

# Cosa può un corpo che danza? La biopolitica del metodo Hobart con soggettività disabili. Linee di fuga nella danza\*

Antonio Donato

Alessandro Bortolotti

Publicato: 30 luglio 2018

## **What can a dancing body do? The biopolitics of the Hobart Method with disabled subjects. Escape lanes in dance**

This study provides an analysis of educational relationships developed through the artistic dance experiences of Hobart Method. By drawing on the emerging phenomenological paradigm of incorporation as frameworks, it becomes clear how such experiential activities allows the exploration of both personal and social habitus; and so, on the one hand, plausible explanations are provided to problematize the concepts of health and disease, and, on the other hand, to appreciate some interesting biopolitical effects. Ultimately, these artistic experiences, producing original instances such as subjectivation, allows participants to live self-governing practices: this makes it possible to animate real “escape lanes” from disciplinary apparatus, in order to modify the educational relationship at a micropolitical level.

Il presente lavoro di ricerca analizza le relazioni educative sviluppate attraverso esperienze artistiche di danza del Metodo Hobart. Utilizzando la chiave di lettura fenomenologico culturale dell'emergente paradigma dell'incorporazione, si mette in luce come tali esperienze laboratoriali consentano di esplorare gli habitus sociali implicati nel lavoro educativo, da un lato problematizzando i concetti stessi di salute e di malattia, e dall'altro portando alla possibilità di sovvertirne gli effetti biopolitici. In definitiva l'esperienza artistica proposta, producendo originali istanze di soggettivazione, permette di sperimentare prassi d'autogoverno, consentendo di tracciare vere e proprie linee di fuga dai dispositivi disciplinari, in modo da modificare soprattutto la dimensione micropolitica della relazione educativa.

**Keywords:** Hobart Method; Incorporation; Educational Habitus; Disability Studies; Biopolitics.

**Antonio Donato:** Università degli studi di Padova (Italy)

✉ [antonio.donato@phd.unipd.it](mailto:antonio.donato@phd.unipd.it)

Antonio Donato, dottorando di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, svolge uno studio relativo ai processi di soggettivazione correlate alle pratiche del corpo. Fa parte dell'associazione Leib con la quale svolge attività di ricerca sociale.

**Alessandro Bortolotti:** Università di Bologna (Italy)

Alessandro Bortolotti, ricercatore confermato all'Università di Bologna, afferisce al Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita. Svolge le sue ricerche in pedagogia speciale, in particolare nell'ambito delle pratiche ludico motorie, utilizzando chiavi di lettura di matrice prasseologica e fenomenologica. È consigliere dell'AIPRAM, Associazione Internazionale di Prasseologia Motoria.

---

\* Il lavoro di ricerca è frutto di un'azione pienamente condivisa, tuttavia ai fini della pubblicazione sono da attribuire ad Antonio Donato l'introduzione e i paragrafi 1 e 3, e ad Alessandro Bortolotti i paragrafi 2 e 4.

“Qual è il rapporto tra l’opera d’arte e la comunicazione? Nessuno, nessuno.  
 L’opera d’arte non è uno strumento di comunicazione. L’opera d’arte non ha nulla a che fare con la comunicazione. L’opera d’arte non contiene, a rigor di termini, la minima informazione. In compenso c’è un’affinità fondamentale tra l’opera d’arte e l’atto di resistenza. Allora lì sì, che ha qualcosa a che fare con l’informazione e con la comunicazione, a titolo di atto di resistenza. Ma qual è il rapporto misterioso che intercorre tra un’opera d’arte e un atto di resistenza? Dal momento in cui gli uomini che resistono non hanno né il tempo né talvolta la cultura necessari per avere alcun rapporto con l’arte... non so. Malraux sviluppa un buon concetto filosofico. Malraux dice una cosa molto semplice sull’arte; dice: ‘È la sola cosa che resiste alla morte’ ”  
 (Deleuze 1987/2013, pp. 22-23).

Il metodo Hobart (d’ora in poi MH), nato da un’idea *embrionale* della danzatrice Gilian Hobart<sup>1</sup> da cui prende il nome, viene successivamente sviluppato dall’Associazione Culturale Movimento Centrale al fine di sostenere una cultura della danza come “arte aperta a tutti”. Il MH rappresenta oggi l’attivatore esperienziale di numerosi laboratori portati avanti presso strutture residenziali e semi-residenziali nel campo psichiatrico dell’hinterland riminese, i quali costituiscono il campo empirico della presente ricerca ispirata allo Studio di Caso (Stake, 1995), ma condotta attraverso il taglio della Narrative Inquiry (Clandinin & Connelly, 2000). Il lavoro qui presentato si basa infatti sull’analisi circostanziata di percorsi laboratoriali vissuti dal ricercatore, il quale ha poi approfondito in particolare le dimensioni emergenti attraverso interviste in profondità. Tra questi spiccano i rapporti sussistenti tra le soggettività disabili ed i loro educatori, che a seguito delle numerose trasformazioni del sistema di welfare (Castells, 2003) appaiono tendenzialmente configurati come vera e propria pratica governamentale, in cui le dimensioni di cura e controllo/potere risultano paradossalmente due facce della stessa medaglia (McDermott & Varenne, 1995; Pupavac, 2001; Rose, 1996, 1998, 2007).

Al pari del potere psichiatrico, del resto, anche quello educativo si presenta come un dispositivo<sup>2</sup> di governo che possiamo definire biopolitico, in quanto è “l’assunzione della vita da parte del potere, più che la minaccia dell’uccisione, che gli dà accesso fino al corpo” (Foucault, 1976/1978, p. 126). Questa strategia d’esercizio di governo sulla vita non si esercita solamente attraverso la coscienza, ma anzi soprattutto *nel* e *con* il corpo, il quale assume valenza di realtà biopolitica (Foucault, 1997). La relazione educativa risulta pertanto “una intensificazione e generalizzazione dei dispositivi normalizzatori della disciplina che agiscono all’interno delle nostre comuni pratiche quotidiane” (Negri & Hardt, 2000/2001, p. 39), finendo per aumentare le forme di medicalizzazione dell’esistenza.

Diversamente da quella psichiatrica, la relazione educativa presenta tuttavia una più ampia capacità di agire sulla struttura sociale, essendo queste due dimensioni reciprocamente costitutive; ciò consente possibilità di sperimentazione e quindi trasformazione di relazioni di potere che altrimenti troppo spesso ten-

1. Gilian Hobart si forma giovanissima a Londra come ballerina classica. Successivamente incontra a New York Merce Cunningham, padre del *post modern dance*, che determina in lei una prima svolta artistica, ma a orientare maggiormente la sua visione della danza sarà la coreografa americana Mary Anthony. Dal 1975 Gilian Hobart è protagonista di un’importante attività didattica a favore della cultura di danza in Italia, come docente di modern dance all’Accademia Nazionale di Danza e allo IALS a Roma, al centro Regionale della Danza a Reggio Emilia, e insegnante di master class in varie scuole italiane di danza. Dal 2000 inizia come volontaria a tenere *Diversity class*, una proposta rivolta ai giovani che frequentano l’AAIS (Associazione per l’Assistenza e l’Integrazione Sociale). È a partire da questa esperienza che nel 2005 nasce a Rimini la scuola di formazione Metodo Hobart.

2. Con tale nozione intendiamo esprimere: “letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi. Non soltanto, quindi, le prigioni, i manicomi, il Panopticon, le scuole, la confessione, le fabbriche, le discipline, le misure giuridiche, eccetera, la cui connessione con il potere è in un certo senso evidente, ma anche la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l’agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computer, i telefoni cellulari e — perché no — il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa un primate — probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro — ebbe l’incoscienza di farsi catturare. (...) Chiamerò soggetto ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi” (Agamben, 2006, p. 21-22).

dono ad assoggettare ed oggettivare la soggettività disabile<sup>3</sup>. La possibilità di agire in autonomia da parte dei soggetti implicati nei percorsi formativi, definita *agency* da numerosi autori (Giddens, 1992; Ortner, 1996), connette dialetticamente le relazioni educative alla struttura sociale ed apre a quello che Basaglia definiva uno “spazio reciproco di soggettivazione” (Basaglia & Basaglia Ongaro, 1975, p. 13). Qui il tecnico, ovvero l’educatore, può perseguire una propria emancipazione sperimentando un rapporto pedagogicamente fondato sulla sensibilità piuttosto che sulla disciplina, rompendo nello stesso tempo la condizione di oggettivazione in cui vive l’oppresso – la soggettività disabile.

A partire dai post-foucaultiani *Disability Studies* (Abberley, 1987; Oliver, 1990; Barton, 2001) e dai *Governamentality Studies* (Barry, Osborne & Rose, 1996; Burchell, Gordon & Miller, 1991), s’intende anche problematizzare, dunque, i dispositivi di sapere-potere, le discipline appunto, che definiscono la disabilità alla stregua di uno stato oggettivo, senza riconoscere le condizioni sociali che permettono tale oggettivazione. Intendiamo, dunque, assumere un concetto di disabilità che possa tener conto dell’esperienza incorporata, attraverso una visione storico-culturale secondo la quale la disabilità è anche una forma politica d’oppressione sociale (Abberley, 1987) nei confronti di chi si differenzia dalla norma (Medeghini, 2015). Riconsiderando così salute e malattia non come “un’opposizione fra due condizioni oggettive, ma piuttosto come rappresentazioni oggettivate di esperienze corporee che svolgono un ruolo centrale nella vita sociale, nei rapporti di potere e nella produzione di cultura” (Pizza, 2008, p. 76).

Tenendo presenti tali aspetti appare opportuno verificare se il MH, definito “una danza tra arte e vita” (Gasparotto, 2016, p. 15), al pari di altre pratiche artistiche, possa rappresentare un’opportunità di rinegoziazione dei rapporti di governo ed essere pertanto considerabile come una linea di fuga dal potere, pratica di resistenza atta ad affermare desideri e capacità, che permette finalmente alla potenza della vita di esprimersi in una dimensione bio-politica affermativa. Dato che le pratiche disciplinari/disciplinanti producono spesso il primo stadio di assoggettamento attraverso i corpi, s’intende dunque valutare come il MH possa invece aprire a “soglie di possibilità” dell’istanza di soggettivazione mirata all’autogoverno.

## 1 Corpo: punto di rottura metodologico

Da un punto di vista metodologico questo lavoro vuole porsi in totale *discontinuità epistemologica* con la tradizione positivista, la quale getta le basi di un sapere disciplinare a partire da una relazione di potere sul corpo (Foucault, 1975b). Appare al proposito pertinente, per l’economia del presente lavoro di ricerca, sottolineare che il corpo, o meglio i corpi cui facciamo riferimento sono sia quello del danzatore disabile da una parte, sia quello dello stesso ricercatore dall’altra. Se infatti il primo è posto “nella sua nuda materialità, opacità ed oggettualità” (Basaglia, 1981, p. 429) da discipline come la psichiatria, che finisce per strappare soprattutto la soggettività disabile dal contesto storico, sociale e culturale in cui è prodotto, anche il secondo viene neutralizzato in favore di una supposta oggettività scientifica, omettendo di puntualizzare che pure l’attività di ricerca e conoscenza rientra in processi d’incorporazione, ovvero di produzione della/nella corporeità.

Assumendo una prospettiva metodologica di matrice fenomenologica, rafforzata attraverso l’emergente *paradigma dell’incorporazione* (Csordas, 1990) che trova riscontri anche nel campo pedagogico (O’ Loughlin 2006; Davidson, 2004), vogliamo quindi evidenziare che “non c’è politica (o conoscenza) che *dei corpi, nei corpi e attraverso i corpi*” (Esposito, 2004, p. 86).

Per concepire la conoscenza come prodotto dell’incorporazione, che considera essenziali i processi formativi del/nel corpo, occorre partire da due posizioni centrali: una è data dall’approccio fenomenologico di Merleau-Ponty (1945), secondo il quale il corpo è posto come *essere-nel-mondo* da non considerare tanto come *oggetto* biologico da studiare in relazione a cultura, storia e politica, quanto alla stregua di vero e proprio *soggetto* politico, storico e culturale; l’altro è il concetto di *habitus*, inteso da Pierre Bourdieu come un: “sistema di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti” (1980/2005, p. 84). Questo doppio ruolo dell’*habitus* viene ridotto da una parte, quella

3. Anche la definizione di disabilità derivante dell’egemone modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) (Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS], 2001), appare fortemente influenzata da una chiave di lettura biologica. Come ben evidenziato da Armstrong (1987), se da una parte appare una timida apertura all’aspetto culturale, politico e sociale per la condizione disabile, dall’altra stabilisce l’ordine gerarchico nelle discipline atte a produrre, governare e controllare la soggettività deviante.

della struttura strutturata, a principio generatore di improvvisazioni regolate, cioè di un meccanismo di riproduzione degli stessi schemi da cui è stato prodotto; dall'altra, dove se ne definisce il ruolo come struttura strutturante, può essere descritto come: "Ciò che permette di abitare le istituzioni, di appropriarsene praticamente, e così di mantenerle in attività, in vita, in vigore, di strapparle continuamente allo stato di lettera morta, di far rivivere il senso che vi si trova depositato, ma imponendo loro le revisioni e le trasformazioni che sono la controparte e la condizione della riattivazione" (Bourdieu, 1980/2005, p. 91).

L'*habitus*, insomma, va inteso come una vera e propria modalità di essere-nel-mondo compatibile con i principi della *agency*, nel momento in cui il soggetto diviene consapevole del fatto che l'incorporazione del vissuto di scambi percettivi, manifestandosi sotto le mentite spoglie di ciò che pare essere un prodotto assolutamente innato o naturale, getta invece le condizioni per una dimensione oggettuale della realtà sociale in cui il corpo s'inscrive. In questo processo culturale di naturalizzazione, proprio perché percepito come pre-categoriale, pre-oggettivo, pre-concettuale (percettivo, appunto; Merleau-Ponty, 1945) risiede la principale difficoltà nel superare il paradigma cartesiano, che oltre a produrre una notevole confusione epistemologica e ontologica, regge lo statuto delle discipline moderne, tanto la bio-medicina quanto la danza.

La scelta d'utilizzare la narrazione<sup>4</sup> come strumento per accedere a una significazione dell'esperienza (Clandinin & Connelly, 2000), si pone qui come un processo dal duplice obiettivo: da un lato per promuovere la partecipazione attiva dei soggetti nel dare senso all'esperienza del/nel mondo (Mattingly, 1998; Mattingly & Garro, 2000) a partire dal proprio corpo e dalla propria condizione, attraverso una produzione di significato circa i laboratori MH, in cui i soggetti non svolgono un ruolo di "oggetti indagati" dallo studio, ma di protagonisti attivi della ricerca; dall'altro quello di favorire l'analisi dei processi di trasformazione sociale (Kincheloe & McLaren, 2005).

Per capire meglio in che modo le pratiche, anche quelle discorsive, possano assoggettare il soggetto fino ad oggettivarlo, riportiamo un passaggio esemplificativo della narrazione di una ragazza del laboratorio MH chiamato *Diversamente danzanti*, la quale durante un'intervista<sup>5</sup> autodefinisce *casi* sia se stessa che altre persone nella sua condizione in questi termini: "Si tratta di *casi* con la sindrome di Down, ovvero ragazze con un cromosoma in più" (M., Danzatrice Diversamente Danzanti, Viserba, intervista audio, 02 Marzo 2016). L'uso della parola "caso", di derivazione biomedica, appare qui di grande interesse perché mette in luce come l'auto-rappresentazione di se stessi venga prodotta, e nello stesso tempo rifletta e riproduca, un processo di oggettivazione che assume la valenza di assoggettamento. Tale episodio permette inoltre di capire che pure le pratiche discorsive, giocando un ruolo principale nei processi di soggettivazione (e assoggettamento), da una parte costruisce l'esperienza e dall'altra la svela. Riportiamo dunque una microanalisi dell'esperienza dei laboratori del MH, attraverso la quale cerchiamo di svelare quello che la stessa Gilian Hobart chiama la vita segreta del corpo (Barlaam, 2014).

## 2 Il Metodo Hobart: un reciproco spazio di soggettivazione

Come abbiamo visto con il paradigma dell'incorporazione, il corpo non può essere considerato solo il supporto di una memoria sociale collettiva prodotta da processi maussianamente intesi, dove le tecniche corporee uniformerebbero i soggetti assoggettandoli alla cultura egemone delle proprie società (Mauss, 1936). Il corpo è anche, se non soprattutto, soggetto attivo nel produrre significati culturali ed esperienze (Csordas, 1990; 2002), *veicolo* di azioni socio-politiche creative e trasformative (Hastrup, 1995). Questa seconda prospettiva fa dunque della danza, della musica e di tutte le pratiche artistiche una potenziale *linea di fuga* rispetto al dispositivo biopolitico del potere (innanzitutto psichiatrico, ma non solo), risultando in grado di sottrarre il soggetto al controllo della disciplina e della norma. Appaiono al proposito particolarmente significative le riflessioni su alcuni aspetti del lavoro coreografico di Jan Fabre da parte di Luk

4. Le narrazioni raccolte da parte dei ricercatori sono il frutto dalla partecipazione per 4 mesi dei laboratori MH nelle diverse strutture in cui si svolgevano le attività, dove si sono condivise le esperienze (Bogdan & Taylor 1975).

5. Nel corso dell'indagine sui laboratori MH tenuti presso strutture psichiatriche dell'hinterland riminese sono state effettuate interviste audio semistrutturate conservate e archiviate su supporto digitale dagli autori del presente contributo. Tale ricerca è stata finanziata con una borsa di studio del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna nel periodo tra Novembre 2015 e Marzo 2016.

Van den Dries (2004). Quest'ultimo, a partire delle analisi del potere di Michel Foucault<sup>6</sup>, fa notare che se per un verso la disciplina imposta al corpo nella danza tramuta i corpi in strumenti, dall'altro fa sì che essi incarnino il potere stesso, aprendoli (paradossalmente) alla possibilità della trans-formazione.

Non è un caso, dunque, che le critiche sociali abbiano incontrato applicazione anche nel mondo della danza, ad esempio attraverso la politicizzazione di collettivi di danzatori che hanno provato a farla diventare uno spazio di liberazione del corpo e che hanno a loro volta influenzato nuove pratiche, come quella del MH. La genealogia della danza moderna, del resto, svela pure il lavoro rivoluzionario di pioniere come Mary Wigman, Pina Bausch, Mary Anthony (Pontremoli, 2015). A questo riguardo appare senz'altro emblematica l'opera di Isadora Duncan, che con la sua ricerca artistica ha tentato di liberare la danza classica dall'(est)etica in cui la donna era ridotta ad oggetto nelle mani del potere maschile: "La Duncan danzava la storia di un corpo femminile affrancato da secoli di condizionamenti e costrizioni, facendo del movimento coreico non solo lo strumento di una liberazione fisica ed estetica ma anche sociale" (Pontremoli, 2002, p. 156).

Riflettendo sul potere trasformativo della danza in campo psichiatrico<sup>7</sup>, è necessario tenere presente come "la danza, che sarebbe stata considerata 'moderna' dalla narrazione storiografica che l'ha posta come fondante nella genealogia del modernismo, è nata in un'epoca e all'interno di discorsi in cui era carica di implicazioni patologiche" (Veroli, 2009, p. 180).

La danza ammette dunque una sorta di *doppio statuto*: da una parte può rappresentare "il procedimento tecnico unitario per mezzo del quale la forza del corpo viene, con minima spesa, ridotta a forza «politica» e massimalizzata come forza utile" (Foucault, 1975a/1976, p. 241), quindi una disciplina che viene utilizzata anche dal potere psichiatrico al fine di "correggere ed addestrare il corpo" (Foucault, 2003/2004 p. 106), fondamentalmente con l'obbiettivo di assoggettarlo; dall'altra parte può invece costituire un insieme di pratiche che "permettono agli individui di effettuare, soli o con l'aiuto di altri, un certo numero di operazioni sul loro corpo e la loro anima, i loro pensieri, le loro condotte, il loro modo di essere; di trasformarsi allo scopo di raggiungere un certo stato di felicità" (Foucault, 1988/1992, p. 13).

Sebbene sia difficoltoso praticare una categorizzazione netta tra le due prospettive, se non con un'attenta analisi etico-politica, la prima può essere intesa come una vera e propria tecnica del potere che assume le connotazioni sostanzialmente normalizzanti della terapia, la seconda intende invece la danza come una delle tecniche del sé "attraverso le quali gli uomini non solo si fissano dei canoni di comportamento, ma cercano essi stessi di trasformarsi, di modificarsi nella loro essenza singola, di fare della loro vita un'opera che esprima certi valori estetici e risponda a determinati criteri di stile" (Foucault, 1984, p. 15-16).

Alla luce di questi differenti modi d'intendere l'espressione danzata, appare piuttosto evidente che il definirla terapia rischi fortemente di piegarla ad una logica riduzionistica che la concepisce alla stregua di un trattamento medico d'assistenza, facendo smarrire l'interessante potenziale trasformativo caratteristico della pratica artistica.

Analizzandolo nello specifico, risulta particolarmente importante la definizione di *anti-metodo* che è stato assegnato al MH (Goussot, 2016, p. 33), una chiave di lettura in grado di far emergere le potenzialità che offre verso un in-divenire profondamente lontano dalla cristallizzazione tipiche di strutture rigide di addestramento o normalizzazione. Una danza – dunque – che è terapeutica "perché aiuta la vita, un movimento danzato che è life enhancing per aprire anche a una percezione più ricca della musica, della letteratura e dell'arte" (Barlaan, 2014, p. 25). Com'è possibile evincere dalle parole di un'educatrice del MH, esso:

non si allinea con le metodologie della terapia, perché non si parla più di paziente, non si parla più di limite delle prestazioni come la memoria, la tensione, la consapevolezza. Se in istituzioni come l'ospedale si cerca il limite della persona per poterla migliorare, nell'arte no. Il MH che ho introiettato agisce moltissimo sulla relazione, sull'apertura di nuove strade, nuovi percorsi. [...] Nel MH il limite poi magari lo scopri, ma non è il punto di partenza; il punto di partenza è: attiviamo le risorse attraverso la musica, attraverso il ritmo, attraverso il contatto, il respiro,

6. Nell'approfondire questo argomento Emil Hrvatin (1993/2001, p. 87) chiama in causa il saggio di Foucault *Sorvegliare e punire*, riportando che "le tecniche della ripartizione degli individui nello spazio della sorveglianza non sono altro che un altro nome della coreografia nel balletto".

7. Per una breve genealogia sull'argomento si veda *Follia e disciplina* di Giambone (2014).

la relazione... ed è così che io ho iniziato a lavorare con le persone in coma: attraverso il respiro, attraverso il contatto. E devo dire che ho scoperto un mondo (Milena, Educatrice MH, Savignano, intervista audio, 25 Febbraio 2016).

Alla luce di questo, il MH è dunque da considerarsi come una tecnica del sé che lavora negli interstizi relazionali tra le persone che partecipano ai laboratori:

la danza è danza, ma nella sua pratica il MH non è legata ad una tecnica precisa, ma a fattori di movimento teorizzati da Laban: spazio, tempo, flusso, peso... di modo che è danza, ma sotto forma di movimento danzato, sganciata da una tecnica di addestramento, dove la relazione è fondante, fondamentale (Milena, Educatrice MH, Savignano, intervista audio, 25 Febbraio 2016).

Muovendosi tra potere e potenza, la relazione governamentale, o meglio di agentività, tra educatore e soggettività disabile, diviene contemporaneamente la condizione di esistenza per un processo di trasformazione della/nella relazione stessa. La sottile linea che divide un lavoro di assoggettamento ad una di soggettivazione, da parte dell'educatore può essere definita a partire dalla differenza che Alain Goussot (2009, p. 36) fa tra un lavoro assistenzialistico ed uno educativo, che in sostanza rappresenta ciò che porta la soggettività disabile alla differenza tra vivere ed esistere. Tale scarto di pratiche può essere compreso anche a partire dalle discrepanze tra i ruoli di educatore e da operatore socio sanitario (OSS) che emergono dalla biografia di un operatore di struttura residenziale, all'interno di uno "specchio narrativo" tra i propri passato e presente:

quando facevo l'OSS, tutti gli anni che sono rimasto in reparto ho sempre cercato di avere più iniziativa possibile, però ci sono stati dei momenti in cui restare dentro al reparto, non solo per gli utenti ma anche per gli operatori è molto molto difficile. Non ti nego che sono stato, tante volte, in una situazione poco felice, perché era come se non vedessi una via d'uscita. Questa porta che si apre solamente prima con le chiavi e ora con un badge, che solo gli operatori hanno... l'ho sempre guardata ed ho sempre pensato a quanto mi piacerebbe darle due calci e buttarla giù, per cercare di creare qualcosa di diverso, e credere un po' di più anche nelle loro capacità, e possibilità. Perché comunque c'è qualcuno di loro che a fatica esce dal reparto per i comportamenti, che potrebbe mettere in atto in situazioni diverse, quindi è tosta. La mia visione è però completamente cambiata da quando sono diventato educatore, anche perché adesso ho molte più possibilità per aiutare realmente i ragazzi a migliorare la loro qualità di vita, che è l'obbiettivo primario che si cerca sempre [...] noi come educatori non dobbiamo essere altro che mediatori per i ragazzi, cercando di porci come facilitatori per un miglior inserimento in società (Manuele, Educatore, Rimini, intervista audio, 04 Marzo 2016).

Come si evince in alcuni passaggi di diverse educatrici del MH, la differenza tra approccio educativo ed assistenziale è ben presente nel loro lavoro – che aspira ad evitare il secondo:

se tu hai notato in particolar modo i due educatori E. e M., adesso con loro hanno un approccio molto diverso da quello che avevano all'inizio. Prima erano i classici educatori che si dovevano occupare e preoccupare del loro ragazzo e quindi erano sempre lì vicino a dire e fare... Allora gli abbiamo detto: occupati di te stesso, poi magari se c'è bisogno ti diciamo noi, pensa a stare bene te (Milena, Educatrice MH, Savignano, intervista audio, 25 Febbraio 2016).

Gli educatori sono tenuti a lasciare il loro ruolo e a partecipare ai laboratori come tutti, quindi non c'è più la figura della persona che solitamente ti accudisce, ti aiuta, e magari finisce che va in contrasto, ma partecipa con te e fa delle cose in maniera diversa, c'è una sorta di parità in movimento e questo porta a vedersi in modo diverso... (Isabella, Educatrice MH, Rimini, intervista audio, 08 Marzo 2016).

Un potere, quello dell'educatore, che definiamo governamentale perché non costringe solamente ma conduce, controlla, regola una molteplicità d'azioni, strutturando il possibile campo d'azione (Foucault, 1982), come emerge anche dalla narrazione di alcuni educatori delle strutture residenziali:

[...] all'inizio mi sentivo troppo educatore, troppo concentrato su quello che facevano i ragazzi, su come era il loro comportamento, se erano attenti o non attenti e se facevano il movimento che era stato detto, come hai visto anche tu, insomma... poi invece piano piano mi sono concentrato di più su me stesso, ho iniziato a fidarmi e a lasciarli nella loro libera espressività [...] (Manuele, Educatore, Rimini, intervista audio, 04 Marzo 2016).

Non solo vedo i ragazzi molto contenti, che fruiscono, che traggono un proprio beneficio, che partecipano, ma si fa anche un lavoro significativo sulla relazione, sul contatto, in particolare si riaggiustano, si riassessano tutte quelle dinamiche interpersonali che sono il fulcro del nostro lavoro di educatori, e che si fanno più morbide, più positive (Letizia, Educatrice, Rimini, intervista audio, 01 marzo 2016).

Possiamo Bourdianamente definire quello educativo come un vero e proprio *campo di lotta* da cartografare a partire dalla teoria degli agenti sociali (Bourdieu & Wacquant, 1992), la quale permette d'analizzare le trasformazioni dei rapporti di potere e riconoscere così la ri-collocazione dei soggetti nello spazio sociale:

Mi viene in mente P., che è il ragazzo in carrozzina che segue il laboratorio da più tempo, la sua esperienza è decennale, lui forse a livello di corpo è quello che ha le possibilità minori, rispetto agli altri, e invece vederlo così coinvolto che se gli metti il campanello nella caviglia è quello che dà il ritmo a tutto il gruppo, per lui penso credo che sia una sensazione meravigliosa, rispetto alla quotidianità e rispetto a come è sempre stato portato a viverci. Poi c'è una ragazza autistica non verbale, abbastanza grave, che si autolede, in quello spazio l'ho vista molto più aperta, l'ho vista riuscire a sorridere praticamente ogni volta, mentre in reparto vedere questo tipo di atteggiamento da parte sua è molto difficile, perché è legata a determinate routine, [...] questo ha aiutato anche me per conoscerla meglio ed avere un rapporto diverso, cioè sapere come avvicinarmi, per fare anche di più in alcuni momenti (Manuele, Educatore, Rimini, intervista audio, 04 Marzo 2016).

Un vero e proprio *spazio reciproco di soggettivazione* che potrebbe anche declinarsi in una relazione triplice, se nel rapporto educativo includiamo anche gli educatori MH. Come desumibile dal vissuto che emerge dalle narrazioni successive:

Quando facevo danzaterapia, mi sentivo sempre depressa, perché con le persone ti poni in un'ottica giudicante, ma senza che questo sia negativo, però di misurazione, e quindi ti poni in un'ottica di differenza sostanziale con chi hai di fronte che in qualche modo viene valutato, misurato. Nella prospettiva legata al MH, nonostante ci sia una dissimmetria ... però una parte di te è uguale alla persona che hai di fronte, e quindi c'è una continua messa in discussione di te stesso (Milena, Educatrice MH, Savignano, intervista audio, 25 Febbraio 2016).

È interessante notare altresì come alla luce delle trasformazioni del welfare prodotta dalla crisi economica (Bazzicalupo, 2006), il lavoro dell'educatore venga tuttavia progressivamente sostituito sempre più con quello assistenziale, di OSS. Questo processo trasforma progressivamente il ruolo dell'operatore da educativo ad assistenziale, con effetti paradossali e che rendono difficoltoso l'intervento, come spiega in un'intervista anche il coordinatore di uno dei servizi dove si svolge il laboratorio. Il MH lavora invece in un'altra direzione, facendo della danza una dimensione di reciproca soggettivazione, cercando di aprire uno spazio capace di sbilanciare il chiasma del nostro essere soggetti.

### 3 Sbilanciare il chiasma per sovvertire gli *habitus*

Quello che in ultima analisi ci chiediamo è se lo spazio aperto dal MH consenta una reciproca soggettivazione, invertendo la rotta rispetto a processi di oggettivazione ed assoggettamento che rischiano di espungere il disabile da ogni possibile processo di soggettivazione autentica. Al fine d'evitare interventi fondamentalmente dis-abilanti, occorre insomma trovare nuovi equilibri relazionali tra soggettività e mondo. Ora si tratta di capire appunto come il MH, da intendersi come tecnica del sé, sia capace di sbilanciare

meccanismi invalidanti per aprire invece le coscienze. Al proposito appare centrale il concetto di *chiasma* (Merleau-Ponty, 1964), ovvero il modo in cui l'uomo organizza il rapporto di reciprocità con gli inestricabili elementi del mondo visibile ed invisibile, concreto e spirituale, attraverso l'esperienza corporea.

Come Merleau-Ponty (1945/1965, p. 315) mette bene in evidenza, infatti: "...il mio corpo non è solo un oggetto fra tutti gli altri oggetti, un complesso di qualità sensibili fra altre, ma un oggetto sensibile a tutti gli altri, che risuona per tutti i suoni, vibra per tutti i colori, e che fornisce alle parole il loro significato primordiale in virtù del modo in cui le accoglie". Si tratta innanzitutto di un corpo soggetto, capace di essere attento ed aprirsi alle relazioni con altri corpi: "C'è un circolo del toccato e del toccante, il toccato afferra il toccante; c'è un circolo del visibile e del vedente, il vedente non è senza esistenza visibile; c'è anzi iscrizione del toccante nel visibile, del vedente nel tangibile – e reciprocamente c'è infine propagazione di questi scambi a tutti i corpi dello stesso tipo e dello stesso stile che io vedo e tocco – e ciò per la fondamentale fissione o segregazione del senziente e del sensibile che, lateralmente, fa comunicare gli organi del mio corpo e fonda la transitività da un corpo all'altro" (Merleau-Ponty 1964/1969, p. 159).

Riprendendo il paradigma dell'incorporazione (Csordas, 1990) come presupposto metodologico di ricerca pedagogica (Perry & Medina, 2011), è possibile evidenziare qui come l'impegno dei sensi e della sensibilità, e non soltanto il loro contenuto, risulta un prodotto culturale del/nel processo di soggettivazione anche nelle pratiche artistiche educative (Bruzzone, 2016). Queste ultime si possono assumere da questo punto di vista un ruolo etico e politico: quello di far riconoscere quegli habitus prodotti dalla nostra società di cui non sempre è facile riconoscere l'origine culturale, aprendo quindi spazi di trasformazione. Ciò consente peraltro di evidenziare il valore del MH come dispositivo educativo del sé capace appunto di sbilanciare il chiasma verso la soggettivizzazione mediante tecniche corporee, tra le quali compare ad esempio l'organizzazione spaziale. Quest'ultima, come mette in luce Cardona (1988), si fonda sull'habitus naturalizzato del camminare eretti, messo profondamente in discussione. È il caso di un educatore che sottolinea infatti le opportunità date dalla "semplice" modifica posturale:

Mi piace sicuramente di più il lavoro a terra, quando c'è il lavoro a terra mi aiuta ad essere allo stesso livello e non sentirmi al centro dell'attenzione, una cosa che per quanto possa non sentirmi giudicato, per le mie caratteristiche personali un po' mi inibisce... invece il lavoro a terra, il contatto con la terra, in sé mi aiuta molto di più, e vedo anche i ragazzi più facilitati, anche in relazione alle difficoltà fisiche che hanno loro, e a volte nel lavoro fatto in piedi con qualcuno di loro c'è qualcosa che un po' mi stride... e invece vederci così a terra allo stesso livello, non so, me li fa vedere di più come un gruppo con maggiore possibilità di mettere in gioco le loro caratteristiche (Manuele, Educatore, Rimini, intervista audio, 04 Marzo 2016).

Quello che dall'educatore viene definito con il nome di caratteristiche, nella nostra analisi costituisce un vero e proprio *capitale incorporato* accumulato a partire dalle esperienze che inducono a naturalizzare/neutralizzare gli habitus. Oltre all'organizzazione spaziale, si possono evidenziare anche altri habitus, ad esempio le differenze che il genere produce nel lavoro educativo, ovvero come il lavoro di cura sia parallelo a quella che possiamo definire la produzione socioculturale occidentale della donna (Gamarnikow, 1991), che come abbiamo visto era stata già messa in discussione dai lavori artistici di Isadora Duncan. Appare particolarmente interessante notare inoltre come questa produzione segnata dal genere femminile abbia prodotto un'arte di toccare (Van Dongen & Elema, 2001), e nello specifico che anche questa venga trasformata dal MH:

Mi viene in mente che il movimento danzato mi ha aiutato molto a stare più vicino fisicamente ai ragazzi. C'è sempre una sensazione iniziale o come dire...un luogo comune che si sente spesso, cioè che l'educatore uomo, questa rappresentazione genitoriale, quindi nella parte del padre, e l'educatrice nella parte della madre. Quindi è la donna che si avvicina di più dal punto di vista fisico, che abbraccia e si fa abbracciare, che bacia e si fa baciare, mentre l'educatore uomo rimane sempre un po' più distaccato, diciamo che è come una regola non scritta che fa parte della mia esperienza, ho tanti colleghi uomini e vedo come si avvicinano, e come ci siamo sempre avvicinati ai ragazzi, in una modalità diversa se vogliamo. Il contatto fisico non dico che dia fastidio, ma è come se bisognasse mantenere una certa distanza... grazie anche a questo laboratorio questa distanza io l'ho un po' diminuita, diciamo che riesco a capire che avvicinarsi



molto da un punto di vista fisico negli abbracci, nei baci... fosse anche che arriva un ragazzo, un uomo, che viene a darmi un bacio sulla guancia, perché non me lo devo far dare? Cioè: dov'è il problema? Quindi mi ha aiutato molto, ad avvicinarmi a loro... riguardo invece al rapporto che ho io con il mio corpo, non l'ho mai analizzato più di tanto, è sempre stato più funzionale al rapporto con loro, cioè l'avvicinarmi fisicamente a loro, ho scoperto che mi dà una gran mano anche nell'avere una reazione diversa, cioè sentirmi ad essere più vicino e anche a farmi vedere e farmi percepire in un altro modo (Manuele, Educatore, Rimini, intervista audio, 04 Marzo 2016).

Volendo soffermarci ulteriormente su come si possa vedere e percepire in altri modi e forme sia il sé, sia gli altri, vale la pena sottolineare il piano del contatto. Emerge dalle parole di una delle educatrici coinvolte nei laboratori che lo si percepisce perfino come “il nocciolo del lavoro” (Letizia, Rimini, 01 marzo 2016). Occorre altresì evidenziare come si faccia riferimento ad un contatto artistico che non intende rappresentare quel tocco oggettificante tipico del sapere bio-medico, bensì segnare un passaggio anche simbolico (caratteristico del chiasma) tra un piano disciplinare a quello basato sulla sensibilità: “*Nel quotidiano spesso siamo direttivi, ci poniamo nella posizione di chi deve insegnare a qualcuno che deve imparare. Durante gli incontri di Metodo Hobart, invece, [...] c'è contatto tra persone, si tocca la sensibilità dell'altro*” (Letizia, Educatrice, Rimini, intervista audio, 01 marzo 2016).

Poter sperimentare il proprio corpo in mezzo agli altri all'interno di un contesto in cui le relazioni di potere possono essere, se non rovesciate, quantomeno messe in discussione, agendo nell'ordine del sensibile e non in una dimensione di disciplinamento rigido, significa permettere un incontro tra soggetti non (più) oggettificati.

L'analisi svolta attraverso il presente lavoro ha consentito di evidenziare che le pratiche del sé del MH configurano un dispositivo educativo capace appunto di sbilanciare il chiasma, evitando così l'impostazione di rapporti educativi tra governante e governato, dove i soggetti risultano *disabilitati*. Si fanno emergere nuovi tipi di relazioni educative, in cui la cura del sé (che è sempre cura dell'altro) può, attraverso pratiche di sperimentazione e di libertà, fuoriuscire dal “recinto della disciplina” (Prete, 1975, p. 17), in cui la domanda etico politica deleuziana “cosa può un corpo?” (Deleuze 2007) sembra essere declinata in *cosa può un corpo che danza?*

## 4 Conclusioni

Le relazioni tra soggettività prodotte dal MH, grazie alla spinta creativa, portano dunque a considerare i corpi come elementi istituenti i quali, a partire dalle micro-politiche dell'educatore, inducono trasformazioni e cambiamenti che possono riverberarsi pure a livello istituzionale. A livello macro-politico l'esperienza del MH ridefinisce infatti un rapporto messo in luce da Roberto Esposito (2004) tra *comune* ed *immune*. Secondo tale punto di vista, le istituzioni si presentano spesso come sistemi “immunitari” nella distribuzione della vita, funzionando da barriere escludenti; all'opposto, l'esperienza dei laboratori MH appare comunitaria e trasformativa, capace quindi di creare dei varchi, tagliare linee di confine, produrre *linee di fuga*, grazie ai contatti tra soggettività differenti. Uno spazio, quello del MH, che può essere considerato alla stregua di una pratica antipsichiatrica o di critica psichiatrica, perché “affida all'individuo il compito e il diritto di gestire la propria follia, fino in fondo, in un'esperienza alla quale possono contribuire anche gli altri, mai però in nome di un potere conferito dalla loro ragione o dalla loro normalità” (Foucault, 1975c, p. 169).

Il MH sembra dunque rappresentare innanzitutto una cura di sé “artistica” per soggettività che cercano di re-inventare se stessi e la propria vita in un piano dove il *bios* realizza una vera e propria sperimentazione mediante l'arte coreutica. Può dunque essere interpretato come un invito a far appello alla vita stessa per resistere e rivolgerla contro il potere (Deleuze, 1986), particolarmente pertinente nei casi in cui il potere assume come oggetto la vita. In fondo è bene ricordare che un'opera d'arte – citando Maraux attraverso le parole di Deleuze (1987/2013) – “è la sola cosa che resiste alla morte”. (p. 23).

## Riferimenti bibliografici

- Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the development of a Social Theory of Disability. *Disability & Society*, 2 (1), 5-19.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?*. Roma: Nottetempo.
- Armstrong, D. (1987). Bodies of Knowledge: Foucault and the Problem of Human Anatomy. In G. Scambler (Ed.) *Sociological Theory and Medical Sociology* (pp. 59-76). London: Tavistock.
- Barlaam, L. (2014). *Il corpo pensante, La mente danzante. Dialogo sul Metodo Hobart®*. Rimini: GuaraldiLab.
- Barton, L. (Ed.). (2001). *Disability, Politics and Struggle for Change*. London: David Fulton.
- Barry, A., Osborne, T., & Rose, N. S. (1996). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism, and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago Press.
- Basaglia, F. & Basaglia Ongaro, F. (1975). Crimini di pace. In: F. Basaglia, & F. Basaglia Ongaro, (Eds.) *Crimini di pace* (pp. 3-111). Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (1981). *Scritti I, 1953-1958. Dalla psichiatria fenomenologica all'esperienza di Gorizia*. Torino: Einaudi.
- Bazzicalupo, L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley.
- Bourdieu P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2005). *Le sens pratique*. Paris: Minuit. (Opera originale pubblicata nel 1980).
- Bruzzone D., (2016). *L'esercizio dei Sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cardona, G. R. (1988). *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*. Roma-Bari: Laterza.
- Castells, M. (2003). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Parigi: Fayard.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M., (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology, *Ethos*, 18, 5-47.
- Csordas, T. (2002). *Body/Meaning/Healing*. New York: Palgrave.
- Davidson, J. (2004). Embodied Knowledge: Possibilities and Constraints in Arts Education and Curriculum. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Knowing Minds*, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 197-212.
- Deleuze, G. (2013). *Che cos'è l'atto di creazione?* In: Antonella Moscati (Ed.) Napoli: Cronopio. (Opera originale pubblicata nel 1987).
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris: Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (2007). *Cosa può un corpo? Lezioni su spinoza*. Verona: Ombre Corte.

- Esposito, R. (2004). *Bios, biopolitica e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975a).
- Foucault, M. (1975b). Pouvoir et corps, *Quel corps*, 2, 2-5.
- Foucault, M. (1975c). La casa della Follia. In F. Basaglia, & F. Basaglia Ongaro (Eds.) *Crimini di pace* (pp. 151-169). Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1976).
- Foucault, M. (1982). The Subject and the Power, Afterword. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984). *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*, Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1988).
- Foucault, M. (1997). La nascita della medicina sociale. In A. Dal Lago (Ed.), *Archivio Foucault 2. 1971-1977. In Poteri, saperi, strategie*, Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2004). *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 2003).
- Gamarnikow, E. (1991). Nurse or Woman: Gender and professionalism in reformed Nursing 1860-1923. In Holden, P. & Littlewood, J. (eds.), *Anthropology in nursing* (pp. 110-129). London: Routledge.
- Gasparotto, C. (2016). La folgorazione della Danza. In: M. Tomasetti (Ed.) *I quaderni del Metodo Hobart* (pp. 9-15). Rimini: GuaraldiLab.
- Giambone, R. (2014). *Follia e disciplina*. Milano-Udine: Mimesis.
- Giddens, A. (1992). *Central Problems in Social Theory: Actions, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Goussot, A. (2009). *Il Disabile adulto*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli editore.
- Goussot, A. (2016). Il movimento, il corpo, l'armonia e l'energia vitale. Un punto di vista pedagogico e antropologico. In M. Tomasetti (Ed.), *I quaderni del Metodo Hobart* (pp. 17-55). Rimini: GuaraldiLab.
- Hrvatini, E. (2001). *Ponavljanje, Norost, Disciplina: celostna umetnina Fabre*. Ljubljana: Moderna galerija Ljubljana. (Opera originale pubblicata nel 1993)
- Hastrup, K. (1995). Il corpo motivato. 'Locus' e 'agency' nella cultura e nel teatro. *Teatro e Storia*, 17(X), 11-36.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (2. ed.) (pp. 279-313). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Mattingly, C. (1998). *Healing dramas and clinical plots. The narrative structure of experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattingly, C. & Garro, L. (Eds.) (2000). *Narrative and the Cultural Construction of Illness and Healing*. Berkeley: University of California Press.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32 (3-4), 271-293.
- Mcdermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture as Disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26 (3), 324-248.

- Medeghini, R. (Ed.), (2015). *Norma e normalità nei disability studies*, Trento: Erickson.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. (Opera originale pubblicata nel 1945).
- Merleau-Ponty, M. (1969). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard. (Opera originale pubblicata nel 1964).
- Negri, A., & Hardt, M. (2001). *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*. Milano: Rizzoli.
- Oliver, M. (1990). *The politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*. Netherlands: Springer.
- WHO (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- Ortner, S. B., (1996). Making Gender: Toward a Feminist, Minority, Postcolonial, Subaltern, ect., Theory of Practice. In Ortner, S.B. (ed.), *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture* (pp. 1-20). Boston: Beacon Press.
- Perry, M., & Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in Pedagogy Research. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), 62-75.
- Pizza, G. (2008). *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci.
- Pontremoli, A. (2002). *Storia della danza*. Firenze: Le Lettere.
- Pontremoli, A. (2015). *La danza Storia, teoria, estetica del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Prete, A. (1975). La disciplina dei corpi. *L'erba voglio: corpi e ultracorpi*, 22, 14-17.
- Pupavac, V. (2001). Therapeutic Governance: Psycho-social Intervention and Trauma Risk Management. *Disasters*, 2 (4), 358-372.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1998). Governing Risky Individuals: The Role of Psychiatry in New Regimes of Control. *Psychiatry, Psychology and Law*, 5 (2), 177-195.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself. Biomedicine Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Van den Dries, L. (2004). *Corpus Jan Fabre. Observaties van een creatieproces*. Gent: Imschoot uitgevers.
- Van Dongen E., & Elema, R. (2001). The Art of Touching: The Culture of "Body Work" in Nursing. *Antropology and Medicine*, 8 (2), 149-162.
- Veroli, P. (2009). *Loie Fuller*. Palermo: L'Epos.