle nostre piccole azioni, in quell'infinitamente piccolo (Bocci, 2009) che ha però una straordinaria rilevanza nella rete di interrelazioni che nascono e si snodano in famiglia, a scuola, sul posto di lavoro, nelle comunità, nelle associazioni, ecc. In altri termini, occorre gandhianamente farsi portavoce del nostro impegno ad *“essere il cambiamento che si vuole vedere nel mondo”*.

Fare, eseguire, effettuare, applicare.

Si tratta della volontà di dare seguito a ciò che siamo riusciti ad ottenere sul piano normativo-istituzionale, a livello locale, nazionale o internazionale.

Non basta, infatti, “crogiolarsi” nel possedere dal 2006 una convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e di averne visto la ratifica in Italia con la Legge 18 del marzo 2009.

Alla vocazione occorre far seguire l'azione, far crescere la sensibilità collettiva (in termini di cultura inclusiva) che è la sola a dare la possibilità a una norma a divenire vitale.

Frequentare, intessere rapporti, creare familiarità: l'inclusione è incontro, è relazione. Possiamo qui richiamare lo scrittore Erri De Luca, quando afferma che due (ossia la relazione) non è il doppio bensì il contrario di uno. L'inclusione incarna questa prospettiva: *«se intendiamo due come la naturale somma che determina il semplice sovrapporsi di due entità originariamente distinte, ci accorgiamo che qualcosa è venuto meno: l'unicità dell'uno. Diversamente, se manteniamo intatta questa unicità, pur non privandola della possibilità di*

accrescersi, e non la disperdiamo nella somma, valorizzando invece l'atto del sommare, ci accorgiamo che abbiamo creato valore aggiunto» (Bocci, 2004).

È questa l'idea di inclusione come **processo**.

L'inclusione non può quindi riguardare categorie di allievi (BES o similari) e non va/deve essere affidata a insegnanti/insegnamenti speciali/ specifici, ma va considerata e intrapresa come una impresa collettiva, come *«un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare» (Booth & Ainscow, 2014: 33).*

In tal senso educazione e inclusione coincidono, in quanto *«educazione è di per sé inclusione» (Goussot¹³, 2014).* E, aggiunge Angelo Lascioli, *«se funziona la scuola, funziona anche l'inclusione» (Lascioli, 2014).*

Anzi, si può osare affermare, solo se funziona l'inclusione può funzionare la scuola.

L'inclusione riguarda cioè il tipo di scuola e di società che si intende sviluppare per il futuro, il concetto di educazione e il suo scopo.

Ci troviamo all'interno di una visione paradigmatica della società che dà corpo a una trasformazione delle nostre comunità, in cui la scuola svolge l'azione cruciale di cerniera fra individuo e contesto.

¹³Prof. Alain Goussot, associato di Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Psicologia di Cesena e la Scuola di Psicologia e Scienze della formazione. Il percorso di vita e di lavoro di Alain Goussot è costellato di significative esperienze nei diversi campi dell'educazione che lo hanno portato nel corso del tempo a essere professore di Storia e filosofia presso il Liceo di Charleroi (1978-1980), ricercatore presso il dipartimento di Storia dell'Istituto Universitario europeo di Fiesole (1982-1986), docente a contratto in diverse università ed enti, coordinatore di innumerevoli progetti nel campo educativo e del sociale, consulente per progetti inerenti i flussi migratori, collaboratore di associazioni di familiari, organizzazioni non governative e così via. Il tutto in continuità con il suo impegno accademico come professore associato di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna, nel Campus di Cesena.

In piena continuità con la tradizione della Pedagogia speciale, Alain Goussot – seguendo in questo l'esempio del suo maestro Andrea Canevaro – ha sempre praticato una pedagogia attiva, militante, accanto ai più deboli, ai più vulnerabili, fossero essi disabili, migranti, poveri o socio-culturalmente deprivati. La qual cosa lo ha portato a spendersi in ogni dove, con una straordinaria generosità e rara umiltà che gli è oggi testimoniata da più parti, non solo in Italia. Studioso impegnato e rigoroso, ricercatore instancabile e integerrimo è stato capace di indagare i temi più complessi con lucidità e grande onestà intellettuale. È sempre stato una presenza forte e significativa per la Società Italiana di Pedagogia Speciale e ha contribuito a far crescere la curiosità e la sensibilità attorno a questioni sociali complesse e spinose.

Socio fondatore della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale), è stato membro della RICE - Rete Internazionale delle Città dell'Educazione (Università di Mons-Belgio), del LISIS - Laboratorio Internazionale sull'inclusione Scolastica (HEP- Haute Ecole Pedagogique, Losanna- Svizzera), dell'AIFREF - Associazione internazionale di formazione e ricerca in educazione familiare, del CREAS - Centro Ricerca Educazione e Azione Sociale (Charleroi-Belgio). Tra le sue collaborazioni internazionali si segnalano anche quella con la Cattedra sulle

Il suo fine ultimo è lo sviluppo, il rinnovo, la crescita della democrazia (Meirieu, 2004; Canevaro, 2004).

In tal senso – riprendendo le parole di Alain Goussot – dobbiamo pensare alla scuola inclusiva – perché questa a noi interessa – come *agorà pedagogica*.

Scrive Goussot:

«Solo la trasformazione delle scuole in agorà pedagogiche aperte alla riflessione collettiva e alla co-progettazione di un nuovo patto educativo per il futuro potranno ridare speranza. Le risorse ci sono, anche le volontà, anche le capacità: si tratta di connettersi, costruire un nuovo modo di stare insieme per co-educarsi nella prospettiva di ridare vitalità e serietà culturale cioè dignità alla scuola repubblicana, democratica e pubblica» (Goussot, 2015).

Come afferma Charles Gardou¹⁴ l'aggettivo inclusivo è più adeguato e

Identità professionali e l'innovazione nell'ambito delle disabilità intellettive e dei disturbi pervasivi dello sviluppo (Facoltà dell'educazione, Università di Sherbrooke, Canada), con l'Institut Pierre Janet (Parigi), con il gruppo di ricerca su Resilienza, attaccamento e culture dell'Agenzia medica Cervier di Parigi (coordinato dal prof. Boris Cyrulnik), con la Fondazione Françoise Minkowska (Centro di ricerca e formazione sui processi transculturali di Parigi), con il Centro ricerca e clinica transculturale (Bobigny-Parigi), con la cattedra sull'Handicap intellettuale e mentale dell'Università del Quebec (prof. J. M. Bouchard), con il Centro di ricerca sui disturbi della comunicazione Brown University (prof. Barry Prizant). Proficua è stata anche in tal senso la collaborazione con il prof. Charles Gardou, docente di Antropologia e Pedagogia presso l'Università di Lyon, del quale ha curato la traduzione e l'introduzione del recente volume "Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva".

Da non trascurare è anche il suo impegno nel campo dell'editoria scientifica: ha diretto le collane "Pedagogie attive: educatori antichi e moderni" (Edizioni Il Rosone, Foggia), "Paideia e Alterità" (Aras, Fano), "Disabilità, prevenzione dell'handicap e umanizzazione della cura" (Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna) e ha collaborato a vari comitati scientifici e riviste, tra le quali Educazione democratica (Edizioni Il Rosone, Foggia), L'Autre - Ricerca clinica transculturale (La Pense Sauvage, Grenoble), Educazione interculturale (Erickson, Trento), L'Integrazione scolastica e sociale (Erickson, Trento).

¹⁴Charles Gardou Antropologo e Professore presso l'Università Lumière Lyon 2, ha dedicato i suoi lavori di ricerca di antropologia culturale alle situazioni di disabilità, alla diversità umana e alla vulnerabilità nelle loro molteplici espressioni. È responsabile della formazione di Dottorato in Scienze dell'educazione, associata alla Scuola di Dottorato EPIC, e del Master 2 «Situations de handicap et éducation inclusive». Insegna anche presso l'Institut de Sciences Politiques de Paris, nell'ambito del master «Gestion et politiques du handicap». Insieme a Lucia de Anna ha fondato il Dottorato internazionale «Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione». Presidente del Collectif de recherche sur les situations de handicap, l'éducation et les sociétés, è autore e curatore di numerose pubblicazioni sui temi dell'inclusione culturale e sociale, tra cui si segnalano: "Le handicap et ses empreintes culturelles" (2017), "Le handicap dans notre imaginaire culturel" (2015), "Handicap, une encyclopédie des savoirs" (2014), "La société inclusive, parlons-en!" (2012).

pertinente del sostantivo inclusione, poiché «*esprime chiaramente un doppio rifiuto. Da una parte, quello di una società e di strutture, dalla prima infanzia all'adolescenza e dall'età adulta alla vecchiaia, di cui solo le persone "non disabili" si sentirebbero proprietarie, con lo scopo di farne un loro privilegio o usarle per i propri piaceri personali [...] Dall'altra, il rifiuto della marginalizzazione, in luoghi improponibili, di tutti quelli che vengono giudicati imbarazzanti, diversi, incompatibili*» (Gardou, 2015).

La visione inclusiva, quindi, ostacola «*la centrifuga culturale che rinvia a una dimensione periferica tutti quelli la cui esistenza stessa smonta modelli e archetipi dominanti [...] si oppone all'invadenza eccessiva di una norma che prescrive, marginalizza e soffoca il singolo*» (Gardou, 2015).

L'inclusione è **un'impresa, individuale e collettiva**, che inizia nel momento in cui si comincia a volerla praticare.

È un processo che riguarda l'intera società.

È una danza che non prevede solisti, ma solo momenti **d'ensemble**.

Assumendo questo punto di vista, calando il discorso nei contesti scolastici, promuovere azioni inclusive non significa affatto inserire allievi con/in difficoltà nelle classi, consentendo loro con azioni di adattamento e compensative di poter stare insieme agli altri, ma agire sui contesti stessi (trasformandoli in modo intenzionale e sistematico) per far sì che tutte le barriere alla partecipazione e all'apprendimento siano rimosse.

Nell'ambito dell'inclusione del 21° secolo, possiamo affermare dunque che abbiamo necessariamente bisogno di studi sulla disabilità nell'educazione (Disabilities Studies). Vediamone nello specifico i molteplici perché.

La storia delle politiche e delle pratiche scolastiche inclusive, per esempio in Italia, ma anche negli Stati Uniti suggerisce che l'inclusione non è qualcosa che si ottiene una volta per tutte, ma piuttosto che essa deve essere continuamente conquistata.

Di seguito, si intenderà proporre al lettore alcune delle sfide che sia gli Stati Uniti che l'Italia hanno (e stanno!) affrontato nel mettere in atto politiche inclusive.

Bisogna innanzitutto partire dalla consapevolezza inconfutabile di come le scuole siano luoghi in cui la spinta gravitazionale verso l'*esclusione* sia costantemente presente e tenace, e di quanto sia necessario contrastarne la forza, per proporre piuttosto un impulso sempre crescente verso l'inclusione e metterne in atto una visione allargata e più solida.

Come già detto in precedenza, gli anni '70 e '80 del secolo scorso sono stati anni degli spartiacque nel garantire i diritti educativi degli studenti con disabilità sia negli Stati Uniti che in Italia: entrambi i paesi hanno sviluppato politiche educative che hanno stabilito il diritto all'istruzione e introdotto l'imperativo morale e civile dell'inclusione/integrazione.

Ci riferiamo, ossia, all'idea che agli studenti con disabilità debba essere data l'opportunità di essere educati insieme ai loro coetanei non disabili.

Questo imperativo è stato visto sì come un obbligo morale, ma anche come una questione di diritti civili. La politica italiana di integrazione scolastica si è sviluppata durante i primi anni del Duemila, e ha posizionato l'Italia come il leader più ampiamente riconosciuto nell'educazione inclusiva nel mondo. Anche gli Stati Uniti hanno approvato un'importante legislazione che garantisce i diritti educativi degli studenti con disabilità e ha introdotto l'idea che gli studenti dovrebbero essere educati nell'ambiente meno restrittivo possibile.

Questo, tuttavia, contrasta con quanto poi materialmente percepito dai fruitori direttamente interessati, come si potrà leggere più avanti, relativamente ad alcune testimonianze raccolte di proprio pugno da chi scrive durante delle interviste somministrate a soggetti con disabilità.

La Dichiarazione di Salamanca (Nazioni Unite, 1994), il Quadro d'azione di Dakar (Nazioni Unite, 2000) e la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (Nazioni Unite, 2006), hanno ampliato la visione dell'educazione inclusiva per affrontare tutti i problemi di esclusione ed emarginazione e hanno stabilito l'educazione inclusiva come un diritto umano fondamentale per tutti.

Questi sforzi più recenti per contrastare l'esclusione, a volte indicati come *Inclusione 2.0*, sono stati molto utili nell'evidenziare una serie più ampia di significanti sociali che portano all'esclusione e all'emarginazione (come quelli basati sulla razza, l'etnia, la classe sociale, il genere, la sessualità, ecc...) e come questi vari status si intersecano con la disabilità nel produrre disuguaglianza ed esclusione nelle scuole.

Sia Stati Uniti che Italia potrebbero utilmente guardare a queste politiche più recenti e alla loro visione allargata dell'inclusione per affrontare la segregazione in corso di gruppi di studenti storicamente emarginati, che si manifesta nell'esclusione di studenti di seconda lingua, studenti Rom, rifugiati e immigrati, così come la sovrarappresentazione degli studenti di colore negli Stati Uniti.

Soffermandoci ancora sui due paesi finora presi in esame, si può notare che ci sono alcune differenze significative nei modi in cui l'Italia e gli Stati Uniti hanno affrontato e attuato l'educazione inclusiva. L'Italia, per esempio, identifica molti meno studenti idonei ai servizi rispetto agli Stati Uniti (2-3% contro il 13% della popolazione studentesca rispettivamente). Come Giangreco e Doyle (2015) notano giustamente, questa differenza è in gran parte dovuta al fatto che le scuole italiane non etichettano gli studenti con difficoltà di apprendimento (come la dislessia) come disabili *tout court*, ma piuttosto come parte di un continuum di abilità degli studenti che possono e dovrebbero essere considerati come appartenenti alla popolazione "normale" o tipica degli studenti.

Le leggi più recenti in merito all'inclusività assicurano che gli studenti con dislessia (e altre difficoltà di apprendimento) ricevano sistemazioni e supporti adeguati all'interno della classe d'istruzione generale. L'insegnante di classe generale, si afferma, sarà il responsabile di questi supporti.

L'Italia impiega molti meno assistenti (e per lo più per scopi non didattici) rispetto agli Stati Uniti. La differenza più importante (e forse, quella più d'impatto) è che l'Italia ha anche attuato dei cambiamenti nella classe di istruzione generale come prova di politica inclusiva (ad esempio, la richiesta di classi più piccole e l'istituzione del co-teaching).

Piuttosto che fornire confronti troppo semplicistici tra gli approcci italiani e statunitensi all'inclusione (Giangreco & Doyle, 2015), si opterà per soffermarsi su alcune delle sfide condivise che entrambi i paesi hanno affrontato nell'attuazione di politiche di inclusione.

Queste difficoltà condivise sono importanti da riconoscere in quanto molti altri paesi guardano a questi due come esempi di come attuare e sostenere scuole inclusive.

Grazie al suo lungo impegno nell'educazione inclusiva (D'Alessio, 2007), l'Italia è stata all'avanguardia nell'istituire l'educazione inclusiva come una pratica diffusa e universale. Oggi l'Italia educa la più grande percentuale di "studenti con disabilità in classi di istruzione generale e ha tra le poche classi speciali e scuole speciali al mondo" (Giangreco & Doyle, 2012, p. 65).

L'attuazione dell'inclusione in Italia e l'integrazione scolastica hanno portato ad un aumento dei risultati per gli studenti con e senza disabilità (Vianello & Lanfranchi, 2011). Anche gli Stati Uniti hanno emanato un'importante legislazione che sostiene il diritto degli studenti con disabilità a un'educazione pubblica libera e appropriata nell'ambiente meno restrittivo. I genitori negli Stati Uniti sono attori importanti nel processo di determinazione dell'idoneità e di sviluppo di adeguati piani educativi individualizzati.

Consultando i risultati del National Center on Inclusive Education, Dudley-Marling & Burns (2014), è possibile osservare che essi riferiscono che l'inclusione si traduce in benefici quali punteggi più alti nei test di matematica e lettura, migliore frequenza e meno richiami disciplinari, ecc. Come risultato del loro successo nell'attuazione dell'inclusione, entrambi i paesi sono guardati come veri e propri modelli per altri paesi, sia in termini di politiche che di pratiche inclusive.

Eppure, nonostante la loro leadership, non è raro trovare discrepanze tra la politica inclusiva e l'attuazione dell'inclusione in entrambi i paesi. Anche se sia i direttori scolastici, che gli insegnanti, in Italia tendono ad abbracciare l'integrazione come politica, nel visitare concretamente le scuole in Italia e nel raccogliere testimonianze vive da parte dei soggetti direttamente interessati, è abbastanza comune osservare i modi in cui gli studenti disabili continuano ad essere emarginati - sia in modo diretto (come nell'essere portati fuori dalla classe per determinati periodi di tempo per ricevere un'istruzione specializzata apposita per loro) o attraverso un numero qualsiasi di micro-esclusioni che segnalano una diminuzione della piena appartenenza alla classe generale (D'Alessio, 2011).

Dopo aver condotto una ricerca in 16 diverse scuole in cinque diverse regioni d'Italia, per esempio, Giangreco, Doyle e Suter (2012) hanno anche trovato una "sostanziale variazione" in termini di attuazione dell'integrazione.

Nel tracciare i progressi dell'inclusione nelle scuole statunitensi, Smith (2010) ci ricorda che l'inclusione non è mai raggiunta una volta e per tutti ma, al contrario, deve essere continuamente salvaguardata dalle pressioni per tornare allo status quo dell'educazione segregata.

I ricercatori in Italia e altrove potrebbero guardare alla ricerca di Smith come un avvertimento sulla sfortunata tendenza a tornare a classi segregate, anche in contesti che una volta erano visti come leader nell'educazione inclusiva. Il testo di Smith suggerisce anche che nel contesto statunitense, l'inclusione è un privilegio concesso in modo non uniforme, basato sulla gravità percepita della disabilità di un bambino, piuttosto che un diritto universale. In particolare, gli studenti con disabilità considerate lievi o che non comportano disabilità cognitive o intellettuali hanno maggiori probabilità di essere inseriti in classi inclusive, mentre gli studenti che hanno disabilità più significative o cognitive hanno maggiori probabilità di essere segregati.

Fierros e Conroy (2002) riportano anche disparità razziali ed etniche in termini di inclusione, per cui gli studenti di colore nelle scuole degli Stati Uniti tendono ad essere più segregati ed esclusi rispetto ai loro coetanei bianchi, anche quando condividono la stessa etichetta di disabilità.

Un recente studio di Schmidt, Burroughs, Zoido, e Houang (2015), ha esplorato la relazione tra lo status socioeconomico, i risultati degli studenti e le diseguali opportunità di apprendimento fornite agli studenti: è risultato che la scuola spesso esacerba, piuttosto che migliorare, la disuguaglianza sociale, attraverso una serie di pratiche di smistamento, tra cui il tracciamento endemico e l'accesso ineguale all'istruzione di alta qualità.

Le scuole negli Stati Uniti e in Italia hanno entrambe affrontato l'impatto di significative pressioni economiche, l'afflusso di studenti culturalmente e linguisticamente diversi, edifici scolastici inaccessibili, le pressioni di test e responsabilità elevate e la persistente carenza di insegnanti. Inoltre, nonostante la messa in atto di pratiche come il co-teaching, gli educatori speciali e gli insegnanti di sostegno spesso sperimentano l'emarginazione e raramente sono

posizionati come docenti alla pari in classe (De-Vecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick, & Jament, 2012).

Sebbene gli insegnanti di ruolo nelle classi in Italia abbiano in genere atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione rispetto agli insegnanti negli Stati Uniti (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998), gli insegnanti di sostegno in entrambi i paesi hanno un alto grado di insoddisfazione, dovuto al fatto di non essere visti come docenti alla pari nelle classi inclusive.

Devecchi et al. (2012) hanno scoperto, per esempio, che gli insegnanti di sostegno in Italia sperimentano "emarginazione, isolamento e insoddisfazione personale" (p. 171) nel ruolo di sostegno perché non viene loro concesso uno status paritario nelle classi inclusive e sono, invece, "designati a insegnare solo ai bambini con disabilità", nonché incoraggiati a portare fisicamente fuori gli studenti dalla classe, piuttosto che ad insegnare loro insieme a tutti gli altri compagni. Gli insegnanti di *educazione speciale* che sono assegnati alle classi inclusive negli Stati Uniti sono descritti come "accolti dentro" la classe di educazione generale. L'immagine di un insegnante speciale che deve "farsi strada" in una determinata classe, non implica che sarà accolto o invitato come un collega alla pari.

Una volta all'interno del gruppo classe, l'educatore speciale spesso (per non dire sempre) gioca un ruolo più subordinato (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

In molte classi inclusive, le pratiche didattiche degli insegnanti di educazione generale non sono significativamente applicate come risultato della presenza di studenti con disabilità o di insegnanti di sostegno/speciali. In altre parole, gli insegnanti di classe non mettono in atto quelle che potremmo identificare come strategie inclusive (come l'istruzione differenziata, l'insegnamento collaborativo, l'apprendimento cooperativo, o il design unico per l'apprendimento), come risultato del co-insegnamento con un educatore speciale (l'insegnante di sostegno) o dell'insegnamento in una classe inclusiva. Sarebbe dunque lecito e sacrosanto chiedersi che differenza faccia l'assegnazione di due insegnanti ad una classe inclusiva se non si utilizzano entrambi gli insegnanti a loro pieno vantaggio.

E chiedersi inoltre se si possa definire una classe *inclusiva* semplicemente perché ci sono studenti con disabilità...

Dal punto di vista degli studi sulla disabilità, la barriera più importante per realizzare la promessa della piena inclusione non ha a che fare con leggi imperfette o con errori di implementazione, ma piuttosto con il fallimento di queste leggi nel distruggere i modelli medici o deficitari di disabilità che rimangono incorporati nelle attuali riforme educative.

In altre parole, gli attuali modelli di inclusione o integrazione non hanno spostato la visione della disabilità basata sul deficit e non sono riusciti a considerare la disabilità come un modo di essere nel mondo socialmente prodotto e ugualmente valido (D'Alessio, 2013).

Così, un fallimento condiviso della pratica inclusiva in entrambi i paesi, USA e Italia, è riscontrabile nell'incapacità di queste politiche di trasformare la pratica educativa generale e la visione scontata della disabilità, anche se i supporti e gli studenti con disabilità sono stati portati in classe.

Come Tom Skrtic¹⁵ ha sostenuto nel 1986, il semplice criticare le pratiche tecniche o i fondamenti teorici dell'educazione speciale, è inadeguato e incompleto.

Egli ha invece proposto un completo cambio di paradigma nel campo e una rottura radicale con i modi esistenti di vedere e dare senso al mondo.

Più recentemente, D'Alessio (2013) ha auspicato un cambiamento radicale dal "paradigma dei bisogni speciali" inerente alle attuali iterazioni delle pratiche di educazione inclusiva verso un modello, per l'appunto, *inclusivo* e forgiato dai disability studies. Affinché l'inclusione sia più di un'impresa vuota deve coinvolgere, come scrive D'Alessio (2013), "un processo di trasformazione radicale dei sistemi educativi esistenti nel tentativo di creare una società più giusta ed equa" per tutti (p. 100).

¹⁵Thomas M. Skrtic, illustre professore di educazione presso il Dipartimento di Educazione Speciale dell'Università del Kansas. I suoi interessi accademici hanno annoverato il pragmatismo classico, la teoria istituzionale e la riforma sociale democratica, che hanno informato molti dei suoi lavori pubblicati, tra cui *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization* (1991), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity* (1995) e, più recentemente, i suoi contributi a *Challenging Orthodoxy in Special Education: Dissenting Voices* (Gallagher et al., 2004). Nel 2004 è stato riconosciuto nell'*Encyclopedia of Educational Leadership* come una delle due figure più influenti nel riconcettualizzare la filosofia e la pratica dell'educazione speciale, e nel 2009 ha ricevuto il Senior Scholar Award of the Disability Studies in Education del gruppo di interesse dell'*American Educational Research Association* per il suo lavoro pionieristico negli studi sulla disabilità, nonché la William Pearson Tolley Medal della Syracuse University per la leadership distinta nell'apprendimento permanente. Thomas M. Skrtic si è specializzato in teoria dell'organizzazione, politica e amministrazione dell'istruzione speciale e ricerca e valutazione qualitativa.

Fondati sul modello sociale della disabilità, gli studi sulla disabilità "mettono in discussione i parametri della normalità, compreso chi definisce e fa rispettare questi confini, e soprattutto le ripercussioni per coloro che si trovano sia all'interno che all'esterno di queste linee culturalmente tracciate e fluttuanti" (Gallagher, Connor, & Ferri, 2014).

In altre parole, le differenze tra i discenti sono rese significative dal contesto sociale, che determina le conseguenze sociali delle differenze tra di essi. Perché stigmatizziamo il bisogno di apparecchi acustici più del bisogno di occhiali, per esempio? Perché alcune differenze "contano" (come il tono della pelle), mentre altre sono apparentemente insignificanti (come il colore degli occhi) (Gallagher et al.)?

Abbracciare gli studi sulla disabilità ci porta a mettere in discussione molti dei presupposti mantenuti sia nei modelli statunitensi che in quelli italiani di educazione inclusiva. Un presupposto fondamentale degli studi sulla disabilità, per esempio, è che la linea che separa la disabilità dalla normalità sia socialmente costruita, ma fatta apparire naturale attraverso discorsi diagnostici che trasformano le differenze in patologie.

Il modello sociale posiziona la disabilità "non tanto come un problema nei corpi e nelle menti degli individui, ma piuttosto come un problema di accesso alla società e di accettazione dei modi di essere nel mondo che sono compromessi (o 'diversi')" (Gallagher et al., p. 17). Da un punto di vista degli studi sulla disabilità, quindi, la normalità e la disabilità non sono "dati", ma piuttosto parti in una relazione simbiotica e disfunzionale; la normalità ha bisogno dell'altro denigrato perché senza la disabilità a sostenerla, la normalità cessa di esistere. Così, si potrebbe dire che la normalità ha un "bisogno speciale" della disabilità.

Gli studi sulla disabilità dimostrano che mettere in discussione la linea tra normalità e disabilità è importante perché "il modo in cui educiamo gli studenti con disabilità ha tutto a che fare con il modo in cui comprendiamo la disabilità" (Valle & Connor, 2011). Le assunzioni scontate sulla disabilità e la normalità giustificano una serie di pratiche interconnesse di divisione, categorizzazione ed etichettatura degli studenti. Molte di queste pratiche, che sono alla base dell'educazione speciale (Dudley-Marling & Burns, 2014), servono a segregare e stigmatizzare ulteriormente gli studenti, un numero sproporzionato dei quali è già emarginato a causa della razza, dell'etnia, del genere, della differenza di

lingua o della classe sociale. Un compito incompiuto dell'educazione inclusiva, quindi, deve essere quello di interrompere la centralità della normalità e dell'abilità che rimane incorporata nelle attuali iterazioni di inclusione e integrazione. Detto altrimenti, se pensiamo di integrare o includere gli studenti con disabilità nell'istruzione generale - possiamo aver "allargato il cerchio" (Sapon-Shevin, 2007) dell'accesso, ma non abbiamo necessariamente interrotto i modi in cui le scuole continuano a privilegiare gli studenti che possono assimilarsi alle aspettative normative di abilità o comportamento - quegli studenti che possono rivendicare l'intelligenza e la bontà come forme di valuta o di proprietà (Broderick & Leonardo, 2016; Leonardo & Broderick, 2011).

Una visione costruttivista dell'apprendimento concepisce l'apprendimento non come qualcosa che avviene internamente, all'interno dello studente, ma in relazione agli altri, alle attività e alla cultura

Ne consegue, quindi, che i problemi di apprendimento non sono ugualmente situati con negli studenti, ma in transazione con le strutture e le pratiche scolastiche (Dudley-Marling & Burns, 2014). In un modello di studi sulla disabilità, quindi, l'oggetto del rimedio si sposta necessariamente dai corpi, dalle menti e dai comportamenti degli studenti non normativi alle aule e ai contesti scolastici inaccessibili, poco accoglienti e poco flessibili.

Il contesto della classe è qualcosa che può essere modificato, mentre le difficoltà di apprendimento di uno studente non possono essere cambiate così facilmente.

Gli educatori inclusivi hanno a lungo insistito sul fatto che l'educazione speciale è un insieme di servizi, piuttosto che un luogo, per sottolineare l'idea che i servizi possono essere forniti indipendentemente dal setting. Tuttavia, questo argomento ha inavvertitamente rafforzato l'idea che l'inclusione può essere raggiunta semplicemente mettendo gli studenti con disabilità nella classe di istruzione generale, senza cambiare sostanzialmente le strutture di quello spazio. Tuttavia, pur sostenendo che l'educazione speciale non è identificabile con un luogo, si sono comunque concentrati sull'inclusione *come luogo* (ossia l'aula di educazione generale). Negli Stati Uniti si aggiunge una dimensione temporale a questo, quantificando proceduralmente l'inclusione come una percentuale di tempo che un bambino trascorre in una classe di istruzione generale. Così, negli Stati Uniti, uno studente è considerato incluso se trascorre

l'80% della giornata scolastica in una classe di istruzione generale. Un quadro di studi sulla disabilità può aiutarci a passare da un'attenzione all'inclusione dei corpi in un particolare spazio della classe alla promozione di una partecipazione attiva e significativa, all'accesso e all'appartenenza in tutti gli aspetti della vita della classe. Può aiutarci a capire come le strutture e le pratiche scolastiche rigide ed escludenti deludano un numero crescente di studenti. Piuttosto che identificare ed etichettare un numero sempre maggiore di studenti, ha solo senso cambiare le strutture e le pratiche che creano il fallimento in primo luogo.

Poiché sia gli Stati Uniti che l'Italia non sono riusciti a scardinare adeguatamente i sistemi di istruzione largamente separati, entrambi i modelli privilegiano inavvertitamente gli studenti normativi (regolari) etichettando gli studenti che sono considerati problematici o difficili come aventi bisogni "speciali" (Artiles, 2005). Una volta etichettati, si presume che gli studenti disabili siano "fondamentalmente diversi dai loro coetanei non disabili" (Brantlinger, 2004) e un certo grado di esclusione dalla classe generale è spesso considerato necessario per soddisfare i loro bisogni.

Così, le etichette di disabilità funzionano come un sistema discorsivo di alterazione sociale che crea e reifica le divisioni tra gli studenti che sono considerati normali e regolari e quelli che sono visti come carenti e disordinati (Slee, 2004). Praticamente, l'infrastruttura dell'educazione speciale funziona principalmente per rifondere ciò che dovrebbe essere pensato come diversità e variazione umana in disturbi e patologie (Dudley-Marling & Burns, 2014).

L'infrastruttura costruita intorno all'inclusione/integrazione non è riuscita a fondere completamente i due sistemi educativi paralleli dell'educazione generale e dell'educazione speciale o a promuovere una responsabilità condivisa per tutti gli studenti. Sia l'Italia che gli Stati Uniti, per esempio, hanno mantenuto certificazioni separate per gli insegnanti di sostegno o di educazione speciale. Il messaggio implicito che gli insegnanti ricevono è che gli studenti con disabilità sono così qualitativamente diversi dai loro coetanei non disabili che devono essere impiegati insegnanti appositamente formati per soddisfare i loro "bisogni speciali". La formazione separata degli insegnanti porta naturalmente a una mancanza di responsabilità condivisa per tutti gli studenti, perché ogni partner ritiene che la propria esperienza sia limitata e incompleta. Suggestisce anche che la conoscenza dei contenuti pedagogici può e deve essere divisa tra i

partner di insegnamento - uno con la conoscenza della differenza degli studenti e l'altro con la conoscenza dei contenuti accademici.

Questo modello pone una responsabilità eccessiva sugli insegnanti speciali, che sono responsabili della sistemazione degli studenti che sono etichettati come aventi "bisogni speciali", piuttosto che sull'insegnante di educazione generale che lavora in collaborazione con l'insegnante di sostegno per trasformare la classe in un ambiente di apprendimento dinamico e reattivo che supporta tutti gli studenti. In pratica, questo porta gli educatori speciali ad armeggiare intorno ai bordi del contesto di apprendimento, facendo adattamenti al volo, piuttosto che cambiare completamente le pratiche o trarre pieno vantaggio da entrambi i docenti. Inoltre, crea divisioni e atomizzazione del lavoro, piuttosto che sostenere la trasformazione e la risoluzione creativa dei problemi.

Poichè la disabilità continua ad essere vista come intrinseca al bambino, l'istruzione in classe spesso non rientra nello sguardo diagnostico. Nel contesto statunitense, per esempio, le riforme neoliberali hanno sottolineato l'importanza dell'istruzione basata sull'evidenza per tutti gli studenti, ma in particolare per quelli che lottano per soddisfare le aspettative del livello scolastico. Si presume che l'istruzione basata sull'evidenza sia efficace per tutti gli studenti e, infatti, non essere in grado di rispondere adeguatamente all'istruzione basata sull'evidenza può ora essere considerata come "prova" di una disabilità di apprendimento, con una pratica nota come Response to Intervention (o RTI). Allo stesso modo, in Italia, gli studenti che non rientrano nelle norme di rendimento o comportamento continuano ad essere etichettati come aventi bisogni speciali. Come detto in precedenza, una volta che uno studente viene etichettato come avente bisogni speciali, gli insegnanti di classe sono pronti a presumere che solo gli insegnanti appositamente formati avranno le competenze necessarie per soddisfare quei bisogni "speciali". Un modello di studi sulla disabilità potrebbe creare un sistema più fluido di supporti che sarebbero disponibili per tutti gli studenti. Inoltre, la competenza professionale verrebbe a sostituirsi come unica autorità in materia di disabilità. Invece, gli studenti con disabilità e le famiglie sarebbero visti come importanti fonti di competenza e conoscenza sulla disabilità (D'Alessio, 2013). Piuttosto che pensare ai sostegni per gli studenti con disabilità come un "ammorbidire il colpo" di un rigido sistema di istruzione generale, un ri-orientamento degli studi sulla disabilità si sposterebbe verso un indirizzo di giustizia sociale (Kugelmass &

Ainscow, 2004) incentrato sull'accesso all'istruzione, sull'equità e sui diritti umani (Dudley-Marling & Burns, 2014). Nella sua essenza, l'inclusione è un impegno ad adattare l'istruzione per tutti gli studenti, non un'aspettativa che un individuo si assimili allo status-quo della pratica di classe o delle strutture scolastiche. Il fallimento della scuola è un fallimento della "scuola", per l'appunto, e non un fallimento dello studente.

Parte di questo compito richiederà di riconoscere che l'attuale sistema non funziona per una vasta gamma di studenti e di abbracciare la diversità e la differenza come importanti fonti di conoscenza per informare la pratica (Skrtic, 1991). Skrtic, per esempio, posiziona l'insuccesso scolastico principalmente come un fallimento nella struttura organizzativa delle scuole piuttosto che come carenze negli studenti. In un sistema burocratico e rigido, gli studenti che non possono "adattarsi" alle strutture prescritte e standardizzate e ai metodi basati sull'evidenza devono essere rimossi. Intervenendo per occuparsi del "problema" della disabilità e della diversità, l'educazione speciale ha così impedito al più ampio campo dell'educazione "di entrare in un confronto produttivo con l'incertezza". Inoltre, poiché l'incertezza è una preconditione necessaria per la crescita, Skrtic sostiene che rimuovere gli studenti diversi impedisce all'educazione generale di "essere all'altezza dei suoi ideali democratici" e di beneficiare di un'importante fonte di conoscenza, cambiamento e progresso.

Per abbracciare gli studi sulla disabilità nelle scuole, i contesti di classe dovrebbero cambiare in diversi modi importanti. Gli insegnanti di classe si aspetterebbero e abbraccerebbero la diversità e la differenza, piuttosto che assumere l'omogeneità. Questo potrebbe significare che piuttosto che concentrarsi su "ciò che funziona" per la maggioranza degli studenti (come la pratica basata sull'evidenza o il curriculum indifferenziato), gli insegnanti capirebbero che tutti gli studenti hanno punti di forza e bisogni di apprendimento unici. Gli insegnanti presumerebbero la competenza negli studenti (Biklen, 2005), piuttosto che presumere deficit - manterrebbero alte aspettative e condividerebbero la responsabilità per tutti gli studenti. Piuttosto che assumere acriticamente che gli studenti si adatteranno a norme arbitrarie, un approccio di studi sulla disabilità abbraccerebbe modi di sapere e di essere nel mondo centrati sulla disabilità come ugualmente validi e persino preferibili se sono il modo più efficiente di imparare o essere per un particolare studente (Hehir, 2002).

È importante che lo scopo dell'inclusione si espanda e non riguardi semplicemente chi insegna, ma anche cosa insegna. Gli studenti sarebbero esposti a pensare alla disabilità come un aspetto importante della diversità e dell'identità e il curriculum rifletterebbe questa visione. Piuttosto che presumere che l'inclusione sia semplicemente parte di un continuum di supporti o servizi, gli studi sulla disabilità incoraggerebbero gli insegnanti a incorporare lezioni sulla rappresentazione della disabilità nell'arte, nella letteratura e nel cinema. Incorporando lezioni sulla disabilità, gli studenti, sia disabili che non disabili, imparerebbero che la disabilità è parte di ciò che significa essere umani e vivere in una società diversificata.

Infine, un modello di inclusione basato sugli studi sulla disabilità terrebbe conto dell'intersezione e affronterebbe i molteplici modi in cui gli studenti sono emarginati nelle scuole in base, per esempio, alla classe sociale, alla lingua primaria, allo status di immigrato o rifugiato, all'etnia, alle preferenze sessuali, all'identità di genere o alle differenze di abilità, sono state riempite in modo sproporzionato da studenti provenienti da minoranze razziali ed etniche, da popolazioni immigrate e da classi e status sociali inferiori (Erevelles, 2005; Ferri & Connor, 2006; Franklin, 1987). Le disparità razziali ed etniche continuano negli Stati Uniti sia in termini di numero di studenti lavorati che per tipo di inserimento (Waitholler & King-Thorius, 2015). Inoltre, gli studenti neri con disabilità negli Stati Uniti passano molto più tempo in classi di istruzione speciale segregate rispetto ai loro coetanei bianchi con disabilità (Waitholler & King-Thorius, 2015).

L'incapacità di affrontare queste fonti di disuguaglianza e di esclusione ha portato a un problema di lunga data degli studenti di colore negli Stati Uniti che vengono etichettati come aventi bisogni educativi speciali.

Abbracciare gli studi sulla disabilità nell'ambito dell'inclusione/integrazione richiederebbe di prendere sul serio tutte le forme di esclusione e di pensiero del deficit per assicurare che le scuole siano luoghi in cui ogni tipo di differenza è abbracciata e ben accolta.

In conclusione, anche se l'inclusione o l'integrazione, almeno in superficie, sembrano sostenere i diritti educativi e l'accesso, un esame più critico informato dagli studi sulla disabilità ci aiuterebbe a vedere come molte delle nostre

pratiche attuali continuano in realtà a creare forme di ingiustizia sociale e di esclusione. Come sostiene Linton (2006), "l'educazione speciale non è una soluzione al "problema" della disabilità, è il problema, o almeno uno dei maggiori impedimenti alla piena integrazione delle persone disabili nella società" (p. 161, corsivo nell'originale). Quindi, "resta molto lavoro da fare per garantire opportunità e risultati educativi equi, inclusivi e di qualità" per tutti gli studenti (Giangreco & Doyle, 2015).

Continuando a individuare i deficit all'interno degli studenti, le politiche inclusive, come tutte le pratiche di educazione speciale, servono come strumenti per rafforzare la normalità l'esclusività dell'educazione generale - permettendo di mantenere un falso senso di omogeneità e rigide nozioni di normalità, anche se permette ad alcuni studenti un accesso almeno provvisorio. Come la recente politica internazionale ha riconosciuto, una politica più pienamente inclusiva sarà necessaria per affrontare tutti i vari modi in cui gli studenti sono emarginati nelle scuole. Per raggiungere questo obiettivo, l'Italia dovrà ancora una volta prendere l'iniziativa abbracciando gli studi sulla disabilità nell'educazione come il modo per realizzare più pienamente il suo impegno per un'educazione pienamente inclusiva.

CAPITOLO 2

ARTE E INCLUSIONE

2.1 UNA SINFONIA INTITOLATA INCLUSIONE

“La loro musica riempie ogni buco affettivo o intellettuale scavato nella mia vita, diventa il mio pane quotidiano, la mia àncora di salvezza, perché rimette il mondo al suo posto e fa a pezzi le belle apparenze, perché odora di rabbia, sudore, scioperi, quartieri operai, rivolte, polvere da sparo, perché denuncia l’ipocrisia del potere, distrugge le certezze, le affermazioni sociali e le affermazioni ideologiche che dovrebbero spiegarci come gira il mondo. E perché quella musica è fatta in modo che le persone come voi guardino le persone come me.”

– Negar Djavadi –¹

Scrivendo Schopenhauer: «*l’arte sfugge al principio di razionalità, è contemplazione*», dove con *contemplazione* intendeva la condivisione di quelle conoscenze, abilità ed espressioni che scaturiscono dalla creatività umana. L’arte è un prodotto dell’uomo, è identità, non solo è solo un qualcosa di individuale, che va ad intersecare passato, presente e futuro, memoria e aspirazioni.

Come affermava Antonin Artaud, scrittore, commediografo, attore e direttore di teatro francese del Ventesimo secolo, “*la musica è il solo passaggio che unisca l’astratto al concreto*”².

L’arte riesce ad unire il mondo interiore delle singole persone a ciò che sta fuori, al mondo che ci circonda nel quotidiano.

¹Négar Djavadi (nata nel 1969) è una scrittrice, sceneggiatrice e regista iraniana-francese, nota soprattutto per il suo romanzo edito nel 2016 “Disoriental”. Nata a Teheran, Djavadi e la sua famiglia si trasferirono in Francia poco dopo la rivoluzione iraniana a causa della loro opposizione all’ayatollah Ruhollah Khomeini. Ha studiato arte cinematografica all’Istituto nazionale superiore delle arti dello spettacolo e delle tecniche di diffusione, e ha lavorato per diversi anni come sceneggiatrice e regista. Il suo lavoro cinematografico ha incluso i cortometraggi *L’Espace désolé* (1995), *Entre les vagues* (1997), *Comédie classique* (2001) e *Jeanne, à petits pas...* (2005), il lungometraggio *13 m²* (2007) e il film per la televisione *Né sous silence* (2018).

Disoriental, il suo romanzo d’esordio, è stato pubblicato nel 2016 e l’edizione originale francese ha vinto numerosi premi letterari in Francia e Belgio, tra cui il Prix de L’Autre Monde, il Prix du Style, il Prix Emmanuel Roblès, il Prix Première, il Prix littéraire de la Porte Dorée e il Prix du Roman Notice.

²Antoin Artaud, *L’art et la mort* (1929).

L'arte è creazione, propria, unica e inimitabile, tanto che per molti essa rappresenta la bellezza dell'infinito, di qualcosa che va oltre il mondo stesso. Essa può costituire un rifugio, può restituire appartenenza, creando luoghi propri in un luogo "altro".

In chi scrive, è forte la convinzione che l'arte, se incanalata nella giusta direzione, possa rivelarsi essere la forza per eccellenza in grado di conferire al mondo l'aspetto di un luogo più umano, in cui ci siano sempre meno "confini" e delimitazioni, soppiantate da sempre più inclusioni e interazioni.

L'espressione artistica, che sia attraverso un dipinto, attraverso una danza o attraverso una composizione musicale, è di tutti.

E per tutti.

Indifferentemente.

Essa possiede una forza in grado di superare ogni tipo di differenza o disuguaglianza: fisica, politica, sociale... di qualsiasi tipo.

L'arte rappresenta inoltre un caposaldo a cui aggrapparsi: è una richiesta di libertà di espressione e di riconoscimento.

In una parola?

L'arte è vita.

Essa dona nuova voce a chi fatica ad essere ascoltato, in quanto essa è strumento delle melodie dell'animo.

Uno strumento dell'agire, per creare dialogo, per creare comunicazione, per includere in tutte le accezioni del termine, restituendo opportunità di incontro e conoscenza

Ma attenzione! Non si vuole qui intendere l'arte meramente nella sua componente estetica (che comunque spesso ne consegue, ma non risulta in questa sede essere la principale finalità), quanto piuttosto nella sua componente espressiva e socio-relazionale.

È innegabile, infatti, come l'arte influisca non solo a livello individuale sulle persone tutte, promuovendo forme di autostima ed empowerment, ma anche a livello relazionale, di legami, financo a livello geo-spaziale, con lo sviluppo di città creative e quartieri culturali.

Al giorno d'oggi l'incontro con l'altro, con il diverso, risulta essere di tipo spesso conflittuale (*troppo* spesso, ci permettiamo di aggiungere), a causa del timore dei protagonisti agenti che l'interazione possa portare con sé dinamiche di violenza, di squilibrio, di chiusura e di paura.

Ed ecco scendere in campo in questo scenario decisamente non roseo un grande e potente protagonista foriero di pace: l'**ARTE**.

L'arte che quindi può diventare un mezzo di negoziazione, un impareggiabile facilitatore sociale, un canale di comunicazione, non-violenta e sicura.

Si può notare come l'inclusione appaia formata da due principali dimensioni, che si influenzano tra loro: la dimensione *oggettiva*, legata al sistema di accoglienza e ad aspetti normativi ed istituzionali, e la dimensione *soggettiva*, data da quel ventaglio di sensazioni e sentimenti, caratterizzanti del vissuto di ogni singolo individuo, nonché da tutto l'ambiente che si va a creare nelle relazioni e interazioni con gli altri.

A tal proposito, ci sembra interessante riportare le seguenti parole: “*A fondamento dei vari progetti di innovazione sociale artistica volti all'inclusione, possiamo riconoscere la connessione tra il compito di fondare identità personali significative e la pratica di una comunicazione interculturale attraverso l'istituzione della connessione tra la pragmatica, l'etica e la politica della comunicazione*” (Lorenz³, 2010).

Incontrare l'altro attraverso un approccio comunicativo inclusivo, tra cui per l'appunto l'approccio comunicativo **artistico**, significa allora non considerare le identità come predeterminate, piuttosto come insiemi di relazioni sociali.

³Walter Lorenz (nato il 15 maggio 1947 a Stoccarda) è uno scienziato sociale tedesco. Lorenz ha studiato teologia presso le Università di Tubinga, Erlangen e Zurigo. Dopo un anno all'Università di Cambridge finanziato dalla German National Academic Foundation e un impegno come assistente sociale a Londra, ha completato gli studi presso la London School of Economics e l'Università di Londra dal 1974 al 1976, che ha ottenuto con un Master of Science in Social work e un certificato professionale corrispondente. Dopo altri due anni come assistente sociale nella capitale britannica, Lorenz si trasferì in Irlanda. Dal 1978 al 2001 ha insegnato scienze sociali presso l'University College Cork, dal 1995 come professore. Nel 2001 si è trasferito alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano in Alto Adige, dove ha ricoperto la cattedra di Scienze sociali applicate fino al 2017. Nel 2005 Lorenz ha conseguito il dottorato presso l'Università Tecnica di Dresda con la tesi “Verso un paradigma europeo del lavoro sociale: studi sulla storia delle modalità del lavoro sociale e delle politiche sociali in Europa”. Dal 2008 al 2016 è stato Rettore della Libera Università di Bolzano. Nel 2014 è stato insignito del dottorato honoris causa dall'Università di Gent e nel 2015 dall'Università di Aalborg.

Il fine ultimo dell'innovazione sociale volta all'inclusione risiede quindi nella creazione delle condizioni e dei canali di dialogo, per una cittadinanza sociale che risulti declinata all'insegna dell'inclusività, non solo in teoria.

Il tipo di legami che si vanno in questo modo costituendo, risulta essere dunque un insieme di storie ed esperienze, che danno vita ad un sapere fluido e "in progress" senza confini prestabiliti e adattabile a seconda delle peculiarità del contesto.

2.2 L'ARTE TRA INNOVAZIONE SOCIALE E INCLUSIONE

"Sul palco, abbattiamo le barriere, mentre ai confini ci sono le guerre. (...) Non costa nulla, è la soluzione più economica. Vorrei potissimo sostituire alla guerra la musica."

– Tammam Ramadan –

A parere di chi scrive, lo studio dell'arte come efficace strumento di inclusione sociale non è stato sviluppato, fino ad ora, a sufficienza e oltretutto molta letteratura non riguarda l'Europa, ma quasi esclusivamente solo gli Stati Uniti.

Le similitudini tra Europa e USA si possono ritrovare nella presenza di migrazioni internazionali e nella filosofia alla base delle politiche migratorie (che sono di tipo securitario) nonché nelle modalità di inclusione, spesso insufficienti e parziali, ma anche nel modo di reagire, sia da parte degli immigrati che dei locali.

Si può dunque rilevare la presenza di dinamiche sociali simili riguardanti entrambe le aree, stanti comunque le differenze e la loro distanza geografica.

"Art in the Lives of Immigrant Communities in the United States" (Di Maggio e Fernandez Kelly) è il primo libro specifico riguardo l'argomento "arte e immigrazione". Molto recente (risale al 2010), si tratta di uno studio riguardante principalmente le seconde generazioni: prenderle in esame significa studiare il ponte tra due diverse società e il modo che queste hanno di auto-rappresentarsi, riconoscersi e presentarsi al resto della società.

Nel 2014, Philip Kasinitz⁴ proponeva un proprio contributo nel quale rilevava come le seconde generazioni abbiano rinnovato la scena musicale, teatrale e cinematografica newyorkese, grazie all'eredità multiculturale trasmessa dai genitori e la conseguente commistione tra paesi di origine e la società statunitense. Le seconde generazioni rappresentano dunque un terreno fertile di comprensione sullo sviluppo della società.

Quindi a livello sociale, l'idea che le espressioni artistiche possano aiutare nel costruire ponti creando contatto ed inclusione, facilitando l'incontro, può portare a nuovi approcci e alla creazione di progettualità sociali più efficaci.

Possiamo ben affermare, in conclusione quindi, che l'arte sostenga inoltre l'espressione sociale, politica e identitaria degli individui e che, proprio per questo motivo, essa è un potente strumento, utile sia per creare dialogo e inclusione, sia per far emergere le capacità e le potenzialità dei singoli individui, i quali possono poi riscoprire nell'arte anche un'occupazione a tempo pieno socialmente riconosciuta.

Di seguito, si intenderà approfondire un particolare ramo artistico fautore di inclusione e speciale promotore di inclusività: ci riferiamo a quello relativo all'arte tersicorea.

⁴Filippo Kasinitz. Nato il 18 settembre 1957, Philip Kasinitz è un sociologo americano. Attualmente è Professore di Sociologia presso il CUNY Graduate Center, dove ha presieduto il programma di dottorato in Sociologia dal 2001. Kasinitz si è laureato alla Boston University nel 1979 e ha conseguito il dottorato alla New York University nel 1987, dove ha studiato principalmente con Richard Sennett e Dennis Wrong. È specializzato in immigrazione, etnia, relazioni razziali, vita sociale urbana e natura delle città contemporanee. Gran parte del suo lavoro si concentra su New York. È l'autore di *Caribbean New York*, per il quale ha vinto il Thomas and Znaniecki Book Award nel 1996. Il suo libro *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age* ha vinto il Mirra Komarovsky Book Award della Eastern Sociological Society nel 2009 e l'American Sociological Association Distinguished Scholarly Book Award nel 2010. Kasinitz è stato presidente della Eastern Sociological Society nel 2007-2008 e nel 2015 è stato insignito del premio "Merritt" della società per i contributi alla carriera. Dal 2005 è redattore della recensione di libri della rivista *ESS, Sociological Forum*. È membro del Comitato consultivo storico della Fondazione Statua della Libertà-Ellis Island ed ex membro del Comitato del Consiglio di ricerca sulle scienze sociali sulla migrazione internazionale e del comitato della Fondazione Russell Sage per studiare gli effetti sociali dell'11 settembre a New York.

2.3 DANCEABILITY

*“I believe that **The DanceAbility® Method** goes beyond movement exploration and is, for many people their first opportunity to define themselves in their own terms and see that this dance form, like their lives, has many options and possibilities.”*

Susan Sygall⁵, Executive Director, Mobility International U.S.A.

La missione del metodo di DanceAbility International è quella di dissolvere le barriere e connettere le persone con e senza disabilità attraverso l'utilizzo della danza e del movimento. Questa missione si realizza principalmente attraverso corsi, laboratori ed eventi per adulti e bambini, spettacoli, corsi di formazione per insegnanti e materiali didattici per insegnanti di danza inclusiva.

Ma in che cosa consiste propriamente il Metodo DanceAbility®?

La Danceability è una tecnica che permette a Persone abili e disabili di incontrarsi per danzare insieme attraverso un percorso di ricerca che sfrutta le abilità fisiche ed espressive individuali.

⁵Susan E. Sygall è una sostenitrice dei diritti dei disabili americana e leader dei diritti civili. È CEO di Mobility International USA (MIUSA), da lei co-fondata nel 1981. La Sygall è sulla sedia a rotelle dall'età di 18 anni. Ha frequentato l'Università della California, a Berkeley. Nel 1974 ha co-fondato la Disabled Women's Coalition presso l'Università della California, Berkeley, con Deborah Kaplan. Durante la sua permanenza a Berkeley ha anche fondato un programma sportivo ricreativo per studenti con disabilità. Nel 1975 ha trascorso un anno come studente di scambio presso l'Università del Queensland in Australia attraverso un programma di ambasciatrice di buona volontà del Rotary Club. Ha conseguito il suo diploma di laurea nel 1976 e ha successivamente intrapreso un Master nella ricreazione terapeutica presso l'Università dell'Oregon nel 1981. Le esperienze di viaggio all'estero della Sygall l'hanno portata a cofondare l'organizzazione no-profit 501 Mobility International USA con Barbara Williams nel 1981. Inoltre, ha ricevuto finanziamenti dalla United States Information Agency nel 1995 per avviare il National Clearinghouse on Disability and Scambio. L'organizzazione gestisce un programma di scambio e promuove l'inclusione delle persone con disabilità negli scambi internazionali di volontari. La Sygall ha vinto il prestigioso Henry Viscardi Achievement Awards nel 2014 per il suo lavoro nel settore della disabilità. Ha ricevuto inoltre una borsa di studio dalla Fondazione MacArthur nel 2000. È stata nominata Ashoka Fellow nel 2013. Infine, ha lavorato come redattrice per Transitions Abroad.

Lo scopo è quello di rendere accessibile il linguaggio della danza a tutte le persone interessate, senza preclusioni di età, di esperienza o di condizione fisica e mentale. La danza si sviluppa attraverso la tecnica dell'improvvisazione, basata sulla consapevolezza di sé, sulla relazione e la fiducia reciproca, si possono fare nuove esperienze con le proprie diverse abilità, nel muoversi con gli altri andando oltre i limiti a cui si è abituati. Si è sviluppata negli Stati Uniti, utilizzando i principi della Contact Improvisation, grazie all'impulso di Alito Alessi⁶, danzatore e coreografo, direttore della Joint Forces Dance Company.

Non è una "terapia" né una "danzaterapia", ma un'espressione artistica e creativa vera e propria, volta a generare inclusione.

Ribadiamo, DanceAbility® non ha finalità curative, terapeutiche, o di modifica dello stato psichico e fisico delle persone. Alla base c'è un pensiero guida molto semplice: **tutte le persone possono danzare.**

È quindi necessario partire dagli individui, così come sono, dalla loro unicità piuttosto che da un modello estetico a cui tendere. Le differenze sviluppano la creatività e tutti, nessuno escluso, sono parte attiva nel processo creativo.

⁶Alito Alessi è il Direttore Artistico di DanceAbility® International e co-fondatore di DanceAbility®. Alessi è conosciuto a livello internazionale come insegnante pionieristico, coreografo e mentore. Nel 2017 è stato selezionato come relatore principale per la Giornata internazionale della danza a Shanghai, Cina ed è stato inviato per le arti degli Stati Uniti in diversi paesi. Ha aperto la strada a un progetto con l'architetto e presidente del Pratt Institute Frances Bronet che è servito a ridefinire l'accesso, l'inclusione e il design in una serie di conferenze, dimostrazioni e spettacoli di danza che hanno girato gli Stati Uniti nel 2016. Un altro riconoscimento include il coreografo di Hong Kong dell'Anno Award (2006), le borse di studio per coreografi dell'American National Endowment for the Arts (1992-1993 e 1995-1996) e dell'Oregon Arts Commission (1991), oltre a numerose altre borse di studio. Sotto la guida di Alessi, DanceAbility International ha ricevuto il Fentress Endowment Award (2005) e il National Endowment for the Arts Exemplary Grant (1991) per DanceAbility. Alessi ha dedicato la sua carriera allo sviluppo, all'affinamento e all'implementazione di una metodologia per l'inclusione e l'integrazione delle persone con e senza disabilità. Questo metodo utilizza la danza e il movimento come strumento di impatto sociale. Il metodo DanceAbility si sforza di creare, all'interno di qualsiasi gruppo di persone, una democrazia funzionante che parli creativamente del cambiamento in un ambiente sociale. Il metodo DanceAbility è attualmente praticato in tutto il mondo. Alessi ha iniziato a formare insegnanti in DanceAbility nel 1996 e da allora ha condotto questi workshop di certificazione per insegnanti DanceAbility della durata di un mese in tutto il mondo. In particolare, il corso di certificazione per insegnanti di DanceAbility è un evento regolare al Vienna International Dance Festival noto come Impulstanz. I corsi di formazione avvengono attraverso l'apprendimento esperienziale supportato da manuali scritti del metodo DanceAbility che dettagliano gli studi. Hanno partecipato più di 600 artisti di danza, persone con disabilità e coloro che sono interessati a lavorare con persone con disabilità, e attualmente si calcola che siano in corso programmi DanceAbility in oltre 45 paesi del mondo come minimo. Inoltre, Alessi insegna agli educatori di varie discipline come rendere le loro classi più accessibili alle persone con disabilità. Continua a lavorare a stretto contatto con diverse compagnie di danza integrate che ha contribuito a fondare o avviare in più di sette paesi come consulente, co-insegnante e coreografo. Un punto

Ma vediamo cosa sia, nello specifico, un Corso di DanceAbility© e, prima di continuare, procediamo con una breve digressione “lessicale”.

Chi scrive, vorrebbe invitare caldamente ad evitare l’uso di parole come handicap, handicappato o disabile. E questo non per negare la presenza di deficit motori, per esempio, in un ragazzo paraplegico... ma per un motivo diverso.

La parola handicap porta con sé una complessa serie di significati, che si sono stratificati culturalmente, di valenza negativa. Si preferirà di gran lunga utilizzare la parola e la locuzione “diversabilità” e “diversamente abili”, che lungi dal negare deficit sensoriali magari evidenti, pongono l’accento sulle diverse abilità che tutti gli individui hanno, e che nei *diversabili* spesso raggiungono livelli molto particolari, proprio a causa della loro diversa condizione sensoriale e/o mentale.

culminante di questo lavoro include gli studenti di DanceAbility che hanno coreografato e si sono esibiti nelle cerimonie di apertura alle Paralimpiadi di Torino, Italia nel 2006. Alessi si esibisce in tutto il mondo, ricevendo riconoscimenti locali, nazionali e internazionali. Ha coreografato pezzi per, eseguito e/o insegnato all'International Dance Day di Shanghai, al Kennedy Center for the Performing Arts (Washington, DC), al National Building Museum (Washington DC), all'International VSA Arts Festival, al Governor's Arts Premi a Eugene e in molti festival, scuole, università e altri luoghi in tutto il mondo, tra cui Dance Umbrella a Boston, Jacob's Pillow (USA), DanceExchange (Washington DC), Vienna International Dance Festival, International Festival of New Dance (Brasilia), Bern Tanz Tage Dance Festival e “Festival of Freaks” (entrambi in Svizzera), e Contact Arte (Italia). Le residenze includono la National Academy of Dance del Messico, la New Mexico School of the Deaf, il New Dance Lab di Minneapolis e il New Territories Performance Festival in Scozia, l'Università delle Hawaii, Manoa, l'Università dell'Oregon e l'Università del Minnesota. Altre commissioni recenti per Alessi per la creazione di pezzi performativi sono state completate al SESC di San Paolo, in Brasile, all'Arts with the Disabled Association di Hong Kong, all'Amstelrade nei Paesi Bassi e al Theatre Marie (ex Freies Theatre M.A.R.I.A.) in Svizzera. Dal 1995 Alessi si esibisce nelle scuole per decine di migliaia di bambini con Emery Blackwell, primo ballerino che usa una sedia a rotelle. Queste occasioni di spettacolo educano i bambini sulle arti e sul potenziale delle persone con disabilità. Un altro modo unico in cui raggiunge un vasto pubblico è con le sue "Street Performance Parades". Queste esibizioni pubbliche con persone con e senza disabilità sono state eseguite al Duomo e alla Galleria (Milano, Italia), a Wan Chai (Hong Kong), al Quartiere dei Musei (Vienna, Austria) e in molte altre località in tutto il mondo. Alessi ha curato la produzione di tre documentari sul suo lavoro: “Common Ground”, un video di un workshop di DanceAbility, che ha vinto una Mela d'argento al National Educational Film and Video Festival del 1991 ed è stato finalista all'American Film & Video Association del 1991 Festival; "All Bodies Speak", che mostra pezzi di performance con artisti disabili e non disabili; e "Joy Lab Research", un documentario di prove e spettacoli sul palco e in una Street Parade a San Paolo, in Brasile. I suoi scritti sulla danza sono apparsi sulla rivista Contact Quarterly nel 2006 e nel novembre 2008 in Dance, Human Rights, and Social Justice-Dignity in Motion, a cura di Naomi Jackson e Toni Shapiro-Phim. Attualmente è autore di un libro, "The DanceAbility Method: Connecting People of all Ability".



Corsi di DanceAbility

All'incirca, si potrebbe datare la nascita della DanceAbility© nell'anno 1987, data del primo stage negli Stati Uniti

Il metodo e il suo sviluppo sono legati a diversi nomi, tra cui principale è quello di **Alito Alessi**, come già evidenziato.

Una classe di DanceAbility© può essere frequentata da tutti, abili e "diversamente abili", adulti e bambini. Non ci sono limitazioni di sorta; ogni individuo portatore di una diversa abilità sensoriale può partecipare alla classe, sia egli cieco, sordo, sulla carrozzina e così via.

Ma la capacità di inclusione della DanceAbility© non si ferma qui, accogliendo essa infatti anche persone con differenti capacità mentali (quelli che dal punto di vista medico sono, ritardi, depressioni, bulimie ecc). Ed ancora anche persone "portatrici" di marginalità sociale (poveri, strati sociali emarginati, per esempio), trovano spazio in questa disciplina dell'inclusività totale.

DanceAbility© è anche un percorso che può essere trasversale per età, includendo nella stessa classe **adulti e bambini**, come nei laboratori genitori figli. Il metodo predilige la formazione di tre classi di età suddivise tra bimbi piccolissimi, piccoli e poi adulti, ma come appena detto è possibile pianificare attività trasversalmente all'età.

È importante ribadire ancora una volta che questa disciplina **non è una psicoterapia**, ma “una danza per tutti”, totalmente inclusiva.

Come ogni espressione artistica, essa agisce sulle emozioni, anche quelle più profonde, e come ogni azione perseguita con il cuore, essa può cambiare, migliorandola, la vita delle persone.

2.4 ANCORA SULLA DANCEABILITY

Come abbiamo già evidenziato, la **DanceAbility** può essere considerata l'arte dello stare insieme: è un modo di **coinvolgere persone abili e disabili** nelle pratiche d'improvvisazione e nel lavoro coreografico.

Il metodo fondato da **Alito Alessi (USA)**, si basa sui principi fondamentali della Contact Improvisation⁷, valorizza l'individualità della persona, la specificità delle differenze e promuove la possibilità di costruire relazioni uniche attraverso la creatività del movimento. Più di 500 persone con e senza disabilità hanno frequentato il DanceAbility Teacher Certification Course in diversi paesi. Gli insegnanti che si sono formati in questa disciplina hanno poi continuato a sviluppare e ampliare le comunità di danza inclusiva in tutto il mondo, secondo i dettami di una sorta di vero e proprio ascetismo.

⁷La contact improvisation (CI) è una pratica di danza nella quale i punti di contatto fisico, fra almeno due danzatori, diventano il punto di partenza di un'esplorazione fatta di movimenti improvvisati. Al di là dei semplici punti di contatto fisico, entra in gioco il contatto globale (auditivo, cinetico, percettivo/energetico ed anche affettivo) del danzatore con i suoi partner e con ciò che c'è intorno (il terreno, lo spazio, la forza di gravità, etc.). Detta anche danza-contatto, è un genere di danza improvvisato, una delle forme meglio conosciute e caratteristiche di danza postmoderna. Nel corso di prove o workshop, l'improvvisazione di danza contatto, viene chiamata jams. La contact improvisation è stata sviluppata, negli Stati Uniti nel corso degli anni Settanta, da un gruppo di danzatori guidati da Steve Paxton e Nancy Stark Smith. Il primo balletto presentato con questa tecnica è stato Magnesium di Steve Paxton nel 1972. Paxton continuò con la prima performance di contact improvisation alla John Weber Gallery di New York. Successivamente, workshop e jams lo portarono a condividere esperienze diverse e sparse, avendo sempre come punto centrale la capacità di adattamento del corpo a sostenere ogni estremo contatto accidentale, giocando con la forza di gravità e le relazioni fra i protagonisti. Poco per volta si è andato delineando un linguaggio comune ed è stata codificata una serie di movimenti che utilizzano la danza, le arti marziali e la ginnastica. La priorità viene data all'ascolto e alla fiducia tra i partner: i contatti devono essere fatti con fluidità, i ballerini devono essere disponibili ai movimenti dei partner e questi debbono adattare i loro movimenti e spostamenti reciproci. La contact improvisation può essere praticata in duo o in gruppo più numeroso. Molti coreografi contemporanei utilizzano la contact improvisation come elemento centrale o secondario nelle loro coreografie, lasciando libero corso all'inventiva dei danzatori. Esiste oggi una notevole rete di collegamenti sulla contact improvisation, particolarmente intensa negli Stati Uniti, in Canada, in Argentina, in Europa occidentale in Finlandia in Russia, in Giappone, in Australia, in Nuova Zelanda ed in Italia.



Da alcuni anni è attivo il DANCEABILITY TEACHER CERTIFICATION COURSE condotto da Alito Alessi. Esso si rivolge a persone che intendono favorire processi d'inclusione sociale attraverso le arti del movimento. Le tecniche utilizzate per l'insegnamento sono chiare e definite, ma non si tratta di "ricette" precostituite o valide universalmente. Le strategie adottate nella progettazione permettono ad ognuno di emergere, facilitando l'espressione sia individuale che di gruppo. Il Corso DanceAbility Teacher Certification offre degli strumenti per adattare il proprio stile d'insegnamento a gruppi eterogenei di partecipanti, per lavorare con gruppi di diversa dimensione e tipologia, inventare e presentare le performance.

2.5 ... e la "DANZATERAPIA", invece?

La **danzaterapia** è un'arteterapia nella quale il terapeuta utilizza il corpo e il movimento come mezzo primario per raggiungere gli scopi terapeutici. È quindi una tecnica di riabilitazione che utilizza l'espressività corporea per regolare le emozioni e il sé psicofisico dell'individuo.

Alcuni Cenni storici

La danzaterapia ha radici che vanno indietro nei tempi: nelle danze di celebrazione, rituali e propiziatriche, nelle danze che definiscono identità di

gruppo o individuali, per esempio la Santeria. Prima che negli USA (i primi dati risalgono al 1940) la danzaterapia era già stata impiegata nel Regno Unito agli inizi del XX secolo. Marian Chace, seguace degli insegnamenti di Mary Wigman⁸, è considerata una tra i fondatori in America della danzaterapia. Marian Chace vede la danza come un mezzo attraverso il quale la persona può comunicare le proprie necessità e bisogni, le proprie emozioni e sofferenze.

Negli anni Trenta fonda una scuola di danza a Washington, in questa occasione ha modo di osservare alcuni suoi allievi e ciò che con il corpo comunicano, acquisendo una maggiore comprensione sulla comunicazione non verbale. Inizia a focalizzare l'attenzione sull'io interiore di ogni danzatore e sul rapporto tra emozioni e movimenti. Propose alcuni atelier di danza per la comunicazione, centrandoli sulla relazione non verbale. In questo modo riscopre la danza come un mezzo dal grande valore comunicativo, grazie al quale anche chi non è in grado di relazionarsi attraverso il linguaggio verbale può comunque esprimersi. Nel 1966, insieme ad altri danzaterapeuti, fonda l'American Dance Therapy Association, che ad oggi è una delle più importanti istituzioni internazionali di Danzaterapia.

⁸Mary Wigman, nata Karoline Sophie Marie Wiegmann, (Hannover, 13 novembre 1886 – Berlino, 18 settembre 1973), è stata una ballerina e coreografa tedesca. Considerata una delle massime esponenti della danza libera tedesca e pioniera della danza moderna, studiò per due anni la ritmica di Émile Jaques-Dalcroze nella sua scuola di Hellerau, nei pressi di Dresda. In seguito, divenne allieva di Rudolf von Laban dapprima a Monaco di Baviera e poi dal 1913 sul Monte Verità nei pressi di Ascona, in Svizzera, divenendo in breve anche sua assistente e rimanendo al suo fianco fino al 1919. Il suo debutto come solista si ebbe nel 1914 con la prima versione della danza della strega (Hexentanz), assolo che riproporrà in seguito in diverse versioni e che diverrà il suo emblema. In questo assolo - danzato interamente da seduta - la Wigman aveva il volto coperto da una maschera, da lei usata con l'intento di cancellare l'individualità di chi danza ed esaltare così la universalità dell'essere umano. Riguardo all'uso della maschera, molta influenza ebbe su di lei il pittore Emil Nolde, conosciuto nel 1912 a Hellerau, che le fece conoscere il fascino delle danze e delle maschere africane, australiane ed asiatiche. Nel 1919, ad Amburgo, all'età di 33 anni, fu consacrata dal pubblico come una delle più grandi danzatrici tedesche, anche se spesso le capitava di imbattersi in reazioni negative. Nel 1920 a Dresda fondò una scuola innovativa di danza moderna che nel 1930, dopo una trionfale tournée negli Stati Uniti, si ampliò con una sede a New York. Fu attiva anche ad Esse, e in questa città ebbe tra le sue allieve Ruth Abramowitsch. Fu, grazie ad un'altra sua allieva e assistente Hanya Holm, designata a dirigere la sede di Dresda, che il metodo della Wigman si diffuse oltreoceano fino ad influenzare in modo considerevole uno dei maggiori coreografi americani: Alwin Nikolais. La Wigman mise a punto un sistema di insegnamento basato sulla respirazione e sul principio della "tensione/"distensione" (Anspannung/Abspannung), quindi non molto dissimile dal principio fondante della tecnica di Martha Graham: contraction/release. Nel 1942 il regime nazista la costrinse a chiudere la sede di Dresda e Mary, profondamente convinta dell'Ausdruckstanz, la nuova forma di danza espressiva e profondamente lontana dal balletto classico che aveva messo a punto nei suoi studi con Laban, riparò prima a Lipsia dove aprì un'ulteriore sede dell'istituto e, successivamente alla Seconda guerra mondiale, a Berlino, dove nel 1973 morì. La poetica della Wigman si fonda sul rapporto uomo-spazio, vissuto non tramite le cadenze musicali obbligate ma seguendo il ritmo interiore dell'uomo. Perciò le sue coreografie si svolgevano spesso senza musica oppure erano accompagnate da strumenti a percussione. Durante l'esecuzione però il ruolo della musica rispetto alla danza era invertito rispetto all'uso comune: la/le danzatrice/i (o il/gli danzatore/i) non doveva/no "seguire" il ritmo dello strumento, perché era il percussionista a dover assecondare con i suoni i movimenti della danza. Fu, tra l'altro, maestra di danza della regista Leni Riefenstahl. Un'altra sua allieva, fu l'attrice Trude von Molo.

È possibile affermare che la danza intesa come terapia derivi dalla nascita della Danza Moderna in contrapposizione alla Danza Accademica nel senso della Danza Espressiva, cioè fin dai primi anni del Novecento. Si parla quindi all'inizio di danzatori e coreografi come Isadora Duncan, Ted Shawn, Ruth S. Denis, il pedagogo Émile Jaques-Dalcroze, Rudolf Laban, Mary Wigman, Martha Graham, Doris Humphrey e José Limón.

L'idea di base che ha accomunato tutti questi coreografi è che il corpo e la mente siano inseparabili e dunque:

- i movimenti del corpo nello spazio, i movimenti degli arti e l'interazione con il gruppo riflettono la personalità, lo stato emotivo dei soggetti, nonché la situazione ambientale in cui si trovano per esempio a disagio piuttosto che sentirsi al sicuro in un ambiente protetto;
- attraverso la relazione tra il terapeuta e il paziente, o tra l'operatore e il praticante che si instaura grazie innanzitutto ad un rapporto di fiducia, alla purezza del suono universale appartenente ad un genere musicale meditativo come la campana tibetana, ai mantra, alla terapia della respirazione e poi al movimento e al dinamismo della gestualità come espressione e rivelazione, associando dei contenuti ad una serie di gesti arcaici in una accezione antropologica, più comunemente codificati come Mudra, oltre che ad un ambiente appropriato e confortevole, in termini di abbigliamento senza scarpe e calze, comodo e idoneo per la danza, di spaziosità rapportata al numero di partecipanti, di silenziosità, di luminosità, di temperatura ambiente idonea, di una pavimentazione adatta, per esempio in legno come parquet e per l'assenza di ostacoli in cui inciampare o sbattere nelle varie evoluzioni della danza come espressione della volontà di cambiamento, insomma la danzaterapia può stimolare e favorire il cambiamento emotivo del comportamento, oppure può indurre il rilassamento rigenerativo contro lo stress metropolitano, ma può fare emergere i blocchi latenti nella nostra psiche che impediscono di affermare la nostra realizzazione nella vita quotidiana come persona, con regressioni che vanno gestite da un terapeuta qualificato;

- i cambiamenti che avvengono impiegando varie articolazioni del movimento possono avere un effetto globale sul benessere psicofisico della persona.

Venendo al giorno d'oggi, vorremmo ora riportare il caso della psicologa e danzaterapeuta italiana Annalisa Maggiani⁹, che vive e lavora a Berlino che, in collaborazione con il Progetto Artemisia di Amelia Massetti avente luogo a Parma, si impegna anche a favore dell'inclusione delle persone diversamente abili mediante la "danzamovimentoterapia", una risorsa valida per sostenere sia i soggetti diversamente abili che quelli "normalmente" abili, facendoli crescere insieme.

Progetti come quelli realizzati da Annalisa Maggiani andrebbero caldamente promossi al fine di lottare contro ogni tipo di esclusione e discriminazione sociale nei confronti delle persone viste come diverse.

⁹Annalisa Maggiani ha studiato filosofia all'Università di Pisa, parallelamente si è dedicata allo studio di Mimo Decroux, danza espressionista e teatro di strada entrando a far parte della compagnia di teatro di strada "Chille de la Balanza"(1986-1995), ha preso training e workshop da molti maestri della danza contemporanea e di ricerca, contact improvvisazione (Simon Forti, Dominique Dupuy, C. Coldy, Richard Haisma, Adalisa Menghini, Les Ballets C. de la B., Labor Gras) ed ha fatto parte nel 1998 del progetto-performance diretto da Chistine de Smedt (Les Ballets C. De la B.-Berlino). Si è specializzata in DanzaMovimentoTerapia (Art therapy italiana) (1998) e ha ottenuto l'abilitazione di Psicologa (2000), nel 1994 ottiene una borsa di studio dal Ministero degli Affari Esteri per una ricerca sulle capacità terapeutiche della danza di trance Gnawa (Marocco-Essaouira). Ha studiato e praticato la danza Butoh con diversi maestri dal 1989 (Kazuo Ono, Carlotta Ikeda, Anzu Furukawa, Minako Seki, Yumiko Yoshioka, Derevo, ecc...) entrando a far parte dal 1996 della Compagnia di Danza Butoh diretta da Yumiko Yoshioka, Ten Pen chii Art labor (Schloß Bröllin). Ha lavorato come attrice protagonista nella serie televisiva DCTP "L'amore nei secoli" diretta da Alexander Kluge (Germania 1998-99). Direttrice artistica di Gest/azione teatrodanza (La Spezia-Berlino), con performance-Assolo insieme a musicisti jazz come Lauro Rossi, Fabrizio Puglisi e artisti di arti visive (Mario Morleo, Pietro Bellani, Moggia) partecipa a rassegne e Festival in Italia ed in Germania. La sua ricerca predilige la performance in ambienti naturali e spazi "quotidiani". 1995-2000 dirige e cura con Yumiko Yoschioka Progetti Performance di teatrodanza Butoh realizzati nei Castelli della Provincia di La Spezia e Massa Carrara. Dal 2003 organizza a Lerici (La Spezia) il Festival di Assoli "La Danza di Confine". A Berlino con il suo gruppo Gest-Azione ha curato il concetto e la regia della Trilogia di Performance si sono svolte nella Metropolitana di Nollendorfplatz (2003- 2005) sul tema Nostalgia, Appartenenza, Migrazione.

Gli obiettivi principali che si riescono a raggiungere con la danza-movimento-terapia per le persone diversamente disabili sono, come scritto nella presentazione del progetto “Comunicazione e Linguaggi” edita dalla stessa Maggiani, sviluppare le proprie capacità comunicative, favorire la consapevolezza corporea, espandere il repertorio espressivo, creativo e di movimento, ricercare la propositività contro la stereotipia e cristallizzazione di movimenti e ruoli, trovare dignità e maggiore accettazione sociale.

Attraverso l’approccio della danzaterapia la parola “diversamente abile” acquista tutto il suo senso: le abilità di ognuno emergono insieme alle risorse che si trovano all’interno di ogni abilità “diversa”. Infatti, nel momento in cui i movimenti di ognuno vengono ripresi dal gruppo e rispecchiati acquistano un loro senso, allora la comunicazione ha luogo ed insieme ad essa la sensazione di essere ascoltati, visti e capiti.

L’inclusione è intesa da Annalisa Maggiani come il poter diventare parte della collettività fatta da diverse abilità, ruoli, qualità. Un gruppo costituito da studenti e diversamente abili, insegnanti ed insegnanti di sostegno crea in modo profondo il terreno per questa capacità insita nell’umano, ma da incentivare e sostenere.

Dopo aver compreso la grammatica del linguaggio corporeo, si può comunicare a livello profondo e diretto ed il gruppo cresce insieme e l’inclusione non è più il tema, ma il prodotto naturale.

Se ci si chiedesse quali potrebbero essere le forme migliori per collegare psicologia, danza e movimento, dovremmo partire dall’assunto che il corpo è portatore di memoria: tutte le esperienze, le emozioni, le memorie corporee vengono memorizzate nel corpo.

Così, nella danzamovimento terapia il movimento e la danza mettono in moto processi psicologici e nuove forme di socializzazione che a loro volta vengono memorizzati dal corpo- incorporati – e sono molte e diverse le forme che inducono questo processo.

Le danze della fiducia, la sensibilizzazione corporea, la percezione corporea, l'immaginazione unita al movimento, il contatto (sia esso visivo, cinestetico o tattile): si fa esperienza di Sé e della comunicazione.

Incentivare il dialogo attraverso la percezione corporea o l'abbraccio come saluto, ma anche come movimento di incontro, di apertura e chiusura, di ispirazione ed espirazione...

Incontro con l'altro ed il proprio Sé.

In questo modo si incamerano nuove esperienze corporee che dal nostro corpo sono trasmesse alla nostra psiche.

Questo viene chiamato "Embodiment": il processo prezioso comune ad ogni essere umano e prezioso per la crescita e la trasformazione.

Ma che cosa possono imparare le persone "normali" dalle persone diversamente abili?

Ebbene, da questa esperienza, negli incontri di gestualità e movimento, le "distanze" tra gli studenti si sono accorciate, è scaturita nella creatività un nuovo linguaggio comune che ha abbracciato tutti, in cui ogni diversità diventava un valore aggiunto. Annalisa Maggiani ha avuto la fortuna di assistere a questo processo e dentro di sé ha sperimentato tanti momenti che sono come piccoli tesori, ad esempio nell'incontro dopo lo spettacolo in cui si poteva fare un movimento per comunicare il proprio stato d'animo, i ragazzi "normali" si vergognavano e non riuscivano a trovarne. Una ragazza sulla sedia a rotelle, che poteva muovere faticosamente solo un braccio, al suo turno ha alzato lentamente il braccio, in un movimento intenso, il pugno chiuso verso l'alto si è aperto come un fiore e insieme ad un sorriso. In quel momento i ragazzi hanno ringraziato quella ragazza ed hanno detto che lei aveva fatto proprio il movimento che era anche il loro, che quel movimento esprimeva anche il loro stato d'animo: "La Forza dentro" È stato un momento commovente e forte, quasi simbolo dell'Inclusione: sentire che si può comunicare tra le diversità, ed anzi, ognuno può dare un contributo diverso ed arricchente per gli altri.

Che cosa possiamo desumere dal progetto che ha realizzato la Maggiani?

Sentire che si può comunicare attraverso le diversità e che ognuno può dare un contributo diverso ed arricchente per gli altri. Portando i ragazzi sul terreno della creatività quello che emerge è la particolarità di ognuno, il contributo che ognuno a suo modo può dare e allora si sente profondamente quante abilità sconosciute ai normodotati esistano.

Dare la possibilità ai ragazzi di esprimere le emozioni anche con l'aiuto dei diversamente abili che spesso sono in diretto contatto con le emozioni tanto da esserne travolti, e per loro arrivare ad incontrare le emozioni, modularle con la gestualità, comunicarle e trovare ascolto.

Per gli insegnanti, trovare un momento di “quiete”, un momento in cui muoversi, e perché no? Anche giocare, trovare risposte anche ai propri dubbi.

Nel progetto della Maggiani, le diverse utenze si sono espresse diversamente in merito a ciò: per i ragazzi è stato importante il momento del dare un nome alle emozioni, per i ragazzi diversamente abili è stato importante anche il momento liberatorio dello spettacolo, per gli insegnanti sentire la comunicazione in un ambiente protetto e libero da giudizio, addirittura un luogo a cui appoggiarsi.

Per gli insegnanti è stato uno spogliarsi dal loro ruolo, in questa attività gli insegnanti hanno potuto sperimentare la propria flessibilità, importante contro il burn-out.

Come già detto, il fare esperienza della comunicazione attraverso il corpo ha portato gli studenti a maturare nuove esperienze e ad accogliere il nuovo linguaggio del diversamente abile.

L'unione della gestualità e sentimenti, improvvisazione e fantasia contatto e relazione ha portato a superare il rifiuto iniziale di un'esperienza considerata troppo “strana”.

Quello che una studentessa ha chiesto all'incontro finale al gruppo è simbolico di ciò che possiamo imparare da questo percorso: la danza della fiducia.

Portare nello spazio un partner che, fidandosi, si lascia portare.

Annalisa Maggiani ha inoltre lavorato come danzaterapeuta per 15 anni in un Centro di riabilitazione Psichiatrica a Pisa ed ha potuto verificare il supporto della danza, del movimento e dell'arte nella cura del disagio psichico.

La *danzamovimentoterapia* è particolarmente indicata nell'ambito della riabilitazione psichiatrica e del disagio psichico, ed i suoi punti fondamentali, la Maggiani, spiega essere i seguenti:

- la ristrutturazione dell'immagine corporea,
- dei propri confini, del proprio Io, della stima di Sé, del proprio spazio, dando così un valido stimolo al processo di socializzazione;
- dare forma a contenuti interni confusi, frammentati, abbandonati aiutando così il processo di ristrutturazione dell'io.

Il significato del movimento è unico per ogni paziente. Il terapeuta non parte da posizioni di interpretazione o giudizio ma può offrire lo spazio per la consapevolezza del significato.

Nella danza-movimento-terapia la relazione tra movimento, emozione ed Io viene vista come veicolo attraverso il quale un individuo può impegnarsi in un processo d' integrazione.

La relazione tra movimento ed emozione è sempre stata presa in considerazione dal genere umano, basta pensare alle danze sciamaniche, di trance, ai nostri "tarantolati": il potere evocativo della danza può mettere in

relazione diretta con la propria interiorità come con i propri desideri, sogni e paure.

La danzamentoterapia parte allora da questo patrimonio umano tendendo a sviluppare la “parte sana” dell’individuo e dal presupposto che la corporeità coinvolge molti aspetti psicologici: da quelli delle sensazioni, della percezione a quelli affettivi e delle relazioni sociali.

L’approccio è quindi olistico, tendente cioè ad investire i livelli corporeo, emotivo, mentale-immaginario, si basa sul principio che corpo e mente sono in relazione continua e reciproca.

Da queste basi teoriche la *danzamentoterapia* ha cominciato un lungo cammino nell’ambito della ricerca a livello pratico-teorico utilizzando svariate tecniche corporee, di movimento e di danza per promuovere un processo di consapevolezza, armonizzando i processi psichici con le emozioni albergate negli abissi corporei e le esperienze vissute nell’ambiente esterno.

2.6 ... ma parliamo ancora di danzaterapia.

Nello specifico, vogliamo evidenziare come la danza possa essere un mezzo per abbattere i “classici” pregiudizi nei confronti dei migranti che caratterizzano la nostra società.

Il Dottor Fernando Battista, insegnante del dottorato “Pedagogia del Confine” presso il dipartimento di Scienze della Formazione di Roma 3 nonché performer coreografo che si occupa di spettacolo e formazione didattica dei contesti educativi ed interculturali.

Battista spiega che cosa si intende per **danzaterapia** e come questa disciplina abbia sviluppato degli ottimi risultati in ottica di inclusione sociale affermando che il concetto di terapia, notoriamente applicato in medicina o psicologia, può applicarsi estensivamente anche ad altre branche dell’umano in

quanto il suo obiettivo ultimo è quello di far ritrovare il benessere e l'equilibrio ad una determinata persona.

Battista specifica, inoltre, che la danzaterapia mira a far sviluppare un senso di benessere all'individuo attraverso l'entrare in relazione prima e l'accettazione poi, del proprio corpo.

Battista ha avuto modo di misurarsi con i benefici di questa tecnica grazie all'ideazione e realizzazione del suo progetto "**Migrant Souls**", la cui prima versione è stata realizzata in collaborazione con l'associazione Laboratorio 53 e la cui metodologia è oggetto di studio nel dottorato in cui l'intervistato insegna.

Battista spiega che l'idea del progetto nasce a seguito degli scontri che qualche anno fa sono seguiti allo sgombero di una cooperativa sociale che ospitava minori non accompagnati a Torre Maura. In quell'occasione, la popolazione italiana ha verbalmente attaccato i ragazzi ripetendo dei luoghi comuni chiaramente legati ad una mancanza di conoscenza e di informazione.

In quell'occasione fu chiaro a Battista, dunque, che occorreva entrare nelle scuole e formare i ragazzi sull'utilità di adottare delle pratiche relazionali più inclusive e non solo su tutte quelle skills che li rendono competitivi sul mercato del lavoro.

Visto il radicamento di determinati stereotipi in contesti disagiati poi, Battista comprende che l'unico modo per formare efficacemente questi ragazzi è applicare la logica del learning by doing (apprendere attraverso il fare). E quale mezzo migliore se non l'arte per fare ciò?

L'arte, infatti, citando le parole dello stesso Battista, è un elemento transculturale e transgenerazionale che attraversa tutte le culture e le età, rappresentando quindi un terreno comune di facile comprensione per tutti – la danza più di tutti può essere utile in questi contesti.

L'utilità della danza in un progetto di inclusione che vede coinvolti migranti ed adolescenti italiani sta nel fatto – spiega ancora Battista – che attraverso la danza entrambi i gruppi sono messi sullo stesso piano poiché per entrambi il corpo rappresenta un identico fattore di difficoltà.

Da un lato, per gli adolescenti accettare il proprio corpo è difficilissimo per la delicatezza dell'età che si trovano ad affrontare. Dall'altro i migranti hanno problemi ad accettare il proprio corpo poiché lo stesso ricorda loro costantemente le violenze e gli abusi che hanno dovuto subire durante il viaggio.

La danza quindi, chiamando entrambe le categorie ad approcciarsi a qualcosa che le mette a disagio, le fa confrontare su di un terreno neutro nel quale entrambe sono svantaggiate e quindi non entra in gioco alcun rapporto di forza precostituito.

Battista dichiara come l'obiettivo di questo progetto sia quello di superare il confine rappresentato dal proprio corpo e conoscere l'altro sulla linea di frontiera (il corpo) che rappresenta un non luogo che stimola l'incontro tra persone. Questo non luogo è proprio la danza.

Quando gli si chiede quale è stato il feedback degli studenti, Battista risponde che, sebbene inizialmente tutti avevano difficoltà a relazionarsi utilizzando il proprio corpo ed il linguaggio non verbale, ricorrendo a tecniche tipiche dell'arteterapia – come, ad esempio, quella di ripetere un esercizio per più volte così da far acquisire dimestichezza ai ragazzi – gli studenti hanno iniziato a lasciarsi alle spalle l'imbarazzo iniziale e ad aprirsi con l'altro.

A seguito di questo primo step, prosegue Battista, il pregiudizio che contraddistingueva gli adolescenti italiani inizia a cadere e gli studenti cominciano anche a valorizzare di più aspetti della loro vita quotidiana che davano per scontati fino a quel momento. La conseguenza ultima di questo – e quello che dà la dimensione dell'importanza e dell'impatto di progetti come quello oggetto della nostra intervista – è stata che, alcuni dei partecipanti al progetto, hanno cambiato drasticamente idea sul percorso da seguire nella propria vita, decidendo di impegnarsi in attività che favoriscano l'inclusione di persone svantaggiate.

Ciò a riprova del fatto che progetti come questo contribuiscono non esclusivamente a far integrare i ragazzi migranti ma soprattutto ad educare le nuove generazioni ad una cultura dell'accoglienza più inclusiva rispetto a quella attuale.

L'esperienza artistica aiuta a trovare la forza di reagire nelle situazioni di estremo disagio; l'arte consente di cogliere i residui di vitalità, di desiderio, di bellezza, di libertà e di dar loro forma e spazio. L'arte permette di esprimere e comunicare vissuti difficilmente verbalizzabili, rendendo possibile un canale di comunicazione e scambio con gli altri, in alcune situazioni fortemente compromesso.

Esaminiamo ora alcune realtà professionali declinate per l'appunto nel settore tersicoreo.

In Svizzera, ad esempio, non esistono formazioni aperte a danzatrici e artisti con disabilità.

Le cose stanno però lentamente cambiando, grazie a due pionieri: il Teatro Danzabile di Lugano e la compagnia BewegGrund di Berna, i quali elaborano da anni alternative con compagnie e condizioni del quadro professionale inclusive.



La danzatrice Joëlle Petrini (a sinistra, durante il workshop di lancio) lavora per la seconda volta con danzatori e danzatrici con disabilità e studentesse e studenti della ZHdK ad un pezzo che verrà presentato in tutta la Svizzera nel quadro di IntegrART 2019.

Joëlle Petrini, danzatrice con disabilità, aveva 31 anni quando nella primavera del 2017 ha scoperto un nuovo mondo. All'epoca, faceva parte da tempo della compagnia inclusiva Teatro Danzabile di Lugano, seguiva le loro lezioni settimanali e aveva già partecipato a tre produzioni professionali presentate al pubblico. Era stata l'educatrice che la seguiva sul posto di lavoro protetto a darle l'impulso decisivo: a Joëlle Petrini è piaciuto subito focalizzarsi sul potenziale di espressione artistica del suo corpo nell'improvvisazione guidata con altri giovani adulti con e senza disabilità.

Ma torniamo ad oggi: Joëlle Petrini spicca tra i venti partecipanti al workshop di lancio organizzato presso l'Alta scuola delle arti di Zurigo (ZHdK), un'esperienza di due giorni di cui il coreografo Emanuel Rosenberg vuole usufruire per selezionare una dozzina di danzatori con e senza disabilità per un laboratorio di due settimane sempre nella scuola di Zurigo durante il quale sotto la sua direzione verrà elaborata una coreografia dedicata ai «talenti imprevedibili». La metà dei partecipanti sono studenti del corso superiore di danza contemporanea della ZHdK. Emanuel Rosenberg, che da dieci anni è responsabile artistico del Teatro Danzabile e del Festival di arti integrate ORME, ha portato con sé Joëlle Petrini e altri tre membri della sua compagnia, e invitato tramite la sua rete di contatti il resto dei partecipanti.

2.7 Superare le inibizioni attraverso la creazione artistica in comune? Si può.

Due laboratori misti composti da danzatori con e senza disabilità erano già stati organizzati a Zurigo e a Verscio nel 2017, allora con studenti del corso superiore della ZHdK e di un master dell'Accademia Teatro Dimitri. Quest'ultima è parte della Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).

«Ci sono voluti molto tempo e molto lavoro prima che riuscissi a superare le mie inibizioni, mi fidassi e mi lasciassi andare.»

Joëlle Petrini, danzatrice nella compagnia Teatro Danzabile di Lugano

Durante quell'esperienza, non appena si è concessa di danzare con un partner maschile senza disabilità, a Joëlle Petrini si è aperto un mondo. «Ci sono voluti molto tempo e molto lavoro prima che riuscissi a superare le mie inibizioni, mi fidassi e mi lasciassi andare», ricorda. Ma poi è riuscita a dare una nuova espressione artistica alle sue emozioni, «alla mia tristezza, alla rabbia, all'amore».

Gli effetti si fanno sentire ancora oggi, nel suo repertorio più ricco, ma anche nella quotidianità, nel suo essere donna ed essere umano.

Ad oggi, Joëlle spera di essere selezionata anche per il prossimo laboratorio.

«Ciò che qualcuno chiama disabilità è solo una possibile sfaccettatura che per altri può essere irrilevante.»

Emanuel Rosenberg, responsabile artistico della compagnia Teatro Danzabile e dell'ORME Festival di Lugano

Inibizioni. Se Emanuel Rosenberg ne individua molte nelle persone con disabilità, almeno altrettante nelle persone senza disabilità. «Ma che cosa significa disabilità?», chiede. Più da vicino si osserva una persona, prima si scopre una qualche forma di limitazione. «Ciò che qualcuno chiama disabilità è solo una possibile sfaccettatura che per altri può essere irrilevante.»

L'arte può fare a meno di definizioni e categorie, di questo è convinto.

Lavorando insieme, il timore di ciò che non si conosce viene superato, le etichette scompaiono. Su questi aspetti lavora molto con gruppi misti composti di danzatori con e senza disabilità affinché i corpi si conoscano. «Ogni corpo è diverso. Preso atto di questa diversità, le inibizioni spariscono.»

La coreografa Susanne Schneider pensa che uno dei compiti principali del laboratorio sia anche sensibilizzare e abbattere i timori. Durante il primo laboratorio del 2017, a cui hanno preso parte pure danzatori con disabilità della sua compagnia mista BewegGrund, aveva svolto la funzione di coach. In qualità di co-fondatrice dell'associazione inclusiva BewegGrund e di responsabile artistica dell'omonimo festival di Berna, è una pioniera della danza inclusiva. Nel mondo della danza, le formazioni sono molto ambiziose e competitive, e incentrate su corpi in formissima e perfetti. «Quello che durante le nostre prove

capita ogni giorno – confrontarsi con persone che non corrispondono a questo 'ideale' – per molti studenti è stata un'esperienza chiave, lo hanno rivelato i sondaggi», spiega Susanne Schneider. Se nell'ambito di progetti di danza questi studenti si ritroveranno un giorno a collaborare con colleghi con limitazioni, reagiranno con maggiore apertura.

Le compagnie BewegGrund e Teatro Danzabile costituiscono da anni un esempio di come funziona l'inclusione nella danza professionale. Quando nel 1998 Susanne Schneider ha partecipato alla costituzione della BewegGrund, nel mondo della danza svizzero non esistevano proposte per persone con limitazioni. «Avevo l'ingenua convinzione che non ci avrei messo molto a trovare danzatori con disabilità e a fondare una compagnia mista...»

L'associazione BewegGrund ha gettato le basi, organizzato corsi di ballo inclusivi e svolto progetti giovanili e comunitari incentrati sulla danza aperti a tutti. «Dopo alcuni anni, volevamo proporre pezzi professionali e selezionare i danzatori.» Ancora oggi, quest'ultima operazione non si svolge nella consueta forma delle audizioni. «Lo stress di un provino non rientra nel nostro modo di lavorare», spiega Susanne Schneider.

Agli inizi, la compagnia trovava spesso i suoi interpreti tramite contatti personali o workshop. Una di loro è Esther Kunz, scoperta in occasione del primo workshop dal coreografo Massimo Furlan, che per il suo nuovo pezzo stava cercando danzatrici con una forte presenza scenica, a prescindere dall'abilità tecnica. «10xThe Eternal» è stato portato in scena da sei danzatori con e senza disabilità della BewegGrund e della compagnia di Furlan Numero23Prod. Dopo la prima tenutasi nel dicembre 2012 alla Dampfzentrale di Berna, lo spettacolo è stato riproposto per tre anni in altre sei città svizzere e tedesche.



La danzatrice Esther Kunz durante un laboratorio di coreografia con artisti internazionali organizzato nel novembre 2017 dall'associazione BewegGrund.

Da quella prima esperienza come danzatrice, Esther Kunz pratica regolarmente danza moderna e improvvisazione, e ha preso anche lezioni di balletto. «Il balletto è difficile per me, perché richiede una forza muscolare che non ho.» Con il sostegno di Susanne Schneider, ha poi scoperto lo stile e i corsi che più le si addicono.

Esther Kunz frequenta anche i workshop tenuti da insegnanti con e senza disabilità che la BewegGrund offre quattro-cinque weekend l'anno in sostituzione dell'allenamento che l'associazione proponeva ogni due settimane nei primi tempi. «Ci siamo resi conto che non volevamo creare uno stile BewegGrund. Ci consideriamo costruttori di ponti e ci impegniamo per la varietà, perché per gli interessati con disabilità l'offerta di corsi è limitata», spiega Susanne Schneider.

La BewegGrund aiuta a cercare corsi adatti, e collabora con altre istituzioni culturali inclusive e con due scuole di danza di Berna prive di barriere architettoniche e aperte alle esigenze delle persone con disabilità, che ad esempio adeguano gli esercizi in modo che possano essere eseguiti anche da una danzatrice in sedia a rotelle.

«Non mi sono mai preoccupata di essere diversa. È come è: ognuno diverso, tutti nella stessa squadra.»

Esther Kunz, danzatrice nella compagnia BewegGrund di Berna

Uno dei motivi per cui la compagnia BewegGrund, diversamente dal Teatro Danzabile, viene ricomposta per ogni produzione è il desiderio di ampiezza stilistica. «Collaboriamo con vari coreografi, con altre compagnie inclusive e con danzatori dalla Svizzera e dall'estero perché ci consideriamo pionieri e nei corsi non vorremmo mostrare un'unica impostazione», spiega Susanne Schneider. Questo è il principio, la mancanza di fondi impone comunque alla compagnia di lavorare a progetto. Come la maggior parte dei corpi di danza della scena libera, né la BewegGrund né il Teatro Danzabile ricevono dallo Stato un finanziamento di base sufficiente a mantenersi costantemente attive. Per finanziare le sue produzioni, due anni fa il Teatro Danzabile ha stralciato le proprie offerte regolari di allenamento e da allora anch'essa punta su workshop con insegnanti diversi.

Necessario si rivela sempre essere l'apprendimento sul campo nel quadro di produzioni professionali.

Senza studio regolare né formazione professionale, per i danzatori con disabilità è decisivo prendere parte al processo di elaborazione di una nuova produzione. «Il nostro lavoro creativo è collettivo. Io non dirigo e non do istruzioni, e nessuno si limita ad eseguire», spiega Emanuel Rosenberg. «I professionisti senza disabilità devono aprirsi a questo processo ed essere sinceri con sé stessi esattamente come i danzatori con disabilità. La creazione di un nuovo pezzo è sempre molto coinvolgente anche dal punto di vista emotivo.»



Esther Kunz (a testa in giù) in «Kippunkt» (2016) della compagnia BewegGrund in cooperazione con tanzbar_bremen.

Esther Kunz ha sempre lavorato con professionisti senza disabilità.

Riprendiamo la sua affermazione: «Non mi sono mai preoccupata di essere diversa. È come è: ognuno diverso, ma tutti nella stessa squadra.» Grazie all'esperienza, ora sa di che cosa ha bisogno.

Un elemento è comunque sempre essenziale: la fiducia nelle persone con cui danza. «Ci sono voluti parecchi pezzi prima che imparassi a fidarmi ciecamente.»

Ad esempio, lasciarsi cadere confidando che qualcuno l'avrebbe presa è stata per Esther Kunz una sfida quasi impossibile. «Ho problemi di equilibrio, per me è importante avere sempre il controllo sul mio corpo.» Se non che durante la preparazione di qualsiasi produzione ci sono sempre momenti in cui succede qualcosa di inaspettato e si perda il controllo. Come gestire le situazioni in cui le cose non vanno come si vorrebbe e comunque confidare che tutto andrà bene è un tema ricorrente, dichiara Susanne Schneider. Per i professionisti senza disabilità è più facile venire a capo di eventuali intoppi.

Per il resto, le condizioni di produzione presso la BewegGrund sono praticamente le stesse delle compagnie non miste della scena libera, tiene a sottolineare Susanne Schneider. «Non abbiamo bisogno di più tempo delle altre compagnie, la differenza è che noi distribuiamo le prove sull'arco di più settimane invece di fare tutto insieme.» Un accorgimento per diminuire il carico per i danzatori. «E le nostre prove durano sei ore invece di otto, è sufficiente», aggiunge Esther Kunz, la quale ricorda che durante un corso di danza inclusivo in Svezia si allenava ogni giorno per otto ore, ma è stato uno sforzo che l'ha portata ai limiti fisici.

«Inanzitutto siamo una compagnia della scena libera come qualsiasi altra.» afferma Susanne Schneider, co-fondatrice della compagnia BewegGrund e di BewegGrund.

Nelle domande di richiesta di fondi per la produzione, Susanne Schneider indica quale fattore di costo supplementare la necessità di disporre di persone che prestino assistenza secondo la composizione della compagnia oppure se è prevista una tournée. «Inanzitutto siamo però una compagnia della scena libera come qualsiasi altra», ribadisce. Una compagnia che pianifica con maggiore accuratezza e che si preoccupa ad esempio dei possibili ostacoli per un danzatore cieco. «Ma non è che ci serva molto più tempo per quello, ormai siamo ben rodati.»

Nelle sue produzioni, il Teatro Danzabile versa a tutti i danzatori lo stesso salario. Quello della retribuzione resta un tema delicato nelle compagnie miste. Se i danzatori ad esempio guadagnano troppo, rischiano di vedersi ridurre o stralciare le prestazioni complementari. «Eppure i danzatori con limitazioni dovrebbero ottenere i giusti riconoscimenti anche sotto forma di salario, dato che si tratta di un lavoro», conclude Susanne Schneider.

Nonostante la sua compagnia lavori già da oltre dieci anni anche con danzatori che hanno seguito formazioni professionali, sotto molti aspetti Emanuel Rosenberg considera il laboratorio presso la ZHdK un privilegio, dato che si tratta di un progetto per il quale non deve cercare fondi e con condizioni ottimali per le prove.

Durante il laboratorio ha inoltre il tempo di sperimentare. «Collaborare con giovani studenti è diverso dal farlo con professionisti adulti con esperienza.

Sono ambiziosi, curiosi. Ai nostri danzatori con disabilità raramente si presentano simili opportunità di collaborazione artistica.» È un arricchimento. «Qui respiriamo aria nuova, vediamo a che punto sono gli altri e che cosa i futuri danzatori imparano durante la loro formazione.»

Per il Teatro Danzabile è decisiva anche la visibilità che ottiene nel proprio Cantone. «Per una volta giochiamo in serie A», dichiara Emanuel Rosenberg. «In Ticino siamo pionieri, non otteniamo molti riconoscimenti per il nostro lavoro. 'Fanno qualcosa per i disabili', si sente spesso dire.» E aggiunge: «Come compagnia e come artisti, sul piano cantonale ci è di grande aiuto mostrare un progetto realizzato con giovani studenti di danza in una scuola istituzionale di Zurigo e che va in tournée in tutto il paese».

Come le due produzioni brevi dei laboratori 2017, anche la coreografia nata quest'anno nella ZHdK otterrà visibilità nazionale grazie al progetto di rete inclusivo IntegrART del Per cento culturale Migros e, più concretamente, tramite i suoi quattro festival partner: BewegGrund. Das Festival di Berna, ORME Festival di Lugano, Wildwuchs Festival di Basilea e Out of the Box – Biennale des Arts inclusifs di Ginevra.



Joëlle Petrini in «DisAbility on Stage». Il pezzo nato in collaborazione con gli studenti della ZHdK è stato mostrato nel quadro di IntegrART 2017 a Basilea, Berna, Ginevra e Lugano.

IntegrART fornisce il sostegno finanziario che consente ai festival partner di presentare compagnie miste, con danzatori con e senza disabilità, di rilievo internazionale. La rete sensibilizza il pubblico sul tema dell'inclusione nella danza e contribuisce così a diffondere una percezione più ampia degli artisti con disabilità. Con il loro operato, IntegrART e i suoi festival partner creano nuovi modelli per i danzatori con limitazioni, il che risponde a una necessità sentita. Sono pochi in generale anche gli artisti con disabilità: Emanuel Rosenberg ha dovuto infatti scandagliare a fondo la sua ampia rete di contatti per trovare partecipanti per questo workshop di lancio.

Anche all'estero la maggior parte dei danzatori con disabilità non segue una formazione istituzionalizzata. L'apprendimento sul campo durante workshop e produzioni con condizioni quadro professionali resta la via più seguita verso una maggiore professionalizzazione, spiega Susanne Schneider. «Mancano modelli propri, che però devono essere creati in comune affinché alle persone con disabilità venga l'idea di dedicarsi alla danza.»

Chi ha il necessario talento deve poter avere accesso a una formazione istituzionalizzata. Alla ZHdK e all'Accademia Teatro Dimitri vengono mossi i primi passi in questa direzione. Le conclusioni tratte dai laboratori tenuti nel 2017 a Zurigo e a Verscio sono confluite nel progetto di ricerca della ZHdK e della SUSPSI «DisAbility on Stage» promosso dal Fondo nazionale svizzero. Giunto al termine dopo tre anni nel marzo 2019, il suo intento è quello di avviare un discorso sulla disabilità nelle alte scuole d'arte e nelle università della Svizzera.

Concretamente, ciò significa che la ZHdK ha inserito il laboratorio misto nel percorso di studi per il bachelor e che lo svolgerà ogni due anni. Quello del 2019 diretto da Emanuel Rosenberg è stato il primo. In Ticino, l'Accademia Teatro Dimitri e la compagnia Teatro Danzabile collaborano da poco con il Cantone alla creazione di una formazione e un perfezionamento misti finanziati e riconosciuti dallo Stato. «Per gli artisti con limitazioni deve essere una formazione professionale, proprio come quella di cameriere o massaggiatore, solo con l'obiettivo di diventare artista di teatro», spiega Emanuel Rosenberg. Per gli studenti senza disabilità sarebbe invece un perfezionamento, ad esempio per coloro che desiderano lavorare con la danza in un istituto per persone disabili. «In quel caso, non si limiterebbero a fare 'un po' di teatro' con gli utenti, perché avranno imparato un mestiere: lavorare nell'inclusione con un approccio artistico.»

Che succederà però se al termine della formazione biennale, in parte parallela all'attività lavorativa, le persone con disabilità non trovano lavoro? I mestieri di ballerino o attore sono già considerati precari per le persone senza disabilità... Né Susanne Schneider né Emanuel Rosenberg credono che ci saranno molti interessati. «L'intento è di offrire una possibilità alla persona con disabilità di talento che desidera seguire una formazione artistica senza che debba girare mezzo mondo per trovare una scuola disposta ad accoglierla», conclude Susanne Schneider.

Gli studenti stanno imparando a superare i loro timori, ma tra i detentori dei poteri decisionali sussistono lacune: «In molti non hanno ancora capito che esistono produzioni professionali miste con danzatori con e senza disabilità». Se cambia questo, ci saranno più cooperazioni artistiche e offerte di lavoro.

Per Emanuel Rosenberg, il palco è solo uno dei molti possibili obiettivi della formazione. Altre possibili strade sono diventare insegnante o assistente. «Si tratta di autodeterminazione e di inclusione nelle formazioni.» L'attività artistica consente alle persone con limitazioni di acquisire sicurezza in sé stesse, come confermano regolarmente i datori di lavoro di membri della sua compagnia. Negli ultimi anni qualcosa si è mosso, su questo i due pionieri sono concordi. «Ci vogliono questi apripista affinché i talenti con disabilità possano anche solo essere accettati a un esame d'ammissione», conclude Emanuel Rosenberg. Esther Kunz non sa se seguirebbe una formazione formale se ne avesse l'opportunità. Non esita però quando si tratta di elencare tutto quello che è cambiato per lei nei sette anni in cui è diventata parte attiva del contesto professionale della BewegGrund: «Il mio corpo si è rafforzato, ho più equilibrio e ho imparato tanto. Ad esempio, ho osservato gli esercizi per gli addominali che fa Killian, il mio partner di duetto, e ora li faccio anch'io. In generale, ho acquisito maggiore sicurezza, gli eventi inaspettati non mi sconvolgono più come prima.» Joëlle Petrini è stata selezionata per il laboratorio alla ZHdK e nella primavera 2019 parteciperà con la coreografia di gruppo ai quattro festival partner di IntegrART con altri tredici danzatori con o senza disabilità. Oppure, più semplicemente, insieme ad altri tredici danzatori.

2.8 Un progetto europeo che vede protagonista un'associazione marchigiana

«Quando danzo non posso giudicare, non posso odiare, non posso separarmi dalla vita. Posso solo essere gioioso e integro».

La profonda e celebre frase di Hans Bos, fotografa nel migliore dei modi la "sfida", l'obiettivo lodevole alla base dell'innovativo progetto Erasmus+Plus "Dance AcCEssibility and Inclusion – DAN.CE IN", promosso dall'Asd Ijshaamanka di Pergola. Inclusione sociale, pari opportunità, la diversità come ricchezza. Italia, Spagna e Inghilterra insieme nel segno dell'integrazione e di una Europa senza barriere, attraverso la danza.

Fondata nel 2003, l'Asd gestisce con grande successo, tra le altre attività, una scuola di danza e compagnia di teatro danza, diretta da Monia Mattioli, formata come ballerina e coreografa contemporanea e classica nelle più

importanti scuole italiane ed europee. Oltre a progettare e sviluppare programmi educativi e corsi di formazione professionali, l'associazione ha lavorato all'organizzazione di eventi per l'inclusione di persone disabili utilizzando il linguaggio della danza, in collaborazione con gruppi volontari, cooperative sociali e scuole.



'Danceln' rientra nell'ambito dei progetti patrocinati e finanziati dall'Agenzia Europea di Educazione, Cultura ed Audiovisuale "EACEA". Curato dall'Asd pesarese, vede come partner l'Asociación Cultural de Danza Integrada Ruedapies (Spagna) e TheGarage Trust Ltd (Regno Unito), e la collaborazione del Comune di Serra de' Conti, dell'associazione di volontariato 'Il giardino dei bucaneve', di 'Nottenera Festival', del conservatorio di musica e arte di Alicante (Spagna), dell'Università di Valencia (Spagna).

«Con questo progetto – spiegano Monia Mattioli e Giancarlo Taddei dell'Asd – vogliamo accettare la sfida di incoraggiare l'inclusione sociale e le pari opportunità attraverso la danza. È rivolto a ballerini professionisti, istruttori di danza, assistenti sociali e disabili e include una fase di studio della metodologia della danza inclusiva, seguita da tre corsi di formazione ospitati in Spagna, Italia

e nel Regno Unito. I partecipanti selezionati promuovono la loro capacità di esprimere, il loro desiderio di muoversi, di interagire con se stessi e gli altri e la capacità di partecipare come partner alla pari in un lavoro collettivo. L'obiettivo è condividere questo processo come attività di integrazione, promuovere la coesione sociale».

Innovazione e integrazione: «L'aspetto innovativo di questa tecnica di danza inclusiva è che non è possibile praticarla separando i disabili da persone non disabili. Il metodo mette entrambi i partecipanti allo stesso livello, rendendoli così interdipendenti in un crescendo di vantaggi reciproci. Promuoviamo l'interdipendenza tra i partecipanti. Le persone con e senza disabilità hanno bisogno l'una dell'altra per lo sviluppo di proposte di apprendimento e creative. Questo approccio supera i concetti di dipendenza-indipendenza che ruotano sempre attorno alle persone con disabilità. Balliamo, investighiamo, esploriamo e creiamo in modo collaborativo».

Fondamentale il coinvolgimento del territorio: «È una occasione unica per l'arricchimento del territorio e per il progetto in generale. Partiremo dall'associazione di volontariato 'Il giardino dei bucanave', grazie all'amministrazione di Serra de' Conti e all'assessore Giovanna Fracascia che ci ha permesso di comprendere e conoscere meglio il territorio e le sue dinamiche, per arrivare anche alla compagnia teatrale di rilievo nazionale 'Teatro Rebis' e al festival internazionale di linguaggi creativi contemporanei, teatro, cinema d'animazione, musica, arti visive, documentari, danza, 'Nottenera', sotto la direzione artistica di Sabrina Maggiori».

Dal 2004 ad oggi l'associazione Asd Ijshaamanka ha lavorato nella Regione Marche principalmente nelle città di Serra de' Conti, Corinaldo, Pergola e Frontone. Lo scopo dell'associazione è quello di promuovere e diffondere la cultura della danza come attività fisica, organizzando corsi professionali per bambini e ballerini professionisti. Oltre a progettare e sviluppare programmi educativi e corsi di formazione professionale, l'associazione ha lavorato all'organizzazione di eventi per l'inclusione di persone disabili, utilizzando il linguaggio della danza in collaborazione con gruppi volontari, cooperative sociali e scuole

Nel 2017 l'associazione ha realizzato il progetto "REC – RisonanzeEchi dal Catria" finanziato dal Dipartimento delle Politiche Giovanili della Regione

Marche. Scopo del progetto migliorare la partecipazione dei giovani attraverso la danza, la musica, il teatro e la spiritualità. Il progetto prevedeva azioni specifiche rivolte alle persone disabili.

2.9 ... e ora in Gran Bretagna

“La danza - afferma Stefania Di Paolo, dottoranda presso l’Università di Leeds, dove sta svolgendo una ricerca proprio sul tema della danza e la disabilità dove racconta come i danzatori disabili si stiano inserendo anche nel contesto culturale italiano, puntando al riconoscimento della propria professionalità - è un linguaggio corporeo: la presenza di un corpo o di una mente con disabilità sul palco permette di superare molti preconcetti e luoghi comuni rispetto a chi è un danzatore e chi può legittimamente fare danza.

In Italia, la questione del riconoscimento della professionalità del danzatore disabile è sicuramente più recente che in altri paesi come la Gran Bretagna e gli Stati Uniti. Quando si pensa alla danza e alla disabilità, spesso si considera l’aspetto terapeutico, dove la persona disabile è vista come un paziente, un malato, mentre molti artisti e artiste con disabilità stanno conquistando visibilità e riconoscimenti come veri professionisti dello spettacolo”.

“In Gran Bretagna, c’è un’attenzione molto alta sul rapporto tra le arti performative e la disabilità. – spiega Di Paolo, anche lei disabile a causa di un incidente stradale.

Anche in televisione, o nei teatri, la rappresentanza degli artisti disabili è molto più diffusa che in Italia. Il British Council ha messo in piedi diverse iniziative per promuovere l’inserimento degli artisti con disabilità nel mercato del lavoro, e diversi istituti come il Northern Ballet stanno avviando corsi di formazione per danzatori disabili e così tante altre associazioni che si rivolgono a persone con disabilità. Anche in Italia, la situazione si sta evolvendo e ci sono molti esempi di inclusione in questo senso, soprattutto per quanto riguarda il mondo dei festival, ma ancora servono spazi e processi diffusi di professionalizzazione delle persone con disabilità nel settore e una riflessione condivisa che consideri i lavoratori dello spettacolo con disabilità degli interlocutori essenziali in tutti i settori della cultura”.

Durante il primo lockdown Stefania Di Paolo ha dato vita alla piattaforma

Talkwithdance, che su Facebook e Instagram offre ad artisti, operatori e istituzioni dello spettacolo uno spazio di dialogo e autoriflessione, in particolare centrato sulla danza contemporanea e sull'inclusione.

In Italia, invece, tra le iniziative più all'avanguardia c'è il Festival di danza contemporanea Oriente Occidente di Rovereto, che ha avviato un tavolo di lavoro proprio sull'inclusione di danzatori e danzatrici con disabilità. Dal festival è nato il gruppo Al Di Qua Artists, composto da artisti e lavoratori con disabilità del mondo dello spettacolo. Esiste poi la Compagnia Fuori Contesto di Roma, una compagnia mista di persone con e senza disabilità, che ha messo in piedi un festival Fuori posto, per indagare la questione dell'inclusione sociale delle persone con disabilità, e Dance Well, iniziativa del Comune di Bassano del Grappa che ha messo insieme una comunità di performer tutti affetti da Parkinson, in un'ottica non di danza terapia ma di pratica artistica. E per quanto riguarda la comunità Sorda, il Festival del silenzio di Milano porta all'attenzione di un pubblico misto le potenzialità dell'arte Sorda nel teatro e nelle arti performative, utilizzando la lingua dei segni come strumento espressivo.

“Artisti disabili stanno conquistando sempre maggiore visibilità in molti festival italiani, non solo dedicati alla disabilità. – racconta Di Paolo –L'artista con disabilità, non deve essere considerato come un ospite dello spettacolo, ma come una presenza legittima, solo in questo modo, può diventare una spinta per ripensare all'intero sistema di produzione e fruizione dell'opera d'arte in un senso più inclusivo”.

“La disabilità, tra i vari tipi di discriminazione, è particolare perché è una condizione potenziale di ogni individuo: tutti noi nella vita potremmo sperimentarla.

È guardando alla disabilità che dobbiamo organizzare una società migliore e più inclusiva: quella del rispetto fondamentale della persona, nella sua identità di essere umano e di professionista”.

2.10 ... lente d'ingrandimento su Londra

Celeste Dandeker, giovane danzatrice professionista del London Contemporary Dance Theatre, a 22 anni cade sul palcoscenico durante uno spettacolo subendo così un danno alla spina dorsale che la obbliga su di una sedia a rotelle e le impedisce di danzare. Nel 1990, sedici anni dopo, un suo ex-coreografo, Darshan Singh Buller, convince Celeste a danzare di nuovo, anche

se sulla sua sedia a rotelle, per il film prodotto dalla BBC “The Fall”. Celeste Dandeker ritrova il desiderio di danzare.

Incontra il coreografo ed educatore Adam Benjamin ed insieme tengono alcuni workshops di danza per disabili. All’inizio non c’era alcuna intenzione di creare una compagnia, gli incontri erano semplicemente un esperimento per vedere che cosa potevano fare i danzatori diversamente abili. Ma il risultato fu la nascita della Candoco Dance Company nel 1991.



2.11 CANDOCO, CAN-DO-COMPANY, COMPAGNIA DEL *SI PUÒ FARE*

La Candoco Dance Company è una compagnia inglese di danza contemporanea che integra nei suoi spettacoli danzatori disabili e non disabili. Scopo della Candoco è di riuscire a spostare i confini della danza contemporanea e cambiare la concezione delle persone su cosa è la danza e su chi può danzare.

“CANDOCO HA REINVENTATO I CONFINI DELLA DANZA DIMOSTRANDO CHE LA VIRTUOSITÀ NON È RELEGATA AL CORPO ABILE”

Judith Mackrell, The Guardian



Candoco è la prima e più importante compagnia di questo genere nel Regno Unito. In questi anni sono stati commissionati lavori ad una grande varietà di coreografi spingendo ogni volta i danzatori in nuovi territori e raggiungendo ogni volta un altissimo livello artistico e tecnico. Ciò ha permesso alla compagnia di portare i suoi spettacoli in tourné nel Regno Unito (con approssimativamente venti date ogni anno) e all'estero, visitando più di cinquanta paesi tra Europa, America, Australia, Africa ed Asia.

Certamente non si può ignorare il fatto che la Candoco sia composta da danzatori disabili, e che un corpo disabile non potrà mai emulare ciò che fa un corpo abile. Ma la chiave sta nel fatto di trovare per ogni danzatore non abile il proprio personale linguaggio nel movimento.

Anche la fondatrice della compagnia Celeste Dandeker all'inizio si chiese se quello che veniva creato poteva chiamarsi danza. La risposta le arrivò quando vide un passo a due danzato da un danzatore disabile e uno normodotato. I movimenti erano così belli ed intensi che non vi erano dubbi che ciò che stava accadendo fosse danza.



Accanto al lavoro performativo la compagnia è impegnata in un importante programma educativo che coinvolge i danzatori e un gruppo di artisti associati, per promuovere sul territorio l'insegnamento della danza alle persone con disabilità fisiche. La compagnia è sempre impegnata nell'offrire strade alternative per quei disabili che vogliono seguire un training professionale.

Cos'è che spinge i danzatori abili ad unirsi alla Candoco? Celeste Dandeker risponde che ritiene essere tre le ragioni: la qualità delle performances, l'apertura e l'unicità del modo di operare della compagnia e la sua elevata reputazione.



La Dandeker continua affermando che, per quello che ha potuto vedere, gli spettacoli della Candoco Dance Company non sono performances che sottolineano le diversità, che mettono al centro il tema della compassione per i diversamente abili.

Non è terapia. Il centro è la danza e il danzare.

Una volta saliti sul palcoscenico i danzatori sono tutti allo stesso livello e a fatica si distinguono gli abili dai non abili. Ognuno di loro porta con sé il suo corpo, la sua storia, le sue emozioni, tutto indirizzato verso lo scopo del componimento coreografico.

Nei nostri corpi, nelle nostre storie, nelle nostre emozioni noi tutti siamo differenti gli uni dagli altri, e tutti portiamo con noi i nostri handicap (spesso facendo di tutto per nasconderli).

“Penso che la differenza in questi “diversi” danzatori stia nel fatto che i loro handicap sono solamente più netti, meglio riconoscibili perché arrivati in superficie.

In fondo non trovo una grossa diversità rispetto alle altre compagnie di danza. Certo è che con la Condaco si respira un'altra sensibilità, più attenta.”, conclude la Dandeker.

“NELLO SPORT C'È COMPETIZIONE, NON È POSSIBILE CHE DISABILI E NON DISABILI SI ALLENINO INSIEME.

AL CONTRARIO LA DANZA, PER SUA INTRINSECA NATURA, RISANA LE CONTRADDIZIONI, OBBLIGA AD UN LAVORO DI CONCERTO PER UN UNICO SCOPO”.

Adam Benjamin

2.12 ...INFINE, IN ITALIA

Da poco ha preso vita un'Associazione che opera in provincia di Reggio Emilia promuovendo Laboratori di Movimento Espressivo e Danza rivolti a persone diversamente abili. Si chiama ALTRARTE.

L'Associazione di Promozione Sociale AltrArte nasce a Correggio nel 2007 ed apre i suoi laboratori permanenti di Danza, Teatro e Pittura Espressiva dedicati a bambini, ragazzi e adulti diversamente abili, allo scopo di offrir loro opportunità ludico-ricreative, volte a promuoverne autonomia, libera espressione, emancipazione e sviluppo delle capacità sociocomunicative. Destinatari delle nostre iniziative sono gli allievi, gli spettatori delle performance e gli operatori del settore. Agli allievi si offre l'opportunità di maturare una diversa percezione del sé, facendone emergere e valorizzandone le capacità artistiche. A chi assiste agli eventi si intende dare spunti di riflessione e suggerire un pensiero altro rispetto al mondo della disabilità. Infine si fanno promotori di specifiche occasioni formative, come corsi e seminari di approfondimento, per operatori, volontari, studenti e genitori di ragazzi disabili”.

Laboratorio di Danza Creativa e Movimento Espressivo per bambini, ragazzi e adulti diversamente abili: in questo spazio AltrArte realizza una attività specifica e strutturata di danza in cui gli allievi - suddivisi in gruppi omogenei e seguiti da Insegnanti di danza, educatori, danzatori professionisti e non - possono sperimentare da protagonisti l'esperienza della danza.

Il Laboratorio di Danza Creativa e Movimento Espressivo non è inteso come co-terapia, ma come attività tesa a migliorare il benessere psico-fisico dei

partecipanti attraverso un potenziamento delle possibilità espressive e attraverso lo sviluppo di un rapporto differente tra danzatori normodotati e disabili.



CAPITOLO TERZO

SPECIALI FAUTORI DI INCLUSIONE

3.1 ...E ORA, SCOSTIAMO IL SIPARIO SUL NOSTRO TERZO CAPITOLO.

Obiettivo della parte terza del presente scritto sarà fornire al lettore uno sguardo sulla vita e sull'operato di alcuni fra i più celebri nomi di *artisti-fautori-d'inclusione* tutt'oggi viventi e attivi nel loro campo d'espressione professionale.

Fortemente attivi, aggiungiamo!

Ci si è liberamente concessa la licenza di operare una selezione, del tutto personale, sul campione da presentare in questo scritto. Campione che non è assolutamente esaustivo della categoria, né tantomeno si tratta di un campione di "eccellenza", ma campione che è stato scelto per la sua più profonda vicinanza al personale sentire artistico ed emozionale di chi scrive.

3.2 UN PRIMO TIPO D'INCLUSIONE (DISABILITÀ FISICA)

SIMONA ATZORI

La prima protagonista ad aprire le danze di questo secondo capitolo è dunque lei, Simona Atzori: una *stra*-ordinaria ballerina.

Simona è nata a Milano, da genitori sardi, il **18 giugno 1974** e la sua, almeno inizialmente, non è stata una vita facile. O "normale". È infatti nata senza le braccia. La sua è una storia di forza e determinazione, poiché nonostante la sua *diversità*, è riuscita a realizzare il suo sogno di diventare una ballerina professionista. Ella ha accolto infatti in maniera molto positiva l'ostacolo che la natura ha posto sul suo percorso, lo ha incluso *lei stessa in primis*, riuscendo poi a farlo perfettamente accettare anche da parte degli altri.

E alla fine, forse ironia o forse riscatto della sorte, questo suo deficit fisico è diventato proprio il suo più grande punto di forza, e le ha permesso di farsi strada addirittura a livello professionale nel mondo della Danza. Un mondo che,

da sempre per antonomasia, prevedrebbe rigidi canoni tecnici ed estetici per poterne entrare a far parte...



Bolle&Friends Arena di Verona, 2009

In una delle sue interviste, Simona ha raccontato come ha avuto inizio il suo percorso d'inclusione speciale: ha cominciato a ballare sin da piccolissima, i genitori la iscrissero al suo primo corso di danza a soli 6 anni. La mancanza degli arti superiori non ha influito sulla sua capacità di imparare questa severa disciplina, che normalmente richiede corpi perfetti e al massimo della forma fisica. Simona è riuscita con il tempo ad articolare i movimenti in maniera fluida e precisa, dimostrando che **non ci sono limiti**, quando la danza ti scorre letteralmente nelle vene, ignara che siano vene di una ragazza con due braccia e due gambe, o meno.

Simona ha ottenuto grandi soddisfazioni, come quella di danzare alla cerimonia di apertura delle **Paralimpiadi di Torino 2006**, o di esibirsi in una coreografia

con il violinista **David Garret** nella quarta serata di **Sanremo 2012**. Ha preso parte alla trasmissione di Raffaella Carrà "**Amore**". Nel 2009 è stata presente in due tappe del **Roberto Bolle & friends**. Nel 2010 ha fondato la **SimonArte Dance company**¹. Nel 2012 ha aperto la quarta serata del **festival di Sanremo**, nel 2014 ha danzato per Papa Francesco e nel 2017 ha portato in scena lo spettacolo **Una stanza viola**.

Simona è, invero, un'artista a tutto tondo: non solo ballerina, ma anche pittrice. Coltiva questa passione ancor prima rispetto quella per la danza, da quando aveva soli 4 anni. Nonostante la sua diversità, è riuscita ad entrare nell'**Associazione dei Pittori che Dipingono con la Bocca e con il Piede (V.D.M.F.K.)** e due sue opere sono state regalate a **Papa Giovanni II** e a **Papa Francesco**. Altre sue mostre sono permanenti poi in Cina, Canada, Portogallo, Svizzera, Spagna, Austria, Messico, Grecia.

Si è inoltre laureata in **Visual Arts**, in **Canada**, e dal **2008** i suoi dipinti sono esposti in mostra permanente a **London Ontario**.

¹SIMONARTE DANCE COMPANY. La Compagnia nasce all'inizio del 2010 sulle ceneri di precedenti attività di danza per la volontà della stessa Simona Atzori. L'intento della Compagnia è quello di unire alla ricerca artistica profonda, un messaggio che ha già raggiunto migliaia di persone in ogni ambito nella quale Simona opera, dalla danza alla pittura, dagli incontri nelle Aziende, all'editoria. La compagnia ha attualmente 3 spettacoli al suo attivo. Il primo ideato, creato e coreografato da Simona Atzori e dalla compagnia stessa, è "Me". In scena vengono portate, con i componenti della Compagnia e ospiti illustri, le emozioni che hanno portato Simona a creare questa Compagnia e tutto ciò ha raggiunto il pubblico in modo diretto ed efficace. Ospite sul palco, alla prima nazionale dello spettacolo "ME" al Teatro Cagnoni di Vigevano è stata l'Etoile Internazionale Oriella Dorella e, dopo Vigevano, si sono accese le luci dei palchi di città italiane come Milano, Varese, Arezzo, Padova, Cremona, poi cinque date in Sicilia e Calabria e, ancora, alcune date in Spagna (fra cui Madrid, Cazorla, Granada); lo spettacolo ha anche raggiunto il Kenia e l'Argentina. Nel 2013 fino quasi al termine del 2014, ME è stato ospite del ciclo di eventi intitolato #centodieci, organizzati dalla Mediolanum Corporate University, venendo ospitato inoltre da numerosi teatri d'Italia. Nel 2014, nasce il nuovo spettacolo "Una stanza viola" il cui tour ha avuto luogo nel 2015.

Danzano con Simona le ballerine della sua compagnia di danza (SimonArte Dance Company) Mariacristina Paolini e Beatrice Mazzola e i danzatori del Teatro alla Scala di Milano Marco Messina e Salvatore Perdichizzi, che da anni ormai collaborano con Simona e che con lei hanno portato in tutta Italia e all'estero i loro spettacoli.

Nel 2017 lo spettacolo è stato presentato al Festival dei due mondi di Spoleto.

Nel 2018 "Una stanza viola" va in scena al Teatro Manzoni di Milano per l'associazione "Wondy sono io" e il gruppo 24 ore.

Nel **2011** ha pubblicato il suo primo libro, la sua autobiografia: **Cosa ti manca per essere felice?**.

Nel **2014** poi, pubblica il libro **Dopo di te**, scritto in seguito alla morte di sua madre.

La sua ultima pubblicazione risale al **2018**, con **La strada nuova: Diventare protagonisti della propria vita**.

In tutte le sue opere, emerge la forza e l'attaccamento alla vita di una persona, una ballerina e un'artista, che non vede limiti in se stessa... ma solo ostacoli di percorso da superare.

Racconta del suo amore alla vita, e di come questo attaccamento e questa energia le hanno permesso di andare ben oltre i propri limiti fisici. Anche se le difficoltà, molto spesso, tendono a scoraggiare, per lei sono state un trampolino di lancio. **Simona** ci ricorda che i veri limiti sono quelli che vedono gli altri e che esistenze come la sua sono un dono che può generare il seme dell'inclusione in chiunque ne venga a contatto.





Una storia, quella di Simona, che in cui ella ci insegna non solo ad *abbracciare* (per assurdo) la diversità della vita attraverso il medium dell'arte, ma anche a comprendere che i talenti personali non sempre si celano nei punti di forza. La vocazione e la ricchezza possono nascondersi nelle ferite, nelle mancanze, nelle debolezze che, vissute da un'altra prospettiva, più ampia, si rivelano preziose. Forse più difficili da riconoscere e da gestire, soprattutto agli inizi, ma ricche di meraviglia se adeguatamente accolte dalla società dei "normali".



“Non mi sono mai chiesta con dolore perché dio abbia voluto che proprio io nascessi così, senza le braccia, ma ho sempre pensato perché dio invece mi avesse dato così tanto. Mi ha semplicemente disegnata così perché mi aveva in mente così “.

Con queste parole si descrive Simona in un'intervista recente, capovolgendo tanti luoghi comuni sull'handicap e sul significato più profondo della diversità.

Spesso le menomazioni fisiche vengono percepite come un ostacolo e questa visione negativa si estende a qualunque altra “debolezza” personale, sia essa fisica o caratteriale. Simona Atzori, attraverso il suo esempio dimostra che la vita è preziosa a prescindere e che, anzi, ciò che in apparenza sembra limitante, se debitamente abbracciato e incluso, può costituire un dono e un arricchimento generale, per tutti.

Spesso, anche se si tende a non ammetterlo apertamente, quando ci si imbatte in persone con handicap fisici o che semplicemente hanno modi di vivere e di vedere diversi dai nostri, si provano sentimenti di pietà, sdegno, repulsione o paura, a seconda dei casi.

Ci rifiutiamo di includere, di abbracciare, e alziamo muri.

Chi è veramente ad essere senza le braccia, allora?

Come già evidenziato, la vita di Simona dimostra che essere diversi non è sbagliato, non è necessariamente un ostacolo, non è un difetto. Tutto dipende, ancora una volta, dalla prospettiva con cui osserviamo noi stessi, il mondo circostante, la vita, da quanto crediamo davvero nel potere dell'inclusione... e da quanto siamo seriamente disposti ad impegnarci nel metterla in pratica.

Questi sono i frutti tangibili di una vita spesa all'insegna di un abbraccio inclusivo.

Chi scrive, ha avuto il privilegio di incontrare e di poter intervistare personalmente altri due protagonisti di “inclusione a passo di danza”: ciò è avvenuto in occasione dello spettacolo Up&Down INCLUSIONE tenutosi l'11 Giugno 2021 presso Villa Simion a Spinea (Ve).

Lo spettacolo consisteva in un gala che prevedeva l'alternarsi sulla scena di esibizioni di danza e canto, ad opera di professionisti e allievi. Particolarità dell'evento è stata la presenza della performance realizzata dai ragazzi (sia normodotati, che non) che avevano partecipato al corso di DanceAbility tenutosi durante l'anno presso la scuola di danza “Academia Veneta di Clara Santoni²” avente sede a Spinea.

Tra i danzatori diversamente abili è spiccato Ivan Cottini³, affetto da SLA e attualmente molto attivo anche in televisione dove si spende per rendere nota la condizione di emarginazione che vive chi è diversamente abile.

²Di origini veneziane, Clara Santoni ha intrapreso il percorso di studi del balletto classico fin dai sei anni d'età. La sua carriera l'ha portata ad ottenere il diploma di ballerina e ben tre specifici diplomi come insegnante. Ha studiato con maestri di spessore fino a giungere al Teatro Statale del Balletto Classico di Mosca, dove ha eseguito un tirocinio insieme a E. Maximova e di V. Vassiliev.

Nel 1994 ha ottenuto l'Advanced Executant (come ballerina) e nel 1996 l'Advanced Teaching Diploma (come insegnante, superando prove di specializzazioni con il massimo punteggio).

Clara Santoni ha raggiunto il più alto titolo della Royal Academy of Dance di Londra, che in Italia è stato conseguito da

Ivan ci ha confessato di avvertire la danza come un qualcosa di universale, fruibile da tutti.

Inoltre ha spiegato che per lui la danza non ha nulla a che vedere con una rigida tecnica o con determinati canoni fisici... piuttosto, egli la identifica con la Libertà: la danza ha significato un azzeramento dei limiti e un mezzo di amplificazione delle proprie emozioni (dal latino e-movere, trarre fuori... dal corpo).

Come una sorta di terapia per anima e corpo, addirittura più efficace delle cure mediche, per soggetti che, come accade spesso ad Ivan, normalmente vengono esclusi e lasciati ai margini...

pochissime persone.

È la prima e unica italiana diplomata insegnante alla prestigiosa Royal Ballet School di Londra, grazie a un diploma conseguito nel 2016.

Nel 1998 ha ottenuto il diploma di insegnante di danza classico-accademica da parte dell'E.A. Teatro alla Scala di Milano e un attestato di specializzazione della regione Lombardia dopo aver discusso una tesi conclusiva relativa ai primi tre anni di Corso della Scuola di Ballo del Teatro alla Scala.

Nel 2000, primo caso in Croazia e in Italia, le è stata riconosciuta dal senato dell'Università di Zagabria, un'equipollenza completa agli studi universitari, parificata ad una Laurea in materie artistiche, vale a dire una laurea in area artistica-balletto classico e al titolo d'insegnante di balletto classico.

Per la sua conoscenza dei metodi Royal Academy of Dance, Teatro alla Scala e Vaganova, risulta essere un'insegnante molto richiesta in Italia e in Europa per stage, workshop e aggiornamenti in materia.

È stata, inoltre, ingaggiata per girare la scena di ballo per il film "Casanova" prodotto dalla Touchstone.

Nel 2008 si è occupata della Direzione Artistica del progetto Dreamon promosso dalla Regione Veneto, Assessorato alle Politiche Sociali – Azienda ULSS 20 Verona, Dipartimento delle Dipendenze – Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Politiche Antidroga.

Nel 2007 la Royal Academy of Dance di Londra, le ha affidato l'incarico di supervisore (esaminatrice di allievi-insegnanti) per il Programma di Insegnamento CBTS 2007 con il metodo Royal Academy of Dance.

Prepara personalmente i suoi allievi ad affrontare concorsi di danza. Ad oggi sono 231 i concorsi vinti.

Oltre alla pluriennale esperienza di palcoscenico come ballerina e coreografa, svolge un'intensa attività didattica d'insegnamento nel balletto classico e nella danza contemporanea e, conduce da diversi anni, corsi di formazione per insegnanti presso l'Accademia Veneziana.

Attualmente insegna all'Accademia Veneta di Danza & Balletto con sede a Spinea che guida dal punto di vista pedagogico e artistico. Clara Santoni è impegnata nel territorio in progetti socialmente utili che portano la danza nelle scuole pubbliche e nei centri diurni per disabili. Conosciuta e stimata come cittadina è stata insignita del premio "eccellenze veneziane e metropolitane" nel 2018.³Nato nel 1987, Ivan Cottini è originario delle Marche. Da giovanissimo comincia a posare per delle campagne pubblicitarie ed a sfilare in passerella, a 26 anni è già affermato in quell'ambito lavorativo ed ha anche accanto una fidanzata. Nel 2013 scopre di essere affetto da una grave forma di Sla. Proprio in quel periodo accusa i primi sintomi: "Una brutta diplopia seguita da gravi difficoltà a deglutire, masticare e perfino parlare" a cui segue la sconvolgente diagnosi. In poco tempo perde sia il lavoro che la fidanzata, è costretto ad assumere 14 farmaci al giorno e a fare costanti sedute di fisioterapia per bloccare l'avanzamento della malattia. L'anno successivo prende una decisione estrema: interrompere le cure per poter avere un figlio dalla nuova fidanzata. Da quella decisione deriva un peggioramento delle sue condizioni, ma nasce Viola (2015) di cui è follemente innamorato e che lo stimola a lottare contro gli effetti invalidanti della sua malattia. In questi ultimi anni Ivan ha cominciato a ballare, un modo per tenersi attivo e contrastare gli effetti della sua malattia. Grazie all'impegno dimostrato è stato ospitato più volte ad Amici, programma tv di Maria De Filippi, ed ottenuto una notorietà che gli permette di sensibilizzare gli italiani riguardo la Sla. Ivan fa inoltre parte della AISM, Associazione Italiana Sclerosi Multipla, con la quale spesso organizza eventi di beneficenza e incontri nelle scuole per sensibilizzare sul tema. Il suo impegno è stato talmente grande che è stato insignito del titolo di Cavaliere della Repubblica dal Presidente Sergio Mattarella. Nell'edizione del FESTIVAL DI SANREMO 2020, Amadeus ha scelto personalmente Ivan per partecipare alla trasmissione come ospite. Il conduttore era stato, infatti, attratto dalla sua storia dopo averlo visto nel programma di Milly Carlucci, BALLANDO CON LE STELLE, dove si era esibito.

La danza serve soprattutto a stare bene, la danza è CURA, afferma Ivan.

E forse, non ha caso, quella sera a Spinea aveva deciso di esibirsi in un assolo proprio sulle note della celebre canzone “La Cura” di Battiato, da lui stesso coreografato - si trova sulla sua pagina profilo Instagram il video della performance integrale.

La seconda testimonianza che chi scrive è riuscito preziosamente a raccogliere è quella dell'avvocata Tania Busetto⁴, genitore di Chris (affetto da autismo), uno dei ragazzi danzatori della coreografia relativa al percorso di Dance Ability cui si è potuto assistere quella sera.

Tania, tra le altre cose, ci ha raccontato di essere anche docente presso il corso sperimentale per calciatori disabili a Coverciano (dal 2019 presiede la FGCI per occuparsi di Calcio e federazioni sportive dedicate ai diversamente abili) e di essere attiva in prima persona nella divulgazione e promozione di iniziative a favore dell'inclusione delle persone *speciali e straordinarie* come il suo Chris.

Ci viene detto che partecipare al corso di DanceAbility è stato avvertito da lei e da suo figlio come un vero e proprio PROGETTO DI VITA, condotto insieme a ragazzi abili.

Le differenze tra i partecipanti sono state più a livello mentale che fisico, e tutti avevano sete di questa esperienza in egual modo.

Una volta superata qualche timidezza iniziale, si è avviato un meccanismo di scambio reciproco e di arricchimento a due sensi tra i danzatori del corso.

Come genitore, Tania ha partecipato solo la prima volta alle lezioni, per accompagnare e sostenere il figlio, poi basta: ha lasciato Chris da solo, a volare con le proprie ali (anzi... a danzare con i propri piedi).

⁴Tania Busetto ha 45 anni e vive a Spinea con la famiglia: il marito, Leonardo Cossu, ed i tre figli Christian, Leon di 16 anni, Asia di 14 anni e Tommaso di 10 anni.

a Spinea vive e lavora, è un avvocato e titolare dello studio legale Busetto.

nel 2004, anno in cui ha ottenuto il titolo, ha anche conseguito un master di I livello in diritto del lavoro.

si occupa prevalentemente di due materie molto lontane l'una dall'altra: una è la disabilità e tutto quello che ruota attorno al sociale, l'altra è il debito e la crisi d'impresa.

una è stata una scelta di vita e l'altra professionale, afferma.

nel suo lavoro ha sempre privilegiato la funzione sociale dell'avvocato, prediligendo la comunicazione semplice comprensibile a tutte le estrazioni sociali e che giungesse al cuore delle persone.

si è esposta più volte pubblicamente combattendo per i diritti dei figli, disabili e non, trattando attivamente temi come la violenza di genere, il bullismo e cyberbullismo.

Lei ha avuto paura, confessa, che durante lo spettacolo con i suoi parenti seduti tra il pubblico a guardarlo e con una situazione per lui decisamente nuova, il suo Chris si spaventasse... ma non è andata assolutamente così: Chris e tutti i suoi compagni, sia disabili che non, avevano capito che erano i protagonisti assoluti di quel momento speciale a loro dedicato e si sono comportati con estrema serenità e naturalezza sul palco.

Ancora una volta si sottolinea il grande arricchimento avvenuto da entrambe le parti (un abbraccio, un abbraccio inclusivo compiuto a passo di danza).

Prima di salutarla, Tania ci ha ribadito come attraverso l'esperienza di suo figlio, lei abbia potuto toccare con mano il potere dell'Arte di lasciare liberi tutti gli individui di stare BENE e di riuscire a fare quello che più desiderano, indipendentemente dai propri limiti fisici.

Danzare, in conclusione, è stato da lei e da Chris avvertito come una forma di comunicazione altra: come un linguaggio che può essere universalmente parlato e compreso.

3.3 UN SECONDO TIPO DI INCLUSIONE: QUELLA ETNICA

MISTY COPELAND

Altra testimonianza forte di inclusività è sicuramente quella rappresentata dalla storia di Misty Copeland, Principal dancer del corpo di ballo dell'American Ballet Theatre⁵. Gli "ingredienti" del suo successo e della sua fama in tutto il mondo

⁵L'American Ballet Theater (ABT) è stato fondato nel 1940 ed è considerata una delle compagnie di balletto più prestigiose al mondo. Situato a New York City, si esibisce per oltre 600.000 persone ogni anno e ha danzato in oltre 126 città e 42 paesi. Nel 2000, l'American Ballet Theater ha visitato la Cina e si è esibito sia a Shanghai che a Hong Kong. La compagnia ha anche avuto la rara opportunità di ballare a Taipei e Singapore. Sin dalla sua fondazione, la missione di ABT è stata quella di coltivare un repertorio del passato, incoraggiando nel contempo la creazione di nuove opere di giovani coreografi innovativi. I primi direttori artistici della compagnia furono Lucia Chase e Oliver Smith. Poi, nel 1980, il famoso ballerino russo Mikhail Baryshnikov ne divenne direttore artistico. Baryshnikov ha guidato la compagnia in modo che la sua tradizione classica fosse rafforzata e raffinata. Sotto la sua guida, innumerevoli balletti classici furono messi in scena, rielaborati e reinterpretati. L'American Ballet Theater conduce vari programmi educativi e di sensibilizzazione per le persone nell'area metropolitana di New York. Un noto programma è il Young People's Ballet Workshop. In questo seminario, la compagnia utilizza dimostrazioni di lezioni per sensibilizzare i bambini in età scolare nei riguardi del balletto.

sono stati: riscatto, passione, talento e determinazione... come per tanti “big”, certo... Ma con un *quid* in più: quel desiderio di diffondere l’abbraccio inclusivo di cui abbiamo parlato in precedenza.

Ma torniamo a concentrarci sulla nostra nuova protagonista.

Misty Copeland si avvicina alla danza quasi per caso e trascorre l’infanzia in una famiglia poverissima. Lei, la madre e cinque fratelli passavano da un motel all’altro, conducendo una vita assolutamente priva di agi.

La sua vita è cambiata radicalmente in seguito all’avvicinamento alla danza.

A 13 anni, Misty inizia a frequentare lezioni di balletto classico grazie alla segnalazione di un’insegnante di scuola che la scopre essere un vero talento naturale.

Dopo pochi mesi, Misty è già in grado di usare le punte, e dopo qualche anno inizia a vincere prestigiosi premi nell’ambito di importanti concorsi internazionali di balletto.

Le borse di studio le hanno permesso di continuare a studiare danza. Tra le più prestigiose che ha conquistato ricordiamo la Leonore Annenberg Fellowship, una borsa di studio di due anni che viene rilasciata soltanto a chi ha *la stoffa del fuoriclasse*. Grazie a questi due anni di studio, ella si è perfezionata al punto da meritare il ruolo di Firebird nell’omonimo balletto, con un personaggio creato apposta su di lei dal celebre coreografo russo Alexei Ratmansky.

La svolta per la sua carriera professionale arriva a 17 anni quando con una borsa di studio inizia il suo percorso presso l'American Ballet Theatre. Da borsista per un corso intensivo a studentessa dell'accademia, riesce ad entrare dopo pochissimi anni nel corpo di ballo, dove è l'unica danzatrice afroamericana su ben 80 elementi.

Rapida è l'ascesa alla posizione più ambita da ogni danzatore: nel 2015 infatti viene nominata Principal dancer dell'American Ballet Theatre.

Dopo 75 anni, Misty rappresenta la prima danzatrice di colore ad avere il titolo di Principal dancer e non solo! Sembra anche aver rotto i rigidi canoni fisici che la danza classica richiede, con il suo corpo decisamente fuori "dagli schemi" estetici del balletto.

Misty Copeland è diventata a tutti gli effetti un'icona mondiale, un modello per molte bambine afroamericane... e per le bambine di tutto il globo, a dirla tutta.

“Ricordo la sera che ho danzato L'uccello di fuoco alla Metropolitan Opera House, nel 2012. Non avevo mai visto un pubblico che fosse al cinquanta per cento afroamericano. Mi ha sbalordito rendermi conto che in tanti erano venuti per manifestare il loro sostegno a quello che rappresento. Quando parlo con le famiglie di colore mi dicono: “Non eravamo mai stati a vedere un balletto. Perché dovremmo portarci i nostri figli, se sul palcoscenico non vedono nessuno in cui riconoscersi?”

«È stato il grande coreografo George Balanchine a creare l'immagine della ballerina ideale: pelle color mela sbucciata, corpo prepubere... Ecco perché la gente, quando pensa alla danza classica, si aspetta di vedere quello, e se vede

qualcosa di diverso lo trova “sbagliato”». La Copeland si sta sforzando di cambiare le cose, ma non nega di avvertire che ci sono ancora delle resistenze. «Ricevo moltissimo sostegno da un sacco di gente, ma ci sono anche tanti che vorrebbero demolirmi», dice. «Il mio obiettivo è sensibilizzare le persone mostrando la scarsa varietà etnica che c'è nel mondo della danza classica, e sento che è una parte importante del mio compito. Alcuni dicono che non ho il fisico per fare la ballerina, che ho le gambe troppo muscolose, che il tutù non dovrei nemmeno indossarlo, insomma che non c'entro niente».

Nonostante il successo, comunque, la Copeland non smette ad oggi di ribadire che c'è ancora un grande lavoro di inclusione da fare, in America, per sconfiggere il razzismo. *“Non ero del tutto preparata a essere l'unica afroamericana dell'American Ballet Theatre degli ultimi vent'anni”* ha detto lo scorso gennaio, durante lo show televisivo della PBS American Masters. *“La constatazione che sono pochissime le persone di colore nelle compagnie di danza più importanti del mondo è stato lo shock più grande che ho dovuto gestire nella mia carriera. Credo che ci voglia più diversità in tutti gli ambiti, sul palco, tra il pubblico, nella direzione, e che le nuove generazioni vadano sollecitate in questo senso”.*

Quella di Misty, possiamo affermare sia stata fra le storie di vita che principalmente hanno contribuito a dare vita all'idea in chi scrive che si possa guardare all'elemento del corpo di ballo come ad una preziosa analogia di inclusività.

Così come gli elementi di una compagnia di balletto sono esseri umani tutti assolutamente diversi fra loro, ciascuno con le proprie sfaccettature artistiche e peculiarità fisiche, che però alla fine sulla scena si “abbracciano”

metaforicamente in un solido tutt'uno per realizzare al meglio lo spettacolo, allo stesso modo la società intera nel suo complesso nonostante (anzi... forse sarebbe più opportuno dire "grazie a") i tanti tipi di realtà di cui è composta, potrebbe *danzare* tutta all'unisono inclusivamente, per realizzare al meglio uno *spettacolo molto particolare...* quello costituito dalle nostre esistenze!

3.3.1 BERLINO E L'INCLUSIVITÀ MANCATA

La storia di Chloe Lopes Gomes, la ballerina di colore che ha denunciato il razzismo nella danza classica

Nata a Nizza in una famiglia umile di origini algerine e capoverdiane, dopo una lunga gavetta è diventata la prima ballerina di colore nello Staatsballett di Berlino⁶. Ma lì ha dovuto subire continue offese e discriminazioni e si è scontrata con i pregiudizi che ancora permeano il mondo della danza classica.

Gli studi in prestigiose accademie, poi il successo folgorante che l'ha portata a diventare la prima ballerina di colore all'interno dello Staatsballett di Berlino...

L'epopea di Chloe Lopes Gomes, ballerina di origini capoverdiane e algerine oggi è diventata l'ennesimo caso di esclusione ed emarginazione all'interno dei teatri.

⁶Staatsballett Berlin, la più grande compagnia di balletto di Germania. Fondata nel 2004, istituita per accorpamento delle tre compagnie attive a Berlino presso la Deutsche Oper, la Staatsoper unter den Linden e la Komische Oper. Sorta sotto gli auspici della Stiftung Oper in Berlin (fondazione creata nell'ambito della ristrutturazione amministrativa di Berlino come città-Stato), è diretta da Vladimir Malakhov, che ne ha assunto la guida fin dagli inizi. La compagnia, forte di una tradizione che affonda le sue radici in una solida preparazione accademica, si è affermata come punto di riferimento in Europa e nel mondo per la conservazione del grande repertorio ottocentesco, di cui Malakhov è uno dei massimi cultori, sia come interprete sia come coreografo (da segnalare la sua versione del balletto romantico *La Péri*, del 2010), ma si propone anche come laboratorio per la sperimentazione coreografica, sia incoraggiando i membri della compagnia orientati alla composizione coreutica, sia mettendo in scena lavori di coreografi contemporanei come Mauro Bigonzetti (da ricordare l'allestimento del suo *Caravaggio*, 2009) o l'israeliano Itzik Galili (*The open square*, 2012).

A ottobre dello scorso anno, il suo contratto con la compagnia tedesca è scaduto senza rinnovo e lei ha deciso di farsi avanti per denunciare le discriminazioni subite, raccontando numerosi episodi di razzismo alla stampa tedesca. Una denuncia che poi ha condiviso anche sui canali social, aggiungendo: "Io non starò più in silenzio".

Chloe Lopes Gomes è nata a Nizza, in Francia, in una famiglia di origini franco-algerine e capoverdiane. Suo padre lavorava come operaio, sua madre prestava assistenza medica come infermiera volontaria agli anziani. Si è formata all'Ecole nationale supérieure de danse di Marsiglia e nel 2008 le si sono spalancate le porte dell'accademia di danza più famosa al mondo, il Bolshoi di Mosca, e andò a rappresentare la prima studentessa francese nera ad esserne ammessa.

Dopo numerosi anni di formazione, sono arrivati i successi professionali all'interno di compagnie internazionali, come il Balletto dell'Opera di Nizza, il New English Ballet Theater e il Béjart Ballet.

Nel 2018 si è trasferita a Berlino, potendo orgogliosamente affermare di essere la prima ballerina nera dello Staatsballett. Nel giugno del 2019, in una lettera aperta a Vogue Italia, ha spiegato che il mondo della danza ha attraversato una fase di profondi cambiamenti, e oggi non è più così tradizionalista come potrebbe apparire da fuori: *“Le interviste e le discussioni mi lasciano spesso la strana sensazione che il problema della xenofobia e del razzismo siano ancora difficili da superare nel mondo del balletto. In realtà, la questione non mi ha mai impedito di essere la persona che volevo diventare. Nonostante un ambiente elitario, la danza classica si è profondamente trasformata e non è più il mondo tradizionalista che si immagina da fuori. Prova ne sia il fatto che, nonostante le mie origini modeste (mio padre è un operaio e mia madre si occupa di*

assistenza medica) sono stata capace di realizzare il mio sogno, superando ostacoli e difficoltà.”

Ma l'ultima esperienza lavorativa in Germania l'ha portata a ricredersi: in diverse interviste ha parlato di continui attacchi e offese per il suo aspetto, per il colore della pelle e i suoi capelli ricci. In particolare, al Tagesspiegel ha raccontato che una maestra di danza le ha chiesto di schiarirsi il volto con il trucco per interpretare "Il lago dei cigni" di Tchaikovsky. Una pratica che ha un nome preciso, *whiteface*, ed è considerata profondamente offensiva, e per questo è stata abbandonata dai teatri. Almeno ufficialmente: la denuncia di Chloe Lopes Gomes dimostra che nella realtà le cose vanno diversamente.

La vicenda di Chloe Lopes Gomes dimostra quanto ancora oggi le minoranze etniche siano discriminate nel mondo della danza classica, per via di una tradizione molto esclusiva che fatica ad accettare un colore della pelle diverso. Cira Robinson, ballerina afroamericana, raccontò al New York Times che passava almeno tre quarti d'ora/un'ora a ricoprire le sue scarpette in raso con un fondotinta scuro: in commercio esistevano solo scarpette di colore rosa chiaro, pensate per chi ha la pelle bianca. Lo stesso ha dovuto fare per anni Chyrstyn Mariah Fentroy, oggi ballerina a Boston: diventò virale la foto in cui dipingeva a mano le scarpette rosa prima di indossarle. Mentre alle colleghe bianche bastava sceglierne un paio e indossarle. Questo intende Chloe Lopes Gomes quando su Instagram parla delle tante forme di esclusione che ancora oggi sperimentano i ballerini di colore. Esistono storie di successo, ma si contano sulle dita di una mano: quella di Misty Copeland di cui si è detto sopra, prima afroamericana a diventare étoile nell'American Ballet Theatre, o quella del cubano Carlos Acosta, il primo *Romeo* nero del Royal Ballet di Londra. E tutti hanno dovuto superare le stesse difficoltà, dal colore di scarpette e tutù ai

pregiudizi più duri a morire: il caso di Chloe Lopes Gomes è solo l'ultima tappa di una lenta trasformazione, tra aperture e diffidenza di un mondo ancora saldamente ancorato alla tradizione e all'esclusività.

Relativamente alle vicende e alle testimonianze di vita appartenenti alle danzatrici appena riportate, vorremmo ora soffermarci brevemente ancora sulla nascita delle prime scarpette da punta di colore che non sia il rosa.

Le prime scarpette da danza per ballerine nere sono in vendita soltanto da pochissimi anni, dopo che per decenni le ballerine di pelle non bianca avevano dovuto tingere le loro punte nei modi più strani e difficoltosi...



Le nuove scarpette da ballo di Freed of London pensate per ballerine di carnagione non bianca (Freed of London)

Alla fine di ottobre 2019 Freed of London, una delle più importanti aziende produttrici di scarpette da danza e da ballo del mondo, ha cominciato a vendere scarpette da punta (quelle che permettono alle ballerine di danza classica di stare sulle punte dei piedi grazie a un supporto rigido) di colori adatti alle ballerine con la pelle scura. Non è la prima azienda a farlo, lo faceva già da più di un anno anche l'azienda americana Gaynor Minden, ma vista la diffusione

delle sue scarpette nel mondo della danza classica, si tratta di un cambiamento importante per le ballerine di colore: finora erano costrette a tingere da sé le proprie scarpette per averle dello stesso colore della pelle, oppure a usarle rosa, in modo diverso, due pratiche comunque discriminatorie nei loro confronti.

Le scarpette da punta esistono più o meno dal 1820 e inizialmente erano bianche; col tempo passarono a essere rosa per non creare un disturbante contrasto visivo sulle gambe delle ballerine, che nell'Ottocento e per gran parte del Novecento erano tutte di pelle bianca. Oggi di ballerine di colore ce ne sono molte – anche se restano una minoranza nei più importanti corpi di ballo del mondo – eppure fino a poco tempo fa non esistevano scarpette da punta adeguate al colore della loro pelle.

Come spiega un articolo del NEW YORK TIMES, per questa ragione le ballerine di colore hanno sempre dovuto arrangiarsi a tingere le proprie scarpette, spendendo molti (troppi) soldi per farlo, oppure accettare di usare scarpette che stonavano con il proprio colore di pelle.

Ingrid Silva, una ballerina brasiliana del Dance Theatre of Harlem, la compagnia americana fondata da Arthur Mitchell, uno dei primi ballerini di danza classica di colore, ha spiegato al NEW YORK TIMES come tinge le sue scarpe: usando un fondotinta liquido di Black Opal, un marchio di cosmetici per donne di colore.

Il Dance Theatre of Harlem, composto per la grande maggioranza da ballerini neri, è stata la prima compagnia di danza classica in cui i ballerini afroamericani hanno usato scarpette e calze del colore della propria pelle, a partire dagli anni Settanta.

Tuttora la Silva deve affidarsi all'industria cosmetica per le sue scarpette perché i modelli di scarpette da punta marroni sul mercato, compresi quelli di Freed of London, non sono di tonalità adatte al suo colore di pelle e nemmeno del modello di scarpette (ne esistono tanti diversi) che piace a lei. La Silva pensa che le scarpe di Freed siano uno sviluppo positivo per le ballerine di colore, ma

che servano più tonalità: per ora l'azienda ha messo in produzione solo due modelli di scarpette marroni, le Ballet Bronze, più chiare, e le Ballet Brown, più scure.

Il metodo di Silva per tingere le punte non è un'eccezione o una scelta eccentrica: la maggior parte delle ballerine nere facevano o ancora fanno lo stesso, perché altri tipi di tinte, come quelle per i tessuti, non sono adatte alle scarpette da punta perché le induriscono. Oltre ad avere l'inconveniente del prezzo, tingere le scarpe è scomodo perché ci vuole molto tempo per colorare tutto, pieghe e nastri compresi, in modo accurato: fino a un'ora per un paio. Anche i ballerini usano lo stesso metodo, anche se non per le scarpette da punta, dato che generalmente non le usano.

La ragione per cui Freed non ha messo sul mercato scarpette da punta in un maggior numero di tonalità è che comunque le ballerine nere sono una minoranza e l'azienda non sa ancora quante scarpette marroni riuscirà a vendere. Sophie Simpson, direttrice delle vendite per le scarpe da danza classica, ha spiegato al NEW YORK TIMES: «Dobbiamo essere realistici. La maggior parte delle compagnie ha poche ballerine di colore. Speriamo che in futuro le cose cambino». Virginia Johnson, la direttrice artistica del Dance Theater of Harlem, invece ha detto: «Tutta questa storia non parla veramente di scarpe, ma di chi appartiene al mondo del balletto e chi no. È un segnale di apertura».

Dunque, le scarpette da danza classica per le ballerine *black* sembrano essere lo strumento per compiere il primo passo verso un futuro più inclusivo...

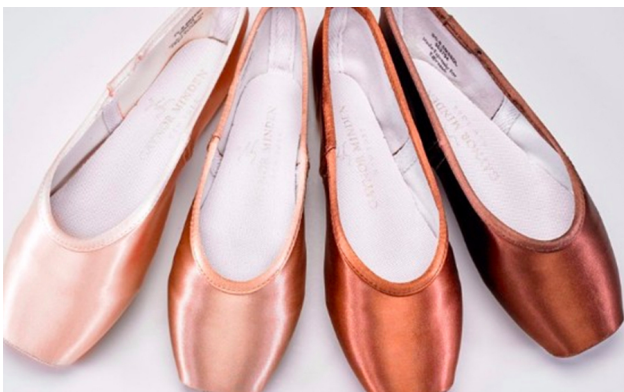
Ma l'obbligo delle scarpette rosa è (o non è) una forma di discriminazione razziale e di esclusione?

Cira Robinson, già precedentemente citata, è una ballerina di colore e ha iniziato a dipingere le sue scarpette da punta di marrone nel 2001 quando, durante un programma estivo del DANCE THEATER di Harlem, la compagnia le disse che avrebbe dovuto danzare con scarpette del colore della sua pelle. Ma se nei negozi non se ne trovano (ancora) oggi, si immagina vent'anni fa. La

soluzione fu usare una pittura spray, rimedio tuttora adoperato nel mondo della danza classica quando le visioni creative dei coreografi impongono una tonalità fuori produzione. Risultato: tessuto duro che finisce per non adattarsi più all'anatomia del piede. Alternativa: usare il fondotinta e trascorrere le ore ad applicarlo in ogni singola piega del tessuto, con annesso rischio che la struttura della scarpetta da punta si ammorbidisca. "Ci vogliono 45 minuti per applicare il fondotinta su un solo paio di punte di gesso", ha raccontato al NEW YORK TIMES Ciria Robinson, che di tubi di fondotinta ne usa cinque a settimana per un totale da 12 a 15 paia di scarpette.

I ballerini non sono (mai stati) **colorblind**, e sarebbe ora che il mondo della danza rispecchi l'**uguaglianza etnica**, garantendo ad allievi e professionisti la possibilità di rispecchiarsi e sentirsi a proprio agio nella scarpetta indossata.

Non si creda che il concetto di **color inclusion** sia destinato solo alle punte di gesso. I **danzatori di colore** vivono lo stesso problema con le scarpette in tela, normalmente disponibili in rosa per le donne e beige per gli uomini. A settembre, poi, la prima ballerina dell'*English National Ballet* Precious Adams ha anche sollevato la questione delle calze rosa: "Nel balletto le persone hanno idee fortemente ancorate alla tradizione - ha raccontato all'*Evening Standard* - molti pensano che indossare calze marroni con un tutù sia qualcosa di sbagliato". Tant'è vero che persino Odile, celebre cigno nero e antagonista de // *Lago dei Cigni* viene ancora interpretato con tutù nero e calze e scarpette rosa.



3.4 ...INFINE UN TERZO TIPO DI INCLUSIONE: QUELLA RELIGIOSA

AMHAD JOUED

Nato nel 1990 da madre siriana e padre palestinese, Joudeh è cresciuto a Yarmouk, un campo profughi palestinese di Damasco. Nonostante suo padre non approvasse il suo interesse per la danza, Joudeh ha continuato a studiare danza a Damasco.

Dal 2007 al 2016 ha vissuto a Damasco, studiando danza ed insegnandola gratuitamente a bambini orfani e disabili. Sua madre vive ancora in Siria, mentre suo padre risiede in un centro per richiedenti asilo a Berlino, in Germania: è in questo campo che padre e figlio si sono recentemente riconciliati dopo un allontanamento di ben undici anni.

Nel 2014 è stato un partecipante nella versione araba del reality show *So You Think You Can Dance*. Egli arrivò in semifinale, ma, essendo un palestinese senza un'identità nazionale, gli venne detto che non avrebbe potuto vincere. Nonostante ciò, le sue apparizioni lo resero noto al produttore cinematografico olandese Roozbeh Kaboly, il quale ha prodotto un documentario su Joudeh per la televisione olandese.

Joudeh ha anche prodotto alcuni brevi video su YouTube in cui lo si può vedere mentre danza in Siria.

Nel 2016, Roozbeh Kaboly, del canale televisivo olandese di notizie Nieuwsuur, creò un documentario di quindici minuti su Ahmad, intitolandolo *Dance or Die* (Danza o Muori), nel quale viene raffigurato mentre danza sulle rovine del campo in cui è cresciuto, visitando, insieme alla madre, la vecchia casa di famiglia a Palmira (nel frattempo distrutta) e l'antico teatro romano di Palmira. Joudeh ha condotto, inoltre, i produttori nella sua sala da ballo a Damasco, dove alcuni giovani studenti parlano delle loro vite e di ciò che significa la danza per loro.

Un secondo film su Joudeh, *Dance for Peace*, che include il suo incontro e la sua riconciliazione con suo padre in un campo profughi a Berlino, è stato recentemente trasmesso sulla televisione olandese sul programma Nieuwsuur. Il cortometraggio racconta della sua vita una volta trasferitosi nei Paesi Bassi e

di quando ha iniziato a danzare con la Dutch National Ballet Company⁷.

Dopo la trasmissione dei documentari, Joudeh ha ricevuto l'invito a danzare come special guest artist da parte di vari Paesi, tra cui gli Stati Uniti, la Svizzera ed il Belgio. Egli ha scelto di esibirsi nei Paesi Bassi grazie all'invito di Ted Brandsen, direttore artistico della Dutch National Ballet Company. Brandsen, inoltre, è stato l'iniziatore di una raccolta fondi intitolata Dance for Peace per supportare Joudeh.

“Sono nato circondato dall'amore, ma poi mi sono trovato immerso nel buio. Finché non ho ritrovato la luce dentro di me: la danza.» È così che Ahmad

Joudeh racconta la sua vita: una storia drammatica ed esemplare di chi, dopo un'infanzia serena vissuta a Yarmouk, in Siria, la scoperta di una crescente passione per la danza è un richiamo a cui Ahmad sente di non potersi sottrarre. Ma non è semplice diventare un ballerino se vivi in una delle periferie più difficili di Damasco, e se tuo padre si oppone categoricamente a tutto ciò che non ritiene abbastanza "virile" e tradizionale per i suoi figli maschi. Iniziano così anni difficili, ammette lo stesso Ahmad, fatti di fughe per frequentare di nascosto i corsi di danza, di momenti di solitudine e di litigi tremendi che degenerano nella violenza fisica. E poi, la straziante guerra civile, che fa sprofondare nel buio un paese intero.”

⁷Il Dutch National Ballet (Balletto Nazionale Olandese) è la compagnia di balletto ufficiale e la più grande dei Paesi Bassi. È stata costituita nel 1961, quando il Balletto di Amsterdam e il Balletto Olandese si fusero. La compagnia è stata diretta da Sonia Gaskell (1961-1969), Rudi van Dantzig (1969-1991), Wayne Eagling (1991-2003) ed è attualmente diretta da Ted Brandsen. La compagnia ha la sua sede presso il Dutch National Opera & Ballet (noto in precedenza come Het Muziektheater) ad Amsterdam dal 1986. La Compagnia è impegnata a creare coreografie nuove e a rappresentare il lavoro di coreografi residenti attuali e passati: Rudi van Dantzig, Toer van Schayk, Hans van Manen, Maguy Marin ed Édouard Lock. Il 13 settembre 2011 la compagnia ha festeggiato il suo 50° anniversario con una serata di gala in presenza della regina Beatrice.



Il pubblico italiano lo ha scoperto grazie al programma televisivo "ROBERTO BOLLE⁸ Danza con me" di cui lui è stato Ospite il 1 gennaio 2018 in Prima Serata su Rai1.

Oggi AHMAD, grazie al suo impegno e alla sua grande determinazione, studia e danza al Dutch National Opera & Ballet di Amsterdam, e continua, seppur da lontano, a sostenere la sua terra.

A decidere il destino di Ahmad è stata la forza del suo sogno, la determinazione, l'ostinazione a non mollare nemmeno davanti alle violenze da parte del padre prima, e poi alle violenze della guerra in Siria, alle minacce dei terroristi dell'Isis, alla distruzione della sua abitazione e del teatro di Damasco.

Oggi, ad Amsterdam dove studia e danza dall'estate 2016, grazie a una catena di solidarietà, Ahmad è finalmente raggiante, felice, accettato e incluso.

“È il potere salvifico dell'arte, della danza che diventa una speranza.

Qui ha portato una luce nella vita di Ahmad e lo ha salvato. “Piccole gocce in un mare di dolore, ma che sono un segnale importante” commenta con un po' di

⁸Roberto Bolle (Casale Monferrato, 26 marzo 1975) è un celeberrimo ballerino e artista italiano. È il primo ballerino al mondo a essere contemporaneamente Étoile del Teatro alla Scala di Milano e Principal Dancer dell'American Ballet Theatre di New York. È Guest Artist al Royal Ballet. Nato a Casale Monferrato, ha vissuto la giovinezza a Trino. All'età di dodici anni entra alla scuola di ballo dell'Accademia Teatro alla Scala. Nel 1990 viene notato da Rudolf Nureyev, che lo sceglie per interpretare il ruolo di Tadzio nell'opera Morte a Venezia, ma il Teatro gli vieta di accettare l'offerta, perché troppo giovane. Al termine di una rappresentazione di Romeo e Giulietta nel 1996, viene nominato primo ballerino e i suoi impegni da protagonista, sia in balletti classici sia moderni, si moltiplicano: interpreta molti ruoli per diversi coreografi, collaborando per La bella addormentata, Cenerentola, Don Chisciotte e Il lago dei cigni. All'estero ha occasione di danzare con il Royal Ballet di Londra, il Balletto nazionale canadese, il Balletto di Stoccarda, lo Staatsoper di Berlino, il Teatro dell'opera di Vienna, il Teatro dell'opera di Monaco di Baviera, il Wiesbaden Festival, il Tokyo Ballet. Tra le ballerine classiche più celebri, ha danzato con Carla Fracci, Alessandra Ferri, Svetlana Zakharova ed Eleonora Abbagnato. Roberto Bolle ha interpretato il Lago dei cigni e Romeo e Giulietta alla Royal Albert Hall di Londra per l'English National Ballet, diretto da Derek Deane e nel 2000 l'Ave Verum, su musica di Mozart presso l'Opera di Vienna e la messa in scena dell'Aida alle piramidi di Gizaper per il 10° anniversario dell'opera del Cairo, cui seguì la rappresentazione presso l'Arena di Verona, trasmessa in mondovisione. Nel 1999 diventa "Ambasciatore di buona volontà" per l'UNICEF, per la quale partecipa a un viaggio effettuato nel 2006 nel sud del Sudan e a uno nel novembre del 2010 nella Repubblica Centrafricana.

emozione Roberto Bolle, entrato senza saperlo in questa storia che ora, però, ha preso a cuore e racconta, diffonde, sostiene.

Roberto Bolle ricorda: “A novembre 2018 ero al Dutch National Ballet e mi dicono che c'è un ragazzo siriano che mi vuole conoscere. Ci incontriamo, era Ahmad: tremava, piangeva era emozionato. Poi mi ha svelato tutto ed è stato commovente per me”.



Ricorda Ahmad: “Bolle era il mio idolo e nelle sue coreografie che studiavo dai video, ho trovato la ragione, la forza per andare avanti a fare il danzatore in un mondo come quello arabo dove danzare è considerata una sciagura. La cultura islamica proibisce la danza, per gli uomini poi, è considerata poco mascolina. Perciò sono diventato bersaglio dell'odio dell'Isis”.

Sono ricordi incredibili quelli di Ahmad.

“Sono un siriano palestinese cresciuto nel campo profughi di Yarmouk, a Damasco. A danzare cominciai presto, era il mio sogno, ma lo facevo di nascosto, perchè tutta la mia famiglia era contraria. Studiavo sul tetto di casa. Una volta mio padre mi scoprì presi tante bastonate. Ma io andavo avanti. Nessuno poteva fermare il mio sogno. Sempre di nascosto facevo gli allenamenti all'Enana Dance Theatre, mi sono diplomato all'Higher Institute for

Dramatic Arts, a Damasco e dall'età di 17 anni ho dato lezione ai bambini. Poi nel 2011 la guerra⁹”.



La casa di Ahmad viene bombardata quasi subito, muoiono cinque membri della sua famiglia, lui trova ricovero in una tenda sul tetto della casa di amici. Si allenava lì, sentendo le bombe non poi così lontane...

Nel 2014, ha partecipato anche alla versione araba del talent "So you think you can dance".

“Ma nel frattempo ero ricercato dall'Isis, perchè non solo danzavo ma insegnavo ai bambini a farlo. Inaccettabile. Per reazione mi sono tatuato la scritta “**Dance or die**” sul collo, dietro la nuca dove i loro boia infilano la lama del coltello per tagliare la testa, così lo avrebbero saputo anche loro: non ci sono altre strade per me, se non la danza.

E insegnarla ai bambini orfani che hanno perso i genitori in guerra era un modo per salvarli. Per questo ho anche voluto danzare nel teatro di Palmyra dove l'Isis ha ammazzato centinaia di persone”.

⁹La guerra civile siriana (in arabo: الحرب الأهلية السورية, al-Ḥarb al-ahliyya al-sūriyya), o crisi siriana, ha avuto inizio il 15 marzo 2011 in Siria con le prime dimostrazioni pubbliche contro il governo centrale, parte del contesto più ampio della primavera araba, per poi svilupparsi in rivolte su scala nazionale e quindi in una guerra civile nel 2012; il conflitto è tuttora in corso. Le proteste iniziali hanno l'obiettivo di spingere alle dimissioni il presidente Bashar al-Assad ed eliminare la struttura istituzionale monopartitica del Partito Ba'th. Col radicalizzarsi degli scontri si aggiunge con sempre maggiore forza una componente estremista di stampo salafita che, anche grazie agli aiuti di alcune nazioni sunnite del Golfo Persico, si pensa possa aver raggiunto il 75% della totalità dei "ribelli" antigovernativi. Tali gruppi fondamentalisti hanno come principale obiettivo l'instaurazione della Shari'a in Siria. A causa della posizione strategica della Siria, dei suoi legami internazionali e del perdurare della guerra civile, la crisi ha coinvolto i paesi confinanti e gran parte della comunità internazionale.

Proprio da lì il giornalista olandese, Roozbeh Kaboly, ha conosciuto la storia di Ahmad e ne ha fatto un documentario. Il film va in onda nella tv olandese, e il resto è un sogno che si avvera.

“Il Dutch National Ballet mi ha invitato a studiare e sono potuto partire”. Il direttore, Ted Brandsen, ha anche aperto una campagna di raccolta fondi “Dance for Peace” che ha permesso il soggiorno e il mantenimento agli studi per Ahmad e in futuro, se arriveranno altre donazioni, speriamo anche per altri danzatori siriani.

Ahmad ha iniziato i quattro anni di training come studente a settembre e lo scorso dicembre ha anche debuttato come comparsa col Dutch National Ballet in Coppélia, cui poi è seguito l'attesissimo incontro con Bolle.

“Bellissimo. Non stavo più nella pelle. Bolle è sempre stato il mio idolo. Da bambino studiavo i suoi balletti di nascosto guardando dei video, cercavo di rifare i suoi movimenti, di danzare come lui” dice Ahmad.



E Bolle racconta: “Ahmad mi ha confessato che non dormiva da due giorni, perchè in me vedeva il suo sogno realizzato. Sono orgoglioso di questo perchè che un ragazzo come me possa aver vissuto, a poca distanza da me, esperienze così dolorose e drammatiche, mi colpisce”.

Con l'Unicef Bolle è stato tante volte in Sud Sudan, nella Repubblica Centro africana a portare aiuti, “ma è un'altra realtà, di povertà, sofferenza, ma non di

distruzione, ferocia come in Siria. Che la vita di Ahmad sia cambiata fa bene anche a me, a noi tutti, perchè vuol dire che chi ha un sogno ha vantaggi uguali ai nostri”.



CONCLUSIONI

“NELLO SPORT C'È COMPETIZIONE, NON È POSSIBILE CHE DISABILI E NON DISABILI SI ALLENINO INSIEME.

AL CONTRARIO LA DANZA, PER SUA INTRINSECA NATURA, RISANA LE CONTRADDIZIONI, OBBLIGA AD UN LAVORO DI CONCERTO PER UN UNICO SCOPO”.

Adam Benjamin

Riprendendo la citazione sopra riportata e che avevamo proposto nel capitolo 2, l'arte e la danza in particolare possono quindi felicemente essere proposte come paragone dell'utopico linguaggio di Esperanto del quale si è detto in precedenza.

Un'idioma universale, per l'appunto da tutti universalmente comprensibile, e avente le caratteristiche di estrema fruibilità, duttilità e fluidità.

Senza restrizioni di utenza, l'ensemble costituito da un qualsiasi corpo di ballo di Teatro potrebbe quindi costituirsi come il particolare alter ego della società globale nel suo complesso, e all'interno di esso sarebbe possibile individuare tutta la serie di numerosi contrasti, luci ed ombre, riscontrabili poi in forma più allargata e generale al livello superiore dell'umanità tutta, vista nel suo complesso.

E se il corpo di ballo gode dello speciale mezzo dell'Arte come balsamo per sanare le “piaghe” delle incongruenze d'inclusività contenute al suo interno, perché non potrebbe essere allo stesso modo per la società globale nella sua interezza?

Come per una sorta di proporzione aritmetica, in cui il potere inclusivo dell'Arte, della Danza nello specifico, sta al corpo di ballo come X sta all'umanità tutta.

Potrebbe l'arte della Danza costituire quella incognita X, comune ad entrambi i due capi della proporzione?

Potrebbe veramente esserlo?

Chi scrive, si augura di sì.

Chi scrive, si **adopera** perché la risposta sia “sì”.

Attraverso una militanza in prima persona nei propri luoghi di lavoro e nelle proprie aree artistiche di competenza (teatri, scuole di danza, centri sociali e culturali) e attraverso anche i social media più diffusi e cliccati del momento, come per esempio Instagram e Facebook.

Affinché Inclusione, Società Globale e Arte possano fondersi insieme in un'unica universale danza d'insieme, compiuta perfettamente all'unisono da tutti i "danzatori" che ne prendono parte, una coreografia intrinsecamente conosciuta, un *tersicoreo esperanto universale*, che non prevede errori da parte dei suoi partecipanti, ma solo arricchenti aggiunte e preziose variazioni sul tema, che altro non possono fare se non impreziosire e rendere ancora più meraviglioso lo spettacolo... lo spettacolo chiamato Vita.

BIBLIOGRAFIA

- Booth T. e Ainscow M., "l'Index per l'inclusione", 2008 pg. 117
- Booth T. e Ainscow M., "l'Index per l'inclusione", 2008 pg. 7
- Booth T. e Ainscow M., "l'Index per l'inclusione", 2008 pg. 9
- Booth T. e Ainscow M., "l'Index per l'inclusione", 2008 pg. 10
- Booth T. e Ainscow M., *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: Developing Learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (Original work published 2002).
- Brantlinger E. (1997). Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67 (4), 425-59. Caldin R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *ALTER*, 8 (2), 105-117.
- Canevaro A., *La lunga strada dell'integrazione nella società per una nuova vita indipendente*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2009, pg.428
- Canevaro A., *La lunga strada dell'integrazione nella società per una nuova vita indipendente*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, 2009
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva"*. Roma: Monolite.
- Canevaro A., Ianes D. (2008). *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield: Center for Applied Special Technology.
- Cottini L. (2014). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Croce L., Pati L. (2011). *Icf a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- Curatola A. (2005, II ed). *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*. Roma: Anicia.

- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di una ricerca*. Trento: Erickson.
- D'Alessio S. (2013). Inclusive Education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter. *Life Span and Disability. An Interdisciplinary Journal*, XVI (1), 95-120.
- D'Alessio S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16 (5-6), 519-34.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Della Scala S. (2016). *Le Neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: Giunti
- Dovigo F., Ianes D. (a cura di). (2008).
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di). (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, trad.). Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele. (Originariamente pubblicata dal gruppo Mondadori nel 1971).
- Friso V., Caldin R. (2014). Capability, work and social inclusion. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 116, 4914-4918
- Gaspari P., Sotto il segno dell'inclusione, Anicia, Roma, 2011. P.23.
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Lo Giudice S. (2006). *Stare insieme. Dalla carità cristiana alle pratiche comunitarie*. Cosenza: Pellegrini.
- Medeghini R., *Inclusione sociale e disabilità*, Erickson, 2013
- Medeghini R., Quali servizi nella prospettiva inclusiva? in Medeghini R. et al, *L'adulto disabile è risorsa in una comunità inclusiva, <Animazione sociale>*, vol 261, 2012
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson

- Medeghini R., Fornasa W. (a cura di). (2014). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli. (Original work published 2011).
- Medeghini R., Valtellina E. (2006), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini P., *Inclusione sociale e disabilità*, 2013. pg. 28
- Medeghini P., Quali servizi nella prospettiva inclusiva? in R. Medeghini et al, *L'adulto disabile è risorsa in una comunità inclusiva, "Animazione sociale"*, vol. 261, 2012, pp. 42-51
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*, London: The Mcmillan Press.
- Parsons T. (1951). *The social System*. London: Routledge & kegan Paul Ltd.
- Pavone M. (2010). *L'integrazione scolastica sociale. Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone M., "Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale, Mondadori, Milano, 2010, p.142
- Pavone M. 2012, in M. Pavone, "Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale", Mondadori, Milano, 2010. p. 142
- Piaget J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Popper K. R. (1972). *Congetture e Confutazioni*. Bologna: il Mulino.
- Ranci Ortigosa E., *Il costo della povertà*, Mondoperaio, n. 1/2017, p. 78;
- Rose D., Meyer A., Hitchcock C. (2005). *The Universally Designed Classroom*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Santi M., Ghedin E. (2012, Ottobre). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, V (numero speciale), 99- 111.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Testo disponibile al sito <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di). (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati di una ricerca*. Trento: Erickson.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.

RINGRAZIAMENTI

Non si potrebbe apporre la parola *fine* al presente elaborato senza dei doverosi e sinceri ringraziamenti da parte di chi scrive alle luci che hanno rischiarato la strada di questo percorso, avvenuto in punta di piedi.

Innanzitutto, GRAZIE infinite al mio relatore, il professore Stefano Allievi, per aver abbracciato con entusiasmo e pienamente compreso il mio amore per la Danza (forse a volte, esagerato), che rappresenta tutta la mia vita, e per avermi lasciato libera di aggiungere le mie personali varianti sul tema ai passi della *coreografia principale*.

GRAZIE di cuore all'avvocata Tania Busetto e ad Ivan Cottini, che hanno entusiasticamente accettato di essere intervistati dalla sottoscritta, scostando senza riserve per me il sipario sullo spettacolo delle loro vite *speciali* e consentendomi di esserne spettatrice d'onore in prima fila.

E ancora GRAZIE a mia madre, senza di lei nulla sarebbe stato e nulla sarebbe, non c'è altro da aggiungere.

GRAZIE alla danza, per essere il colore dei miei giorni e per avermi regalato la visuale su tutte le sfumature del mondo.

Infine, dico, forse un po' narcisisticamente, GRAZIE a me stessa.

Per non avere mai lasciato perdere, *per non aver mai rifiutato alcun giro di waltzer*, nonostante tutti i numerosi... *nonostante...* di percorso.