

ELEONORA FERRACCI

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

# La rappresentazione corporea della disabilità: dalla spettacolarizzazione dei *freak show* al corpo come attore/protagonista nel laboratorio teatrale inclusivo

## 1. Introduzione

L'incontro con l'altro avviene, innanzitutto, attraverso il corpo, oggetto di studio in diversi ambiti disciplinari, tra cui la neurodidattica, l'antropologia, la pedagogia di genere e speciale. L'azione motoria svolge una funzione fondamentale nel processo di definizione dell'autoimmagine, insieme al ragionamento logico, alle emozioni e all'autopercezione. Tuttavia, la valorizzazione del corpo delle persone con disabilità ha seguito un percorso alternativo, evolvendosi in una rappresentazione che «diacronicamente vede una parabola ascendente dall'esclusione, dalla marginalizzazione e dall'occultamento nell'antichità, all'affermazione come dimensione ineludibile oggi nello sviluppo del sé» (Zappaterra, 2010, p. 147). Da un punto di vista storico, fra la fine del Settecento e gli inizi dell'Ottocento, il dualismo delle rappresentazioni identitarie, scaturito dal fenomeno socioculturale dell'esotismo, si propagò incessantemente in concomitanza con l'espansione coloniale europea. Allo stesso modo, la diffusione della teoria evolucionistica ha spinto diversi studiosi

a individuare una differenza nella componente evolutiva tra i nativi e l'uomo civilizzato: infatti, si assistette alla pubblicazione di studi di ideologia razziale, nei quali si sosteneva che l'assenza di questa componente evolutiva fosse correlata ai nativi americani o alle popolazioni afrodiscendenti. Inoltre, la questione etico-politica delle culture native si è intrecciata e, in qualche modo identificata, con quella di altre categorie emarginate dalla società, come le persone con disabilità. La dinamica espansione del mercato transnazionale, insieme a un mutato interesse per la scienza e per i viaggi, ha favorito la nascita di spettacoli stravaganti. Si diffusero i primi *freak show*, una tipologia di spettacoli in cui al centro si trovava il *performer* (o *freak*) con caratteristiche fisiche rare o, per meglio dire, al di fuori dell'ordinario: infatti, la funzione era quella di coadiuvare concezioni gerarchiche e di standardizzazione dell'essere, costruendo un rigido assetto socioculturale.

## **2. La diffusione dei *freak show* secondo una prospettiva educativa**

Il termine *freak* «significa letteralmente mostro, scherzo della natura» (D'Amico, 2018, p. 168) e si inserisce in «un contesto storico culturale in cui il pensiero magico-superstizioso e quello scientifico sfumano ancora l'uno nell'altro in una lettura della deformazione corporea stretta tra il prodigioso e la curiosità scientifica» (*ibidem*). Se il corpo "deviato" assumeva una connotazione di occultamento e di esclusione, è altresì vero che il corpo "ordinario" ha da sempre occupato un posto di inferiorità gerarchica rispetto all'intelletto. È attraverso l'impostazione pedagogica di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852), che la corporeità acquisisce un significato traspositivo: infatti, diviene uno strumento essenziale nel processo di apprendimento, il cui pensiero sottostante recupera la percezione dei sensi in dialogo con la funzione educativa. Se nella riflessione di Pestalozzi il corpo rappresenta uno strumento che veicola questi elementi, è altrettanto vero che l'autore non

ha dedicato una trattazione sistematica alla teorizzazione dell'educazione del corpo. Infatti, è rintracciabile un unico scritto del 1807, nel quale ne vengono descritti i principi: l'*Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik, in einer Reihenfolge körperlicher Übungen*. Fröebel, suo successore, formulò una teorizzazione dell'educazione del corpo, in cui l'attività ludica e musicale ne rappresentano le fondamenta. Se la dimensione musicale ricopriva una posizione essenziale nel pensiero del pedagogista tedesco, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) con il suo metodo educativo/musicale, concepiva il corpo e il movimento ritmico, in sintonia con la pedagogia montessoriana, come strumenti di autoeducazione e autoformazione. Questa attenzione alla corporeità, tuttavia, non riuscì a fermare la propagazione di tali spettacoli per i gruppi minoritari, anzi, era abituale osservare «l'ostensione di persone con disabilità allo scopo di muovere a pietà e raccogliere fondi per il loro sostentamento» (ivi, p. 149).

Le proposte dei *freak show* offrivano la spettacolarizzazione di *born freaks* (persone con disabilità fisiche genetiche o perinatali), di *made freaks* (soggetti appartenenti a culture indigene) o *gaffed freaks* (finti *freak* nei panni di individui stravaganti). Questi spettacoli si svolgevano all'interno, almeno inizialmente, di giardini e di parchi zoologici, come Parigi (1793), Madrid (1822) e Londra (1824), organizzati per contrastare il crollo economico che interessò, a quell'epoca, gran parte di questi ambienti. Il notevole rendimento economico ottenuto su larga scala, anche in continenti extraeuropei, condusse questi spettacoli verso un'ampia diffusione in ulteriori scenari: infatti, i *freak show* si inserirono in villaggi esotici, circhi, teatri anatomici, musei, gabinetti delle curiosità, baracche d'entrata, fiere e mostre. Il significato del labile confine tra corpo normale/anormale, dunque, viene rafforzato dall'uso di travestimenti esagerati e «da una narrazione biografica leggendaria ricamata attorno alla persona e corredata, sui cartelloni di promozione dello spettacolo» (Giraldo, 2022, p. 204). L'istanza del corpo "stravagante" è sospesa *ad interim* tra forma di intrattenimento "della" e "per" la massa. Se Bogdan re-

stituisce la rappresentazione identitaria della disabilità secondo una prospettiva costruzionista, dato che «being a freak is not... a physical condition that some people have. Freak is a way of thinking about and presenting people – a frame of mind and a set of practices» (Bogdan, 1990, p. 24), Leslie Fiedler in *Freaks. Myths & images of the secret self* (1978), ripropone la definizione di *freak* comunemente accettata, quella di «essere umani fisiologicamente devianti» (D'Amico, 2018, p. 168).

Pochi anni dopo l'uscita del volume di Bogdan, David Gerber in *Interpreting the Freak Show and Freak Show* (1993) discute gli errori di analisi rispetto all'interpretazione di Bogdan: infatti, concentrandosi unicamente sulle radici culturali della rappresentazione, Bogdan abbandona le relazioni di potere, di oppressione sociale e di sfruttamento a cui sono state soggette le persone con disabilità. La legittimazione di questi spettacoli subisce un arresto normativo e legislativo: per la prima volta, nel territorio anglosassone, si assiste alla proibizione dei *freak shows* (1886), a causa dell'intrinseca natura denigratoria. Ulteriori fattori che hanno contribuito sono rappresentati, in primo luogo, dalla comparsa di discipline scientifiche che hanno costruito il proprio statuto epistemologico nella ricerca empirica e, in secondo luogo, dalla transizione del paradigma di disabilità, ovvero da una configurazione magico-religiosa a una moderna. Solo dopo la fine della Prima guerra mondiale, quantomeno nel continente europeo, i *freak shows* incorrono in una graduale decadenza, a seguito di una successiva sensibilizzazione e vulnerabilità dei corpi normali suscitata dall'impatto sociale della stessa guerra.

### **3. Il passaggio dalla spettacolarizzazione del corpo "diverso" come vergogna alla centralità dello stesso nel laboratorio teatrale a scuola**

Nella metà del Novecento, si assiste a una «dura repressione dell'accattonaggio e del vagabondaggio» (Zappaterra, 2010, p. 149) e all'esordio della correttezza politica. Inoltre, le ribellioni

sociali e culturali degli anni Sessanta provocarono una profonda scissione politica, le cui azioni erano orientate, da un lato al contrasto dell'emarginazione sociale delle persone con disabilità, dall'altro alla promozione di ambienti formativi, come la scuola. Stava emergendo, dunque, una prospettiva multidimensionale: infatti, il modello biomedico, alla base delle prime classificazioni internazionali, non includeva nell'analisi elementi sociali, politici e culturali che, da sempre, hanno influito in una rappresentazione dicotomica della disabilità. Il rischio delle epistemologie ispirate al principio dell'individualismo e del personalismo, contrapposte a quelle che individuano nella struttura sociale e politica il fattore causale delle condizioni estrinseche degli individui, è quello di produrre il prevalere della prospettiva auto-affermativa unilateralmente centrata sul funzionamento individuale o sulla condizione di svantaggio, non incidendo «in alcun modo su modelli organizzativi, sulle scelte politiche e culturali e sulle pratiche comuni di intervento della scuola» (Pinelli, 2021, p. 64). Quando si discute di educazione inclusiva, infatti, si intende quel processo che si «rivolge alle differenze di tutti gli alunni e studenti senza il riferimento ad un criterio deficitario» (Medeghini, Fornasa, 2011, p. 96), la cui pratica operativa si concretizza in un apprendimento accessibile e flessibile a tutti, in linea con l'*Universal Design for Learning* (UDL).

Dunque, emerge che per rispondere alle varie necessità di ognuno, è necessario che la progettazione didattica tenga conto di molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di azione ed espressione (CAST, 2024). Di fatto, tuttavia, circa il 70% dell'insegnamento è strutturato nella tipica forma della lezione frontale, la cui applicazione tradizionale rappresenta una lampante indicazione istituzionale riguardante le problematiche di organizzazione degli spazi di apprendimento, di trasmissione dei contenuti e dell'accessibilità, rispetto all'insegnamento di competenze trasversali. A questo riguardo, è necessario fare riferimento alla promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, stilate dall'Unione Europea (2006, 2018), in cui sono state stabilite otto competenze chiave, come la competenza in materia di consapevo-

lezza ed espressione culturale. Attualmente, nel territorio nazionale l'attuazione di laboratori teatrali scolastici è oggi abbastanza diffusa, sebbene disomogenea: infatti, è frequente che istituti presentino uno spettacolo o un saggio a fine anno, realizzato con l'aiuto di enti esterni o di docenti di plesso. Ad esempio, nel territorio della regione Lazio, il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli di Roma, attraverso la collaborazione di Roma Capitale, con il rispettivo Ufficio Scolastico Regionale e il Teatro di Roma, dal 1990 risponde alle politiche sociali, educative e culturali, costruendo percorsi teatrali scolastici in prospettiva integrata e inclusiva.

In questo senso, una particolare progettazione di teatro a scuola è rappresentata dal Teatro Integrato (TI), dove l'eterogeneità delle differenze consente a ciascun alunno di valorizzare la propria diversità: infatti, più il gruppo si presenta eterogeneo, maggiore valorizzazione avrà l'unicità della singola persona. Se il primo incontro con l'altro avviene attraverso il corpo, ecco che nel percorso laboratoriale, tramite l'utilizzo di linguaggi non verbali, l'alunno riscopre la consapevolezza del proprio e dell'altro corpo, avvalorando l'identità altrui e alimentando la propria. Inoltre, l'espressività non-verbale ricopre una funzione determinante nello sviluppo di una adeguata consapevolezza cognitiva: la prospettiva globale della corporeità respinge l'immagine separatista, essendo costituita da un'unità irripetibile in una dimensione spazio-temporale, dove gli schemi cognitivi e motori sono interconnessi e influenzati dagli stimoli del contesto di apprendimento. Tuttavia, ancora oggi, è particolarmente difficile discutere della corporeità nell'ambito della pedagogia speciale, dato che il corpo dell'alunno con disabilità può apparire fragile e instabile, in un mondo che tende all'omologazione.

Per ovviare a questo mancato riconoscimento, l'intervento del teatro integrato è quello di esplorare la natura comunicativa, sociale e corporea, in quanto corpo auto-rappresentativo e dinamico: riconoscere sia la dimensione paradigmatica sia quella narrativa consente di muoversi all'interno di un quadro co-costruttivo ed ecosistemico, il quale, inevitabilmente, genera

dinamiche di valore e vicinanza. Nella didattica, come in teatro, il valore della comunicazione risiede nella consapevolezza del proprio corpo in relazione allo spazio e agli altri corpi. Dunque, strutturare percorsi di tipologia laboratoriale può rappresentare una strategia inclusiva, essendo la dimensione dell'arte imprescindibilmente incarnata.

## Bibliografia

- Bocci, F. (2013), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare la diversità*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Bocci, F., Franceschelli, F. (2014), *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 1, pp. 145-163.
- Bocci, F., Straniero, A. (2020), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma, RomaTre-Press.
- Bocci, F., Guerini, I. (2022), *Noi e l'Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies*, in F. Bocci et al. (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma, RomaTre-Press, pp. 17-33.
- Bogdan, R. (1990), *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*, Chicago, University of Chicago Press.
- Canevaro, A., Goussot, A. (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canguilhem, G. (1998), *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi.
- Carlomagno, N. (2020), *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, in «Education Sciences & Society», I, 1, pp. 346-359.
- CAST (2024), *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org> (accesso: 15 ottobre 2025).
- D'Amico, F.D. (2018), *La disabilità tra spettacolarizzazione e drammatizzazione*, in S. Carraro (ed.), *Alter-Habilitas. Percezione della disabilità nei popoli*, Verona, Alteritas, pp. 167-189.
- Fiedler, L. (2009), *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*, Milano, Il Saggiatore.
- Gerber, D. (1993), *Interpreting the Freak Show and Freak Show*, in «Disability, Handicap & Society», VIII, 4, pp. 435-436.

- Giraldo, M. (2022), *Disability as dramatis persona: on the (disabled) body as place of (self)representation*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XX, 1, pp. 202-210.
- Goussot, A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne.
- Isidori, E. (2017), *Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia*, in «CQIIA rivista», XXI, 3, pp. 77-89.
- Medeghini, R., Fornasa, W. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Pinelli, S. (2021), *Inclusion and contexts. A survey on fonts and high readability among heterogeneous readers*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 1, pp. 63-73.
- Schianchi, M. (2012), *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci.
- Sgambelluri, R., Vinci, V. (2020), *Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati*, in «Formazione & Insegnamento», XVIII, 1, pp. 362-375.
- Sgambelluri, R., De Domenico, M.G. (2022), *Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come "buona pratica" educativa*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 1, pp. 134-145.
- Thomson, R.G. (1996), *Freakery: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*, New York, New York University Press.
- Zappaterra, T. (2010), *La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo*, in «Humana.Mente», XIV, 1, pp. 147-154.