



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea specialistica (*ordinamento
ex D.M. 509/1999*)

in Lavoro, cittadinanza sociale,
interculturalità

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Corsari al circo e circo a scuola

Il caso del circo sociale di Scampia

Relatore

Ch. Prof. Mauro Ferrari

Laureanda

Eva Luna Frattini
Matricola 843743

Anno Accademico
2013 / 2014

Indice

Premessa	i
Introduzione	1
Metodologia	4
I capitolo	
1. Il circo. Dai primordi al <i>nouveaux cirque</i>	6
2. Il circo in Italia	10
3. Il circo sociale	13
3.1 Storia del circo sociale	17
3.2 Il circo sociale in Italia	20
4. Valenza pedagogica e sociale	23
4.1 Il rischio	35
5. L'artista sociale	40
II capitolo – Caso studio	
6. Le povertà minorili	42
6.1 Abbandoni del sistema di istruzione e formazione	47
7. Lavoro minorile	53
8. Scampia	59
9. Scuola di Circo Corsaro. La storia	63
10. Struttura – partenariato	65
11. Progetti attivi	69
12. Artisti sociali ed operatori sociali	77
13. Destinatari dei progetti	81
14. La lezione	84
15. Valutazione	89
16. Criticità	91
17. Spettacoli	93
Conclusione	105
Bibliografia	112

Premessa

Due anni fa iniziai il tirocinio formativo previsto dal mio corso di laurea in un centro di aggregazione giovanile della mia città. Tra le stanze di cui si compone il centro vi è la sala 8, spoglia, con i soffitti alti. Lì il mercoledì venivano due giocolieri ad allenarsi, Robi e Fabio. Clave e palline, ogni tanto giraffe. Ogni volta facevo due chiacchiere, siamo diventati amici. Nel tempo libero io, ex ginnasta passata per un bel po' di rugby, pratico acro-yoga con il mio ragazzo, Alessandro, a sua volta giocoliere. Semplificando si potrebbe dire che si tratta delle basi del mano a mano, ma solo figure a terra. Una sera Robi mi dice che sta cercando qualche ballerina per uno spettacolo per cui sono stati contrattati, per caso conosco qualcuna? Io no, ma gli racconto della mia passione, lui mi chiede di poter vedere un po' di foto, gliele mostro, lui si fida e ci propone ufficialmente il lavoro, noi qualche giorno dopo accettiamo. Lo raccontiamo ad amici, tra cui i due componenti della compagnia *I quattro elementi*, Pilu e Giulia, entrambi clown e giocolieri, che ormai da anni hanno fatto del teatro di strada la loro professione. Giulia ci confeziona degli abiti per lo spettacolo, ci viene proposto di esibirci anche alla prima edizione del festival di Arci ragazzi di Vicenza. Giulia e Pilu presenteranno. Questo ufficialmente sarà il mio primo numero di circo di fronte ad un pubblico. Io sono una ballerina vanitosa, entro in scena dandomi grande arie. A mia insaputa Alessandro mi copia, goffo, per prendersi gioco di me. Me ne accorgo e lo scanso di malo modo. Da questo momento iniziano le varie prese acrobatiche e sequenze a terra, mentre ci rubiamo gli applausi. La drammaturgia non è un gran ché, i numeri dal punto di vista tecnico neppure, ma il pubblico ci gratifica con numerosi complimenti. Dopo questo cabaret ho capito che avrei preso la faccenda sul serio. Quella con il circo è una storia di passione nata per caso, di una serie di coincidenze che abbiamo fatto sì non fossero più tali. Gli spettacoli si sono susseguiti dapprima più raramente, poi con più frequenza. Gli allenamenti venivano fatti con un altro impegno. Poi l'estate vado a trovare i miei parenti a Cordoba, in Argentina. Il pomeriggio mi capita di passare al Parque Sarmiento, dagli alberi pendono tessuti colorati, aggrappati ad essi si muovono agilmente ragazze in calzamaglia. Così ho incontrato i tessuti aerei. Il mese dopo sono una felice proprietaria di 'telas'. Tornata in Italia inizio ad appendermi, frequento workshop di acroyoga e clownerie, riprendo i salti di acrobatica della mia infanzia, il tempo che passo con i piedi all'aria, in verticale, aumenta sensibilmente. Pilu e Giulia insieme a Nicoletta hanno aperto una scuola di piccolo circo, il Circo in valigia, dove si impara a giocolare, ad andare sui trampoli, sul monociclo, sul filo teso, trapezio ecc... Magari ogni tanto posso aiutarli ad insegnare pre-acrobatica ai bambini? Volentieri! Loro mi insegnano come utilizzare la musica per condurre una lezione, come raccontare una storia per presentare ed unire gli esercizi e i giochi proposti, come stimolare la fantasia dei bambini attraverso

le discipline circensi. Frequento il primo livello di un corso per operatori di circo ludico educativo. Ci insegnano una metodologia di insegnamento basata sul gioco, sulla partecipazione attiva degli allievi, ci insegnano a scomporre gli esercizi in tanti diversi propedeutici, così da agevolare l'apprendimento motorio dei bambini. Torno a casa carica. Ho modo di mettere in pratica ciò che ho imparato in animazioni e nei corsi di circo che il Circo in valigia ha organizzato in alcuni centri estivi. Continuo a frequentare stage di acrobatica, verticali e danza. Mi iscrivo al secondo livello del corso per operatori circensi. Poi partecipo al meeting nazionale di insegnanti di circo per bambini e ragazzi e circo sociale. Mi insegnano ad insegnare, io mi diverto, e questo mio divertimento faccio di tutto per trasferirlo ai bambini, quando 'gioco al circo' con loro. Mi piace molto vedere le espressioni soddisfatte quando riesce loro qualcosa, di orgoglio per aver imparato un numero nuovo, di fiducia quando fai loro assistenza, e piano piano si lasciano andare fino a ritrovarsi a testa in giù. Mi piace vedere la loro attenzione mista a stupore quando vedono un esercizio per la prima volta, la concentrazione quando lo provano, i commenti di incoraggiamento tra di loro. Mi piace condividere con loro le risate e le cadute. Mi piace spronarli, mi piace osservare con quale facilità prendano sul serio i consigli che si danno l'un l'altro. Io personalmente penso che nulla metta in relazione più di sei o più oggetti lanciati reciprocamente ed in successione tra due persone che si devono guardare, adattare il proprio tempo all'altro, correggere il tiro dove l'altro sbaglia. O più di una sequenza di acrobatica a terra o aerea in coppia. Dove si permette all'altro di salvarci o farsi salvare la vita in maniera spettacolare. Il circo mi ha fatto scoprire un modo di trasmettere e mettere in pratica valori profondi con allegria e determinazione, di comunicare con la gente attraverso un linguaggio corporeo stra-ordinario, di suscitare sentimenti. Quando ho scoperto l'esistenza di realtà di circo sociale non mi sono meravigliata, mi sembrava particolarmente ovvio che ciò che rendeva l'esperienza del circo speciale per me e per i bambini di Vicenza lo potesse essere a maggior ragione per bambini o più generalmente per persone la cui vita è assai meno spensierata. Questa mia convinzione è stata condivisa da tanti circensi che hanno deciso di utilizzare la propria arte per promuovere il benessere altrui, è stata avvalorata da studi e continua ad essere dimostrata ogni volta che una storia di riscatto prende vita da un circo. Nasce in me l'intento di *circoscriverne* una. Di riunire due parti della mia vita, quella di studentessa di servizio sociale e quella di amatrice di circo, in un lavoro di tesi. Prendo contatti con due esperienze del napoletano, Il tappeto di Iqbal del quartiere di Barra, e il Circo Corsaro di Scampia. So che il contesto in cui si situano è assai complicato, spesso ostile ad un sereno sviluppo dei bambini che vi risiedono. E' la particolarità di questo contesto a farmi propendere per queste realtà tra quelle esistenti in Italia. Partecipo ad un laboratorio tenuto da Giovanni Savino, il presidente della cooperativa Il Tappeto di Iqbal, a cui collaboro facendo provare i tessuti ai partecipanti. Assisto ad un loro spettacolo teatrale in un

quartiere popolare di Marghera, di cui avevo già visto qualche estratto. Conosco di persona Maria Teresa Cesaroni in occasione del Meeting per operatori di piccolo circo e circo sociale, mi parla delle difficoltà tra cui porta avanti la scuola di circo, ma riesce comunque a trasmettermi l'entusiasmo per il lavoro che svolge. Nella scuola di circo dove lavoro inoltre ha preso avvio un progetto di circo sociale con ragazzi ed adulti diversamente abili di un centro diurno del vicentino. Prendo parte alla formazione in *handy-circus* tenuta da Daniele Giangreco, capisco cosa significa 'adattare' il circo alle abilità di ciascuno, e insegnare senza tante indicazioni verbali, ma sfruttando i neuroni a specchio che inducono all'imitazione, prima modalità di apprendimento dei bambini. Inizio a compiere le prime ricerche sulla validità della pedagogia circense. Mentre la scuola di Circo Corsaro mi manifesta la sua disponibilità per la ricerca, con il Tappeto di Iqbal si dimostra più complicato mantenere i rapporti. L'idea iniziale di operare un confronto tra le due realtà viene sostituita da un caso studio sul solo circo sociale di Scampia. Alcuni problemi tra la fondazione che finanzia il Circo Corsaro e il circo stesso posticipano la mia ricerca su campo, che si concentrerà in alcune settimane di dicembre 2014.

Introduzione

Chi sono i corsari del titolo? E cosa ci fa il circo a scuola?

I corsari di cui racconteremo sono bambini piccoli e grandi di un quartiere di Napoli che non affaccia sul mare, ma che è famoso per le Vele che vi sveltano e per i saccheggi di ricchezze economiche, sociali e culturali da parte della malavita locale. I corsari di questa isola grigio-verde (Scampia è il quartiere delle enormi palazzine popolari e dell'abusivismo edilizio ma anche quello con la più alta percentuale di verde pro capite della città) praticano le discipline circensi per riappropriarsi della fiducia nel futuro che è stata loro depredata, per conquistare attraverso scorribande artistiche un bottino di autostima ed inclusione sociale. Si sentono pirati perché hanno iniziato le loro attività con un arrembaggio: occupando una sede che non poteva ma voleva essere concessa; perché hanno suscitato un iniziale timore tra gli scampiesi: con la nascita della scuola di circo si riuniva un buon numero di ragazzi considerati sbandati, in un momento di forte disaggregazione in cui non esistevano tutti i progetti, gruppi informali, ecc. che sono oggi presenti, ragazzi che per di più vestono di nero!

Il circo è stato ed è il mezzo con cui giovani abitanti del quartiere sfidando altezza e gravità hanno dimostrato, in primo luogo a loro stessi, che il cambiamento è possibile e che essi ne sono i promotori.

Utilizzare il circo come strumento d'intervento sociale è un fenomeno che coinvolge molti paesi nel mondo, e non più così raro. La Scuola di Circo Corsaro di Scampia rappresenta in Italia una delle primissime realtà di circo sociale e anche l'unica a configurarsi come *scuola* di circo a finalità sociali e non come progetto dalla durata determinata. Il Circo Corsaro è inoltre entrato nell'istituzione scolastica proponendo laboratori di circo *come materia curricolare*, in sostituzione di alcune delle ore di italiano, in virtù delle potenzialità educative e sociali che vengono riconosciute alla pedagogia circense.

In questo elaborato si intende dunque presentare il circo sociale di Scampia fornendo in primo luogo un lettura del contesto circense attuale, successivamente dell'ambiente sociale in cui la scuola di circo opera. Più in particolare si ripercorrerà la storia del circo fino a delinearne le caratteristiche odierne, passando in rassegna la realtà contemporanea italiana. Verrà introdotto il fenomeno del circo sociale e forniti alcuni cenni sui suoi sviluppi nel mondo e sulla sua presenza in Italia. Ci si concentrerà poi nell'esposizione della valenza pedagogica e sociale del circo con particolare riferimento alla funzione del rischio nel processo educativo dei minori. Il primo capitolo verrà concluso con un breve paragrafo incentrato sulla figura dell'istruttore di circo sociale, altresì

denominato nel dibattito contemporaneo 'artista sociale'. Il secondo capitolo si aprirà con la trattazione di alcune realtà che caratterizzano il contesto del nostro caso studio relativamente alla situazione di svantaggio in cui si trovano i minori. Si affronteranno cioè le questioni delle povertà minorili, comprese quelle educative tra cui spicca l'abbandono scolastico, e del lavoro minorile. Seguiranno poi alcune informazioni sul quartiere della periferia napoletana Scampia, ovvero sulle problematiche che presenta e che si frappongono ad un sereno sviluppo dei bambini che vi risiedono. Introdurremo quindi la Scuola di Circo Corsaro esponendone la storia, illustrandone la struttura e la rete di partenariato. Dedicheremo il successivo paragrafo ad illustrare i tre progetti che vengono portati avanti: quello all'interno della scuola media, quello di scuola di circo pomeridiana, e quello pilota di corsi di circo adattato per gli adulti (genitori dei destinatari del primo progetto elencato). I seguenti due paragrafi si concentreranno sulle figure professionali che lavorano o hanno lavorato a questi progetti: artisti sociali, operatrici sociali e regista, e sui beneficiari dei corsi di circo. Nel paragrafo n. 14 invece si tenterà di esporre lo svolgimento di una lezione tipo all'interno della scuola media e della scuola pomeridiana. Il paragrafo che segue menziona la questione della valutazione dei progetti, il sedicesimo invece riporta alcune delle difficoltà incontrate dal Circo Corsaro nella sua attività. L'ultimo paragrafo infine è dedicato agli spettacoli prodotti negli ultimi quattro anni dalla scuola. Ci si soffermerà sul processo di creazione presentando in maniera sintetica la scala della partecipazione di Roger Hart, strumento teorico principale utilizzato come guida durante questa fase di lavoro.

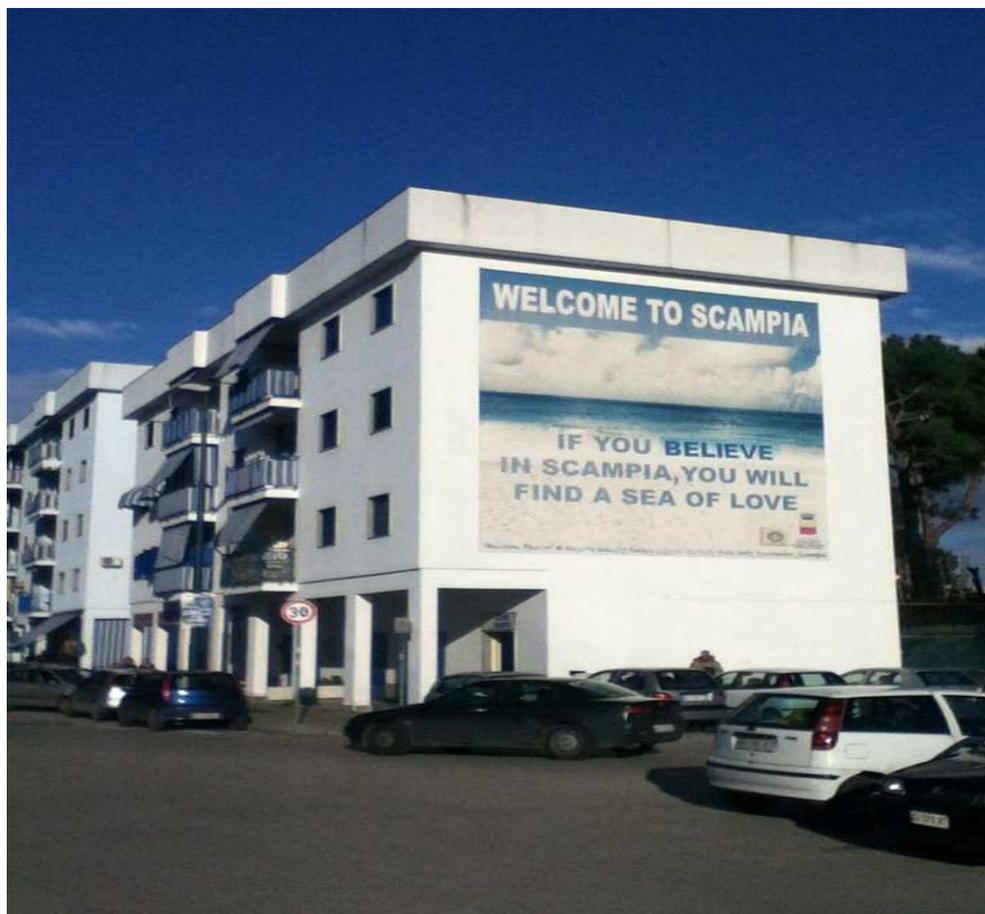
E' doverosa una precisazione: se anche si fa riferimento, illustrando la storia dell'arte circense ed elencando alcuni progetti di circo sociale africani, asiatici e del medio oriente, ad ambienti circensi non occidentali, le riflessioni presentate in quest'elaborato, in particolare in merito alla valenza educativa e sociale dell'insegnamento del circo, fanno riferimento ad un'estetica e ad un tipo di pedagogia delle arti circensi sviluppata e praticata soprattutto in 'occidente'. Come qualsiasi prodotto artistico il circo è strettamente connesso alla cultura che lo produce¹. Chi scrive non è sufficientemente informato su tradizioni circensi non occidentali per estendere i propri assunti anche a queste, sebbene non escluda che molte delle affermazioni potrebbero essere comunque valide².

¹ Un esempio: le performance delle truppe circensi cinesi si contraddistinguono per alcuni elementi facilmente riconducibili a caratteri culturali, come la predominanza della collettività sull'individuo: gli artisti come singoli raramente ricercano una connessione diretta con il pubblico (assai importante invece in contesto occidentale), eseguono il numero in gruppo nel quale tutti vestono costumi uguali e sono truccati in maniera identica. La coreografia non risalta l'individualità di ciascun componente ma l'insieme degli atleti. Cfr. Sugarman R., *Circus for everyone. Circus learning around the world*, Mountainside Press, Shaftsbury, 2001, p. 238. Vi sono quindi differenze anche all'interno del mondo per così dire occidentale o occidentalizzato.

² Mentre in alcuni casi non lo sono affatto: sempre in riferimento alla Cina per quanto riguarda lo stile d'insegnamento

E' giunto il momento di iniziare la nostra trattazione, e dunque:

“Benvenuti a Scampia. Basta crederci e trovi un mare di bene a Scampia”³ con tanto di corsari.



A sea of love in Scampia, Jack Sánchez McGuirk, 10-12-2013.

possiamo leggere: “In Cina il sistema pedagogico resta quasi medievale, pur garantendo i più alti risultati al mondo nelle tecniche acrobatiche. I bambini, spesso di famiglie povere, sono iniziati all’età di tre anni e, in strutture convittuali, educati in modo rigorosissimo [...]”. De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, p 47.

³ Questa frase compare nell’installazione permanente dell’artista napoletana Rosaria Iazzetta in un grande manifesto affisso ad una palazzina davanti all’uscita della fermata della metro di Scampia. Nell’edificio a fianco è appeso un cartellone identico con la scritta in inglese, riportato nella foto.

Metodologia di ricerca

La prima fase del percorso di ricerca è stata di raccolta di dati di tipo quantitativo su fenomeni presi in esame come l'abbandono scolastico, il lavoro minorile, e sulla realtà di Scampia. Parallelamente sono state passate in rassegna le principali ricerche esistenti sul circo sociale, studi il cui interesse non è prettamente accademico bensì rivolto a fornire degli strumenti di formazione ed aggiornamento agli operatori del settore. A ciò si è affiancata la consultazione di libri e siti internet riguardanti la storia del circo, il panorama circense contemporaneo e le realtà di circo ludico-educativo e sociale. Sono state condotte interviste via Skype a Maria Teresa Cesaroni, la fondatrice della Scuola di Circo Corsaro e a Jack Sánchez McGuirk, ex tirocinante ed attuale insegnante della suddetta scuola. Questa modalità di ricerca, dell'intervista dialogica, non è stata guidata da alcuna urgenza classificatoria o idea preconstituita, ma dall'intenzione di ricostruire la realtà nella maniera più rispettosa possibile delle percezioni e delle priorità degli intervistati. Non si pretende che le informazioni ricavate siano esaustive delle realtà prese in esame. Vivere in prima persona una cosa non significa conoscere tutto di quella; questo è stato uno dei primi insegnamenti ricevuti da Maria Teresa: "molto spesso mi fanno delle domande facili. Perché è così? Il fatto è che la realtà è complessa e rispondere è molto più complesso. Io non so rispondere. Posso solo ipotizzare..."

Una seconda più breve fase è consistita dell'indagine su campo, a Scampia: e più specificatamente di un'osservazione partecipante alle lezioni mattutine all'interno della scuola media e a quelle pomeridiane della scuola di circo; dell'osservazione dei momenti di preparazione delle lezioni da parte degli insegnanti, e di *debriefing* al termine delle stesse; di ulteriori interviste: informali a Maria Teresa e Jack, e ad operatori di progetti sociali e culturali di vario tipo in quanto testimoni privilegiati di una Scampia in cambiamento, e formale al preside, Paolo Battimiello, dell'istituto comprensivo Virgilio Quattro che aderisce al progetto di circo. Sono stati raccolti documenti quali i copioni degli spettacoli contenenti i testi redatti dagli allievi della scuola di circo, materiale video degli spettacoli degli anni passati, e di tipo fotografico sulle attività in corso.

A questa fase è seguito un lavoro di rielaborazione delle informazioni con l'obiettivo di cercare di mettere in relazione l'esperienza empirica con la documentazione e le letture precedenti.

Alcune difficoltà sono state incontrate nel reperire materiale scritto sulla Scuola di Circo Corsaro, il quale esiste in quantità esigua. Del progetto di circo non si parla all'interno del sito della scuola Virgilio Quattro (in merito vi sono solo due articoli nel giornalino d'istituto). Nel sito della fondazione che finanzia le attività del Circo Corsaro, L'albero della Vita, non viene presentato il progetto circense tra quelli relativi all'ambito dell'educazione, in cui rientra. Non esiste inoltre un sito attivo della scuola di circo in questione.

L'ostacolo più grande incontrato nel corso della ricerca è stato principalmente il ritardo di mesi con cui sono state avviate le attività del Circo Corsaro, che ha determinato la brevità del periodo dedicato all'indagine su campo, la quale sarebbe invece voluta essere più estesa ed approfondita. Per questo si sono dimostrate essenziali le narrazioni di chi ha preso parte in prima persona ai progetti di circo passati (insegnandovi, assistendovi, imparando), le quali mi hanno permesso di cogliere le dinamiche ma soprattutto le emozioni delle esperienze vissute.

1. Il Circo. Dai primordi al *nouveaux cirque*

Here is real wonder, real fear. Here is limitless ambition, infinite mischief. Here are hope, love, danger and survival. [...] Here are obstacles and mysteries, overcome and solved with ingenuity and determination.
Reg Bolton

Il circo è sempre stato una cosa meravigliosa. E' la meraviglia che si accompagna alla scoperta di sé, dell'uomo e dei suoi limiti; è stato la meraviglia della scoperta dell'altro da sé: gli animali⁴, i *freaks*⁵, l'artista itinerante che viene da lontano, portatore di novità.

Il circo è antico quanto la civiltà, attuale in ogni tempo. Le prime testimonianze risalgono a migliaia di anni fa, il suo presente è caratterizzato da rinnovato fermento. Le sue origini sono incerte, sappiamo che duemila anni fa, in Cina, gli imperatori della dinastia Han solevano far intrattenere gli emissari stranieri con prodezze acrobatiche. Che la giocoleria esisteva nell'antico Egitto, come ci testimoniano i dipinti. Che nell'Europa medievale saltimbanchi (così detti perché si esibivano nei banchi delle fiere), menestrelli e giullari si spostavano di città in città presentando alle piazze una varietà di numeri: con animali addestrati, di illusionismo, di musica, danza, equilibrismo... Della nascita del circo moderno si hanno invece informazioni più certe, essa si fa comunemente risalire all'inglese Philip Astley, sergente dell'esercito britannico che inaugurò la stagione del circo equestre. L'elemento tra i più caratterizzanti del circo, la pista, ha infatti origine proprio dalla natura equestre di questi spettacoli: la forza centrifuga determinata dalla corsa in tondo dei cavalli consente l'equilibrio necessario a stare in piedi sul dorso dell'animale; e la misura del diametro della pista, nella tradizione rigorosamente di 13 metri, risale alla lunghezza del frustino dell'Astley. Le *performance* erano costituite da rievocazioni di battaglie a cavallo, seguite ed intramezzate da pantomime comiche (con musica, acrobati e funamboli). L'origine paramilitare del circo spiega anche i tipici costumi con alamari dei domatori, inservienti di scena e direttore di pista. A dare grande impulso a questa nuova forma di intrattenimento fu un italiano, il friulano Antonio Franconi, che esportò i propri spettacoli dalla Francia, dove risiedeva, fino a Russia e Cina, contribuendo così alla grande diffusione di cui godrà il circo. L'utilizzo del termine 'circo' per questo tipo di spettacoli

⁴ La presenza di animali nel circo è tema assai dibattuto. In questa sede basterà specificare che sono ormai assenti nel panorama del circo contemporaneo, o *nouveau cirque*, e dai progetti di circo sociale, ambito di nostro interesse.

⁵ I cosiddetti 'fenomeni da baraccone', uomini e donne esibiti in passato nei circhi per le loro particolarità fisiche, spesso malformazioni dovute a rare malattie o sindromi (ma neppure così rare se si pensa che le donne barbute altro non sono che affette da un comune cancro alle ovaie, il quale induce un'eccessiva produzione di testosterone, a sua volta causa dell'irsutismo). Cfr. Lòpez Mato O., *Storia dei freak. Mostri come noi*, Odoya, Bologna, 2012. Benché questo passato non faccia onore al circo non possiamo tralasciare di rammentarlo nell'intento di ripercorrere seppur brevemente la sua storia. La messa in mostra di esseri umani inoltre è stata pratica comune anche nelle esposizioni universali fino al 1930; in questo caso gli uomini esposti erano indigeni provenienti dalle Americhe e dall'Africa, mostrati come in uno zoo per le loro caratteristiche 'esotiche'.

risale proprio alla fortuna che questi ultimi ebbero con il Franconi nella Francia pre e post rivoluzionaria. La parola circo infatti, ripresa dalle arene dell'antica Roma, andò a sostituire quella di 'teatro' che fino ad allora l'aveva denominato, per ordine di una disposizione napoleonica fermamente voluta dai commedianti, i quali, invidiosi del successo riscosso dal circo intendevano stabilire una chiara distinzione tra la tradizione teatrale e la nuova forma d'arte. I teatranti francesi, durante il periodo rivoluzionario, arrivarono finanche ad incendiare l'allora 'teatro equestre', approfittando del caos distruttivo che imperversava nella capitale. Nonostante ciò la fama del circo era destinata a crescere. Dal 1860 al 1910 il circo ha rappresentato il maggiore intrattenimento di massa nel mondo occidentale. Nel tempo le discipline presentate al pubblico si sono moltiplicate: agli inizi dell'Ottocento risale l'introduzione del *clown*, per opera di Joseph Grimaldi, nato in Inghilterra ma figlio di un arlecchino italiano; sempre nella prima metà dell'Ottocento compaiono i primi numeri di trapezio *ballant* e su biciclette; ...e l'ingresso di nuovi strumenti non è più terminato, le possibilità di creazione infatti sono pressoché infinite.

A metà del ventesimo secolo inizia un periodo di declino di popolarità per il circo, che andrà a riconquistare, sotto nuova forma, tra gli anni 70 e 80 del Novecento con la nascita del *nouveau cirque*. Il circo si avvicina al teatro⁶, ne adotta la drammaturgia, i richiami colti. Abbandona *paillettes*, *marcette*, *pista*⁷ di segatura e animali e gabbie. Lo storico De Ritis vi individua un'alternanza di mitologia classica e arte povera, surrealismo e filosofia orientale, dadaismo e *nonsense*, *métissage* di linguaggi e culture, multidisciplinarietà⁸. L'estetica classica del circo diviene un elemento sui cui giocare con ironia. Il circo si apre ad ambienti estranei a quelli delle famiglie che lo hanno praticato per generazioni, le tecniche non vengono trasmesse più esclusivamente di padre in figlio, nascono scuole amatoriali. Serena presenta nel suo *Storia del circo* una tabella in cui vengono esposte in maniera chiara e sintetica le principali differenze tra il circo tradizionale e il *nouveau cirque*, individuate da un altro esperto di circo (nonché promotore ed insegnante di progetti di circo sociale), Reg Bolton.

⁶ Ma anche il teatro si avvicina al circo proprio nello stesso periodo: i *training* attoriali di Barba e Grotowsky puntano a sviluppare la fisicità (includono moltissimi movimenti acrobatici) e l'improvvisazione in stile clownesco. Cfr De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, p. 333. Questo avvicinamento è percepito anche da Serena, che vede nel teatro degli anni 70' la volontà di rompere con i vecchi schemi, di attingere a forme di spettacolo percepite come più genuine: la commedia dell'arte, il mimo, il circo. Serena A., *Storia del circo*, Mondadori, Milano, 2008, p. 117.

⁷ La circolarità però non viene del tutto persa nel circo sociale: importantissimo è il rito del cerchio, spazio circolare entro cui far fluire i propri pensieri, rituale di scambio e condivisione. Cfr paragrafo 4.

⁸ De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, p. 437.

La riportiamo qui di seguito⁹:

circo tradizionale	<i>new circus</i>
comunità chiuse di famiglie del circo tradizionale	artisti di ogni estrazione sociale, da ragazzi di strada a professori universitari
professionisti a tempo pieno	spesso amatori ¹⁰
soprattutto adulti	soprattutto giovani
tecniche segrete conosciute solo dai familiari	tecniche aperte a tutti
prove private focalizzate sul prodotto finale, cioè un'esibizione di fronte ad un pubblico pagante	esercizi appresi per proprio personale piacere, spettacoli occasionali
enfasi su numeri e stili tradizionali	stimolo alle innovazioni
sequenza di numeri senza rapporti reciproci	costruzione di uno spettacolo attorno a un tema
presenza di animali	assenza di animali
commenti di presentazione fantasiosi e tendenza all'esagerazione	onestà e autoironia
spettacoli itineranti sotto tendone	legato ad una comunità stabile, facente uso di vari luoghi deputati.

Un altro interessante fenomeno ai fini della nostra trattazione, è l'affermarsi della *clownerie* come terapia riconosciuta. Il *clown*, ma anche altre discipline circensi, iniziano ad essere promosse per il loro potenziale educativo e benefico, non performato dagli artisti ma dai diversi destinatari a cui il circo si rivolge, soprattutto giovani a rischio (ma non solo). De Ritis osserva come il circo quindi recuperi la dimensione urbana degli albori: non si situa più un luogo specifico ma si apre a forme ibride di aggregazione sociale (in strade, penitenziari, comunità, palestre...), legato oltre e più che ad una proposta professionale al tempo libero, allo sport¹¹. E' "il sogno di un 'altro' circo¹²" che rinnova l'universo circense e si propone come fattore di cambiamento della società. E' un fenomeno in costante proliferazione, biforcuto in due direzioni distinte ma assai vicine:

-quella del circo ludico educativo,

-e quella più propriamente sociale; anche se è chiaro vi siano estese sovrapposizioni, e non sempre è facile distinguere una realtà dall'altra. Di queste strade intraprese dal circo contemporaneo ci

⁹ Serena A., *Storia del circo*, Mondadori, Milano, 2008, p. 178.

¹⁰ Ovviamente anche nel circo contemporaneo c'è chi ne ha fatto una professione, e anche chi trasmette la propria passione ai figli.

¹¹ De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, p. 443.

¹² Ivi, p. 442.

occuperemo nei paragrafi successivi, ora invece proviamo a rispondere molto brevemente alla domanda: ma allora cosa rimane del 'vecchio' circo? Secondo Bolton tutto ciò che provoca quella singolare attrazione-repulsione nei confronti del circo, tutti quegli elementi legati alle più comuni paure umane: l'altezza vertiginosa, gli appoggi instabili, il fuoco, i coltelli, l'essere ridicoli, vestire un abito sbagliato, fuori misura, la folla, la vita nomade, una professione senza garanzie, il pericolo di morte.¹³ Ma anche le risate, l'ammirazione, il sospiro di sollievo dopo il fiato sospeso, la sorpresa, la forte partecipazione emotiva.

¹³ Citato in Trotman R., *Building Character and Community Community Circus: A Literature Review*, 2012, p. 36.

2. Il circo in Italia

In Italia il panorama circense è ancora dominato dagli spettacoli itineranti di tipo familistico tradizionale, benché la situazione si stia evolvendo sempre più velocemente sulla scia dell'esempio di molti paesi europei. Per ora però, in cui permane l'assenza di una politica culturale per il circo a livello nazionale, la quasi totalità delle iniziative sovvenzionate è in mano degli stessi soggetti appartenenti alla tradizione del 'vecchio' circo (un esempio è l'ultraottuagenario Egidio Palmiri, direttore dell'accademia del circo di Verona, giudice del Festival di Latina, oltre che direttore dell'Ente Nazionale Circhi, associazione di categoria che si occupa tra le altre cose di fornire assistenza fiscale alle imprese circensi). Gran parte delle risorse ministeriali sono quindi concentrate a sostenere un ambiente culturale chiuso e conservatore nei confronti della pluralità di forme di circo nascenti¹⁴. La gestione delle risorse è il primo ostacolo ad un aggiornamento della scena circense italiana: i criteri di assegnazione favoriscono le grandi imprese familiari senza prendere in considerazione la qualità artistica, e senza prevedere dei fondi per chi avvia o gestisce un circo senza far parte dell'oligarchia storica¹⁵. La situazione dei finanziamenti destinati a formazione e ricerca è ancora peggiore, esemplificata da questo confronto con la realtà francese: in Italia la metà dei 5.664.652 euro stanziati nel 2006 per il circo (in quanto patrimonio culturale) sono stati destinati al mondo delle giostre; in Francia 4.834.341 euro sono stati assicurati alle sole scuole di circo, e altri 3.805.000 alle compagnie di ricerca e ad altri progetti tradizionali *selezionati*¹⁶.

Altra nota di demerito va alla legge italiana¹⁷ che, se da una parte impone alle città di riservare uno spazio per i circhi, dall'altra li ha relegati a parcheggi di periferia espropriandoli dalle piazze in cui sono nati. Nel tentativo di preservare le piazze dei centri storici queste sono state invece private delle funzioni sociali che prima ricoprivano, lasciate ad una centralità per il cittadino puramente simbolica e spaziale. "Oggi è praticamente impossibile assistere all'arrivo e allo smontaggio di un circo¹⁸", evento che una volta veniva invece vissuto con grande intensità dalla popolazione. L'emarginazione fisica dei luoghi adibiti agli spettacoli viene ritenuta essere una delle concause

¹⁴ De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, p. 471.

¹⁵ Questa è la denuncia della compagnia *My!Laika* nell'opuscolo *Side Kunst-cirque. Circo Alternativo*, ma condivisa da numerosi gruppi di artisti di circhi emergenti, *Cfr.* www.bangherang.wordpress.com, piattaforma per stimolare il dibattito sulle attuali criticità del settore e per l'incontro di realtà di circo contemporaneo che condividono le medesime difficoltà dovute proprio all'insospitale terreno italiano.

¹⁶ De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, nota 18 p. 524, corsivo mio. Per il 2024 invece sono stati stanziati dal Fondo Unico per lo Spettacolo 5.281.000 € alle attività circensi e allo spettacolo viaggiante. http://www.circusfans.net/download/Circhi%20e%20SpettViagg_2014_DD%2020%20ottobre.pdf.

¹⁷ Legge del 18 marzo 1968 n. 337 in cui si riconosce tra l'altro "la funzione sociale del circo e dello spettacolo viaggiante", http://www.suap.info/settori/spettacolo/337_68.pdf.

¹⁸ Compagnia *My!Laika*, *Ritorno al centro* in *Side Kunst-cirque*, opuscolo. A questo opuscolo si rifanno anche le precedenti affermazioni relative all'allontanamento del circo dal centro della città e alla 'blindatura' delle piazze, e quelle successive sulla riconquista dei centri città da parte dei circhi di tipo contemporaneo.

della disaffezione al circo nomade. I piccoli circhi alternativi però (quelli tradizionali sono spesso enormi) riescono a rientrare nel cuore delle città grazie a festival organizzati da associazioni del territorio o chiamati direttamente dai comuni. Mentre i circhi tradizionali titolari di licenza di 'spettacolo viaggiante' richiedono i permessi per montare le loro strutture, ed in base alla legge vengono loro concessi spazi periferici, gli artisti dei piccoli circhi vengono invitati nelle piazze principali per eventi promossi dalle stesse, o con il patrocinio delle istituzioni. E' l'arte di strada: non sono le persone a spostarsi per raggiungere il circo, ma è il circo che va in mezzo alla gente, che la richiama, la provoca, la seduce, la conquista e se la dispone a cerchio. Sono questi i soli elementi indispensabili: gli artisti, il cerchio (è il pubblico che crea la pista) ed un cappello. Lo spettacolo di strada è rivoluzionario, dà forma a comunità inesistenti, ad uno spazio pubblico come luogo di incontro e non solo di passaggio o mero consumo: la gente che ha fretta si ferma, e si ferma gomito a gomito con altre persone, in una prossimità con estranei divenuta ormai rara¹⁹. Mentre le realtà alternative cercano, e trovano, i loro spazi nonostante l'assenza di sostegni economici, i circhi tradizionali danno segnali di crisi²⁰. E' sintomatica la profusione dei falsi Orfei (dei 150 circhi italiani esistenti 30 vantano questo cognome), dei falsi stranieri (40 su 150), e dei circhi acquatici (i mostri marini millantati nei manifesti, come piovre giganti o squali feroci, si rivelano essere rettili e pesci predatori. Di questi circhi ne esistono ormai a decine).²¹ Di segno opposto è la crescita di numero delle scuole di circo amatoriali, fenomeno che consentirà un ulteriore ampliamento della diversificazione sociale di allievi e futuri insegnanti²², anche se siamo ancora ben lontani dal raggiungere le altre realtà europee - in Francia ad esempio, nel 1999 esistevano già 500 scuole di circo, mentre in Italia, all'oggi, l'associazione Giocolieri e dintorni ne conta, iscritte al proprio registro nazionale, solo 60²³. Le scuole professionali in Italia sono principalmente tre: la Flic di Torino, a pochi chilometri la Cirko Vertigo di Grugliasco, e la Scuola romana di circo.

¹⁹ Poiché questo paragrafo non è dedicato all'arte di strada riportiamo solo in nota questa citazione, che riassume perfettamente ciò che si è tentato di sottolineare: "La percezione della vita urbana viene completamente stravolta, il teatro di strada non è mai semplicemente una festa, un effimero grandioso spettacolo barocco, ma un'ostentazione del sistema, una violazione delle norme che governano la vita di oggi: tutti corrono, non si fermano, non perdono tempo, non si incontrano mai; anche i centri storici diventano sempre più i non luoghi, ossia luoghi di consumo e non di vita." Bernardi C., *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma, 2004, p. 101.

²⁰ Esclusi alcuni, De Ritis ne elenca tre, Cfr. De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008, p. 469.

²¹ *Ivi*. I circhi contemporanei itineranti con *chapiteau* (tendone) in Italia sono: Spazio Bizzarro, Magda Clan, Side Kunst – Cirque, El Grito Contemporary Circus e Cirko Paniko.

²² Sta nascendo proprio ora un prima generazione di insegnanti formati in scuole di circo ludico-educative. Queste scuole, che hanno conosciuto in Italia grande sviluppo negli ultimi 15 anni, hanno accolto i giovani istruttori di oggi quando avevano cinque sei anni; quei bambini sono cresciuti, sono divenuti assistenti e poi insegnanti, "vicini per età e per linguaggio agli allievi che si trovano davanti, con metodologie nuove e fresche acquisite non molto tempo fa sulla propria pelle". Questi ragazzi costituiscono una svolta epocale e preziosa per il panorama circense italiano, tanto che alcuni di loro, appena maggiorenni, sono stati chiamati a condurre alcuni dei moduli proposti agli insegnanti di scuole di circo partecipanti al 13° meeting nazionale degli operatori di circo ludico-educativo e circo sociale. Cfr. <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=1143#c26669>.

²³ Il registro non è sicuramente esaustivo di tutte le realtà presenti in Italia ma si tratta dell'unico elenco disponibile. Può essere consultato a questo link: <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=270>.

Avvicinandoci sempre più al tema centrale di questo elaborato, il circo sociale, facciamo un'ultima osservazione sul circo in generale, introducendo un'prima basilica connotazione sociale.

Il circo infatti possiede una funzione sociale anche senza presentarsi necessariamente come tale. Paul Bouissac²⁴, che analizza il circo come fenomeno socioculturale per mezzo di un approccio di tipo semiotico, riconosce una funzione pedagogica agli spettacoli circensi, funzione inoltre assai efficace grazie al grande impatto emozionale che il circo ha sul pubblico. L'autore nota come nello spettacolo circense siano essenziali, oltreché costantemente presenti, i valori, le credenze e i paradigmi del contesto culturale. Attraverso lo spettacolo vengono quindi trasmesse le coordinate fondamentali del sistema culturale. Ma il circo non si limita a mettere in scena passivamente queste categorie; vengono invece manipolate in modo tale da mostrarne il funzionamento e infine la relatività. Secondo William Turner il genere performativo non riflette semplicemente il sistema sociale, ma è spesso una valutazione, anche critica, della realtà.²⁵ Antropologicamente parlando cioè il circo, così come tutte le forme culturali, non è tanto riflettente quanto riflessivo nei confronti della società che lo produce. Il linguaggio circense, e qui è Andrea Semprini nell'introduzione a sostenerlo, è tanto più potente perché l'informazione viene trasmessa per via prevalentemente iconica, simbolica piuttosto che come abitualmente avviene in maniera verbale, orale o scritta, e viene quindi recepita soprattutto a livello inconscio, su di un pubblico che peraltro si trova in uno stato di iper-sensibilità recettiva - prodotto dall'apparato spettacolare che avvolge il messaggio stesso- risultando così ancora più incisiva²⁶. Gli spettacoli di circo inoltre, afferma Bouissac, non sembrano richiedere, a differenza di altre espressioni artistiche, un particolare apprendimento preventivo da parte dei fruitori per essere goduti e compresi²⁷. Potremmo riassumere dicendo che il circo possiede una valenza sociale ancor prima di proporsi consapevolmente come strumento educativo, e che questa consiste nel manipolare in maniera libera, giocosa e spesso irriverente il sistema culturale, decostruendolo e mostrandone la parzialità intrinseca. Forse queste affermazioni non varranno per ogni singola, indistinta *performance*, si pensi ad esempio ad un numero di contorsionismo estremamente tecnico e privo di drammaturgia, eppure appariranno molto calzanti allorché si farà riferimento agli spettacoli di circo sociale. E se non sono sempre vere per il circo tradizionale, lo sono per quello contemporaneo.

²⁴ Bouissac P., *Circo e cultura*, Sellerio, Palermo, 1986.

²⁵ Turner V., *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 79.

²⁶ Semprini A., in Bouissac P., *Circo e cultura*, Sellerio, Palermo, 1986, p. 25.

²⁷ Bouissac P., *Circo e cultura*, Sellerio, Palermo, 1986, p. 83.

3. Il Circo sociale

Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.
Gianni Rodari

Sebbene il circo sociale sia una realtà sconosciuta ai più, gli addetti del settore sanno che si tratta di un fenomeno in veloce espansione, dal punto di vista del numero dei progetti esistenti, degli stati in cui questi vengono avviati, della tipologia di utenti e della qualità degli interventi.

Una definizione estremamente ampia ed includente è quella presentata dalla guida alle buone prassi nell'ambito del circo sociale pubblicata dall'Università di Tampere, dove da diversi anni è in corso una ricerca su questo tema: il circo sociale è quello volto a promuovere il benessere dei partecipanti²⁸. Appena più specifica è quella avanzata da Dal Gallo, per cui con circo sociale si intende quel fenomeno che riunisce l'insieme di attività sviluppate da differenti tipologie di istituzioni, che utilizzano l'arte circense come strumento pedagogico e che si caratterizzano per la diversità dei progetti proposti e dei soggetti accolti²⁹. Si tratta cioè di una forma di *fare circo* volta a promuovere la formazione olistica della persona. Circo non come prodotto culturale di mero consumo ma come mezzo di inclusione sociale. Un'altra efficace definizione si trova nella *Community worker's guide* del *Cirque du Monde*, progetto sociale del più noto *Cirque du Soleil* di cui parleremo nel prossimo paragrafo: il circo sociale è un modo di approcciare i problemi sociali che deriva da un'innovativa fusione tra le arti del circo e l'intervento sociale. Il circo sociale mira ad assicurare lo sviluppo integrale e l'inclusione sociale di persone a rischio, specialmente giovani. Il circo sociale permette ai partecipanti di usare la propria marginalità per esprimersi e stabilire una nuova relazione con una società che li ha esclusi. Ciò proprio grazie al fatto che mentre lascia spazio alla loro creatività e libertà d'espressione richiede tenacità, perseveranza e disciplina³⁰. Come nota Bolton parlare di integrazione sociale attraverso il circo potrebbe sembrare una contraddizione in termini³¹: storicamente e nell'immaginario comune odierno infatti gli artisti circensi fanno parte di un mondo marginalizzato, eppure, benché sia sempre meno vero, è anche questa marginalità a determinare quella fascinazione nei partecipanti che ne provoca il facile coinvolgimento (a differenza di altri progetti di intervento sociale). Come viene fatto notare dalla guida per gli operatori del *Cirque du monde* infatti alcuni dei linguaggi del circo non sono poi così distanti da discipline praticate dai giovani come *hobby*, ad esempio lo *skateboarding*, il *parkour*, la *breakdance*,

²⁸ Hyttinen H., *Social Circus - a Guide to Good Practices*, Centre for Practise as Research in Theatre, University of Tampere, 2011, p. 8.

²⁹ Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2013.

³⁰ Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 17 ss.

³¹ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 17.

ecc... o dall'estetica sfoggiata da adolescenti con trucco, *piercings*, vestiario non convenzionale³². Il circo si presta ad essere un ottimale contenitore dove le abilità e la creatività dei giovani possono venire valorizzate, senza essere vissute come un anticonformismo provocatore. Le arti del circo sono inoltre assai differenti le une dalle altre e per questo inclusive: verticalismo, palo cinese, tessuti aerei, diablo, mano a mano, *clownerie*, filo teso, corda molle, *contact*, sfera d'equilibrio, illusionismo, clave, scala, e molte altre ancora.

[...] each specialty attracts a different type of personality, with different physiques, qualities and temperaments. This diversity, which is what makes the circus accessible to all, across social, linguistic, economic or physical divides, is an extraordinary example of inclusion for young people. [...] Taking pride in diversity, in the creative and constructive context of social circus workshops, allows cultures and communities who normally avoid each other to meet in a neutral space and redefine their relationship³³.

L'entusiasmo dimostrato dai partecipanti ai progetti di circo sociale è il primo indizio del fatto che questa metodologia d'intervento ha presa sui giovani. Anche sulla strada l'aggancio è immediato: “perché il clown sociale li sfida sul loro terreno, cambiando però la gara a chi combina non più bravate ma bravure³⁴”. Il fine del circo sociale però non è unicamente quello di sviluppare le abilità fisiche degli allievi, né tantomeno creare di dei professionisti, semmai il lavoro su queste abilità è funzionale alla crescita della persona, dal punto di vista relazionale, emotivo, psichico e *anche* fisico. Questo tipo di progetti non mira, ne può, cambiare il contesto di disagio nel quale i partecipanti vivono, intende invece cambiare l'attitudine di queste persone nei confronti della situazione in cui si trovano ad essere, perché possano porsi in maniera attiva ed essere in prima persona fautori di cambiamento.

Il circo sociale non dà soluzioni ai problemi, ma stimola gli artisti a cercare le proprie soluzioni, collaborando allo sviluppo di capacità, che diventano strumenti che possono essere utilizzati per questa ricerca³⁵.

L'obiettivo è la *persona*, termine di derivazione latina che all'origine significava maschera, quindi nascondimento e alienazione, e che invece oggi è espressione della soggettività individuale³⁶. Il

³² Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 13.

³³ *Ivi*, p. 19. L'ultima frase in particolare di questa citazione rispecchia l'operato del Circo Corsaro, l'esperienza di circo sociale che andremo ad analizzare nel dettaglio, che ha affiancato nel tempo bambini residenti a Scampia e dintorni con quelli provenienti dai campi rom del quartiere.

³⁴ Bernardi C., *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma, 2004, p. 100.

³⁵ Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2013, p. 138.

³⁶ Osservazione ripresa da Bernardi in merito però al teatro sociale. Bernardi C., *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e*

lavoro si basa su alcuni valori come la giustizia sociale, la cooperazione e trova nell'arte lo strumento d'azione sociale. I progetti di circo sociale sono molto diversi tra di loro, in particolare perché gli ambienti in cui si collocano sono diversi, diverse sono le risorse, le infrastrutture, perché differenti sono le problematiche che gli utenti affrontano quotidianamente, perché molteplici sono le istituzioni che vengono coinvolte e il loro fuoco d'interesse. I corsi offerti possono essere molto specifici oppure comprendere discipline affini, come teatro, danza e musica. Ma anche scenografia, e altre attività non strettamente legate al campo artistico, ma complementari, come sartoria, e falegnameria, carpenteria (indispensabili per costruire gli attrezzi, ad esempio i trampoli), e poi anche corsi di informatica e ripetizioni scolastiche, dove le necessità dei ragazzi lo richiedano. Come ci tiene a specificare Dal Gallo infatti quasi tutti i progetti di circo sociale rivolti a bambini e ragazzi esigono la frequenza scolastica. Numerosi progetti forniscono anche i biglietti dell'autobus, pasti e alcune borse di studio per aiutare le famiglie a sostenere le spese per lo studio dei propri figli, contrastando così il lavoro minorile. La lotta all'abbandono scolastico è proprio uno degli obiettivi primari del lavoro portato avanti dal Circo Corsaro, che si concentra sulle povertà educative che contraddistinguono il multiproblematico contesto di Scampia. Tornando al circo sociale in generale: vi sono associazioni che realizzano degli spettacoli che vengono venduti e che, oltre a contribuire al processo pedagogico dei partecipanti consentono di sensibilizzare su alcuni temi che coinvolgono i giovani artisti e la loro realtà di appartenenza e, non da ultimo, presentare alla collettività questi giovani sotto una nuova luce, ovvero come capaci realizzatori di un prodotto artisticamente valido frutto di un intenso lavoro tecnico e creativo. Questi spettacoli in alcuni casi comportano anche delle entrate per i singoli partecipanti, i quali possono anche decidere di fare del circo il proprio futuro lavoro e quindi intraprendere percorsi professionalizzanti come *performer* o a loro volta come educatori sociali. Il circo sociale può infatti costituire un semplice mezzo di prevenzione nei contesti cosiddetti a rischio come anche un'opzione di vita per i soggetti coinvolti, benché, lo ribadiamo, non sia l'obiettivo principale dei progetti formare dei professionisti del settore.

Social circus is distinct from what we might call the professional circus or even the recreational circus insofar as it gives more importance to the experience had by the participants than to the artistic result of this experience, and it establishes a relationship between the participants and the community that goes beyond the aesthetic and entertaining role of the traditional circus³⁷.

cura, Carocci, Roma, 2004, p. 60. Abbiamo già visto come negli ultimi decenni circo e teatro siano stati protagonisti di un reciproco scambio (si pensi ad esempio al 'teatro fisico'), per questo chi scrive non vede un'eccessiva forzatura nell'utilizzo di riflessioni su uno dei due ambiti per la comprensione dell'altro. Ciò ovviamente non significa che questi due metodi d'intervento siano intercambiabili, ma che gli elementi caratterizzanti che condividono siano molti.

³⁷ Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil,

Ciò che viene considerato di primaria importanza è l'espressione ed il controllo delle emozioni, la rielaborazione dei vissuti, la scoperta di modi di mettersi in relazione con l'altro scevri di aggressività, la conoscenza e la cura del proprio corpo, la presa di consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, la liberazione dalle etichette affibbate e dai modelli imposti, l'utilizzo della fantasia, l'emersione dei propri desideri e la capacità di proiettarsi nel futuro facendo progetti, l'apprendimento del rispetto, della fiducia e la riscoperta del gioco. Nella guida dell'operatore di circo sociale del *Cirque du Monde* leggiamo che la passione riscossa a livello mondiale per il circo sociale non è solo una moda passeggera, ma un vero e proprio movimento teso a rimpiazzare lo scoramento con la speranza e la partecipazione al miglioramento dell'intera società³⁸. Di qui l'ampliarsi del target a cui questi progetti si rivolgono, che oggi va dagli adulti, giovani e bambini con disabilità fisiche e/o mentali ai rifugiati, dalle donne che hanno subito violenze domestiche agli anziani residenti in case di riposo, dai minori seguiti dai servizi sociali per abuso di sostanze a famiglie con figli con bisogni speciali, dai ragazzi di strada a bambini di minoranze discriminate, ecc... Nella molteplicità di soggetti coinvolti tutti trovano qualcosa in cui sono bravi, e nessuno si dispiace per non saper far qualcosa³⁹, in un processo di acquisizione graduale di autostima e di sperimentazione di possibilità d'espressione.

Anche gli enti che propongono questi progetti, o le scuole di circo che li inseriscono nella loro offerta, aumentano rapidamente. Un altro elemento da rilevare inoltre è la messa in rete di queste realtà, operazione che consente la condivisione di personale formato, materiali, esperienze e risorse, permettendo un'ulteriore espansione del fenomeno⁴⁰. Si fanno strada inoltre i primi studi scientifici sulla validità dell'utilizzo delle arti circensi come mezzo di intervento sociale, e di tipo medico o inerente alle scienze motorie sul beneficio di queste a livello corporeo. Si inizia a ricercare una modalità di valutazione comune, operazione assai complessa dal momento che i cambiamenti che si vogliono ottenere sono difficilmente quantificabili.

Montreal, 2011, p. 14.

³⁸ Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 53.

³⁹ Nel contesto del circo è ancora più facile capire che non si può saper fare tutto! Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013, p. 12.

⁴⁰ Cfr paragrafo 3.1.

3.1 Storia del circo sociale

Stendere il filo. Aiutare la traversata. Orientare il salto.
Motto dell'associazione *Se essa rua fosse minha*

A differenza di quanto si ritiene comunemente il circo sociale non è un fenomeno solo recente⁴¹, benché fossero pochi esistevano dei progetti già nella prima metà del Novecento. Il più antico in assoluto è forse quello diretto da padre Lanagan nel Nebraska degli anni '20, rivolto ai bambini di strada. Segue l'olandese *Circus Elleboog* che dal 1949 si dedica a progetti sociali: inizia nel secondo dopoguerra fornendo lezioni a bambini che avevano subito perdite di uno o entrambi i genitori durante il conflitto. Col tempo la città di Amsterdam viene interessata da un'intensa migrazione, l'*Elleboog* decide quindi di rivolgere i propri interventi ai giovani immigrati, che rimangono anche attualmente l'utenza principale. Nel 1966, in piena Spagna franchista, ha inizio il lungo lavoro con l'infanzia abbandonata del prete Jesus Mendez de Silva, celebre per le sue *tournee* mondiali. Nel 1975 vengono avviati i primi progetti di circo sociale a Città del Capo e dieci anni dopo nasce nell'Irlanda del Nord il *Belfast Community Circus*, il quale si propone di alleviare le tensioni intercomunitarie tra i giovani cattolici e protestanti. Nel 1991 a Rio de Janeiro quattro organizzazioni non governative danno alla luce l'associazione *Se essa rua fosse minha*, che grazie all'aiuto degli artisti circensi dell'*Intrépida Trupe* portano il circo ai bambini e adolescenti di strada. Nello stesso anno a Rostock, in Germania, prendono il via gli incontri di circo settimanali del progetto *Behinderten Alternative Freizeit e.V* rivolti a disabili di tutte le età, i quali fondano il *Circus Fantasia*. Un anno dopo il clown Miloud Oukili arriva nella Bucarest sconvolta dalla crisi economica seguita al crollo del regime socialista. Solo nella capitale migliaia di bambini trovano riparo nelle fogne per sfuggire al freddo, si drogano per non sentire la fame. Miloud inizia in maniera del tutto informale ad insegnare loro i primi rudimenti di circo, fino a che, nel '96, nasce ufficialmente l'associazione *Parada*, molto conosciuta in Italia anche grazie al film di Marco Pontecorvo (oltre che agli innumerevoli articoli e libri).⁴² Nel 1995 si svolgono i primi *workshop* del *Cirque du Monde*, progetto del *Cirque du Soleil* in cooperazione con l'agenzia internazionale *Jeunesse du Monde*.

Riportiamo ancora qualche progetto (e solo alcuni delle centinaia) senza seguire un particolare ordine: *El Circo social del sur*, di Buenos Aires, che lavora con minori residenti delle *villas*.

⁴¹ Questa tesi è sostenuta anche da Bolton, in Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 12. Molti invece fanno risalire la sua esistenza ai primi progetti nati in Brasile nei primi anni '90.

⁴² Il film: *Pa-ra-da*, di Marco Pontecorvo, Panorama film in collaborazione con Rai Cinema, 2008.

Alcuni libri in merito alla storia: Rivaroli A., *Buongiorno, buonasera, ti voglio bene*, Fabbri, Milano, 2006; Mordiglia P., *Randagi*, Adnkronos Libri, Roma, 1999.

L'australiano *Vulcana Women's Circus*, che ha iniziato le proprie attività con donne vittime di violenze domestiche e sessuali, per aiutarle a riaccettare i propri corpi, per poi aprire i propri corsi a tutte le donne. La *Zip Zap Circus School* di Cape Town che lavora con minori indigenti, affetti da HIV/AIDS e qualunque altro bambino voglia imparare il circo, interrompendo l'esclusione, l'intoccabilità, che questi minori scontano. L' *Escuela Nacional Circo Para Todos* a Cali in Colombia è invece la prima scuola professionale specificatamente dedicata a bambini e giovani di strada che decidono di intraprendere questo percorso. C'è l' *Afghan Mobile Mini Children's Circus* la cui missione è la protezione dell'infanzia in un contesto estremamente impoverito dal punto di vista sociale dal susseguirsi di conflitti⁴³. Esistono poi gruppi di artisti che decidono di portare i propri spettacoli in luoghi in cui solitamente non arriverebbero: campi profughi, riformatori, orfanotrofi, piccoli villaggi dell'entroterra rurale di paesi in via di sviluppo ecc... come ad esempio gli italiani *Giullari senza frontiere* e *Circo Inzir*. L'opera che questi compiono è, così come per i pagliacci in corsia, sociale, e rientra nella categoria di circo sociale secondo una definizione molto ampia. Manca però a queste esperienze l'utilizzo di una pedagogia circense non estemporanea, pur organizzando a volte infatti dei laboratori di circo nei luoghi in cui si trovano, si tratta di periodi di tempo molto brevi e manca perciò quella continuità d'intervento necessaria per provocare davvero dei miglioramenti duraturi nei percorsi di vita dei partecipanti. In questo elaborato non ci soffermeremo su realtà che utilizzano la pratica circense come intrattenimento, benché alcuni dei progetti come i due sopra elencati, siano caratterizzati da sentito spirito umanitario e alta qualità artistica.

E' a partire soprattutto dagli anni '90 che i progetti di circo sociale iniziano a moltiplicarsi, e si inizia a parlare di 'circo sociale' proprio in questi anni grazie ad uno dei progetti prima presentati: *Se essa rua fosse minha*, a cui va dato appunto il merito del conio di questa espressione. Da allora i progetti non solo sono cresciuti di numero⁴⁴, ma si sono uniti in reti che hanno promosso a loro volta un ampliamento di questa realtà. Grazie ad esempio all'appoggio fornito dal *Cirque du Monde* - che può vantare un solido sostegno economico, ovvero dell'1% del ricavato mondiale della vendita dei

⁴³ Elenchiamo ancora qualche progetto incontrato nel corso di questa ricerca, senza nessuna pretesa di esaustività: il *Barefoot Angels Project* a El Salvador, che si occupa di tenere lontani i bambini di strada lontani dalle gang locali; l'associazione africana *Sarakasi* che oltre che rispondere ai bisogni dei propri acrobati, ha tra gli obiettivi quello di promuovere una diversa immagine del continente, spesso associato a precarie condizioni sanitarie, guerre, povertà, corruzione ecc..., sostituendola con l'energia e il talento artistico. Il *Leapin Lurp Lurps, Flipside Circus* e il *Far West Performace Project* e *Circosis Circus* propongono invece programmi di circo sociale alle comunità aborigene australiane. Il *Circus Debub Nigat* in Etiopia si occupa tra le altre cose di HIV/AIDS, prevenzione alle mutilazioni genitali femminili, abuso di alcol e droga e rimpatrio dei rifugiati. Ci sono poi progetti per adulti e anziani, tra questi gli australiani *The Fruits Acrobats* e *Performing Older Women's Circus*. Terminiamo con *Les plus petit cirque du monde*, di Bagneux, Francia, città investita da una fortissima disoccupazione in seguito alla chiusura dell'azienda locale che dava lavoro a centinaia di famiglie immigrate e con il *Circus Upsala* di San Pietroburgo che fornisce allenamenti, pasti ed un luogo caldo e sicuro (fisicamente ed emotivamente) alla moltitudine di bambini di strada della città.

⁴⁴ In Europa sono approssimativamente 2500 le scuole di circo che offrono attività educative a persone con meno opportunità. *Framework of competences for social circus trainers*, p. 4.

biglietti degli spettacoli del *Cirque du Soleil* - sono nati progetti in Burkina Faso, Cameroon, Libano, Mongolia, Singapore, Messico, Honduras, Stati Uniti, e questi sono solo alcuni tra i tanti paesi coinvolti. Il *Cirque du Monde* infatti si occupa di supportare la creazione di progetti di circo sociale fornendo aiuto logistico, economico (ad esempio donando gli attrezzi circensi), e facendo formazione agli operatori locali. Oltre a ciò promuove e mette in rete ricerche su temi legati al circo sociale. Ha inoltre prodotto una mappa in cui è possibile individuare i progetti esistenti (secondo una definizione molto ampia, vi rientrano anche associazioni di clownterapia), i luoghi in cui sono disponibili formazioni e le ricerche effettuate o ancora in corso. Come dicevamo la rete costituita dal *Cirque du Monde* non è l'unica esistente, esistono *network* su base nazionale ed internazionale. Ad esempio la *Rede Circo do mundo-Brasil* nata grazie all'assistenza fornita dal *Cirque du Monde* ma poi resasi indipendente nel 1998. Oggi conta 23 progetti al suo interno, distribuiti in 12 degli stati del Brasile, per un totale approssimativo di 10.000 bambini e adolescenti e di 900 posti di lavoro creati in loco. Tra i *network* internazionali troviamo la rete *Caravan*, che unisce dodici paesi europei allo scopo di promuovere le pratiche circensi come strumento educativo, attraverso scambi tra giovani, formazioni per operatori del settore, la redazione di manuali e la collezione di materiale consultabile nel sito. Un dato significativo è che questo progetto gode del sostegno dell'Unione Europea, e che al suo interno grazie ad un finanziamento del programma Leonardo promosso dalla Commissione Europea è stato attivato un progetto di ricerca di due anni sulle competenze dell'istruttore di circo sociale.⁴⁵ Molte sono le reti che si pongono il più ampio obiettivo di incentivare le arti circensi tra i giovani come parte integrante della loro educazione, come la statunitense AYCO (American Youth Circus Organisation) e l'europea EYCO (European Youth Circus Organisation). Come è stato già osservato precedentemente la distinzione tra circo sociale e circo ludico-educativo non è così chiara (un progetto di circo sociale rivolto ai giovani sarà sempre anche un progetto di circo ludico educativo) e tra le attività e ricerche delle ultime due reti citate sono facilmente individuabili anche fini sociali.

Some circus schools clearly distinguish between youth circus and social circus activities, while others believe that youth circus is by nature a form of social circus. [...] while the division between youth and social circus is not always quite clear-cut between different schools⁴⁶, the objectives of social circus are nevertheless perceived everywhere in relatively consistent terms.⁴⁷

⁴⁵ www.caravancircusnetwork.eu.

⁴⁶ Ad esempio Sugarman non fa distinzioni nel suo *Circus for everyone. Circus learning around the world*, Mountainside Press, Shaftsbury, 2001.

⁴⁷ Hyttinen H., *Social Circus - a Guide to Good Practices*, Centre for Practise as Research in Theatre, University of Tampere, 2011, p. 97.

3.2 Il circo sociale in Italia

Non esiste una stima dei progetti attivati in Italia, benché esista un recente tentativo di registrarli promosso dall'associazione Giocolieri & Dintorni⁴⁸, di cui ci apprestiamo a parlare, e alcuni siano presenti nella mappa creata dal *Cirque du Monde* di cui abbiamo scritto nel paragrafo precedente. Più specificatamente il registro delle realtà italiane di circo sociale gestito da AltroCirco



progetto di Giocolieri & Dintorni per lo sviluppo e il riconoscimento del circo sociale in Italia, conta 25 associazioni;

mentre nella mappa del *Cirque du Monde* è possibile visualizzarne 34. In entrambi i casi i progetti vengono segnalati dalle associazioni stesse, e benché la campagna di raccolta dei dati sia ben pubblicizzata da AltroCirco (nella pagina web di *Jugglingmagazine*, il portale più conosciuto delle arti circensi a livello nazionale), e il *Cirque du Monde* goda di fama nel settore, per svariati motivi le associazioni potrebbero non far pervenire il loro progetto. La differenza di numero inoltre è dovuta al fatto che AltroCirco non inserisce nel proprio registro progetti di clownterapia (dedica a questi una sezione a parte nel sito).

I progetti presenti nel territorio italiano, benché non possano competere per numero con quelli di altre nazioni, sono assai diversificati tra loro: sono o esperienze la cui durata è determinata o che invece si protraggono nel tempo; sono rivolti a svariati soggetti: bambini di quartieri disagiati, ospiti di comunità o case famiglia, con disturbi dell'apprendimento, con problemi di condotta, o ancora bambini giovani ed adulti disabili. Gli operatori delle associazioni registrate da AltroCirco da quest'anno hanno l'opportunità di partecipare ad una formazione fornita da il *Cirque du Monde*, promossa appunto da AltroCirco in ottemperanza ad uno degli obiettivi che persegue, che sono:

1. Facilitare un processo di confronto fra operatori, artisti ed educatori dei progetti di circo sociale: connettere i progetti di circo sociale, favorendo la condivisione di pratiche e metodologie, per agevolare la professionalizzazione di questo settore di intervento artistico e sociale. Il Registro Nazionale dei Progetti di Circo Sociale costituisce il primo strumento per avviare una collaborazione ed uno scambio fra le realtà associative.
2. Sviluppare la ricerca italiana sul circo sociale: raccogliendo e proponendo (attraverso un centro di studi e ricerca) progetti di ricerca scientifica su scala nazionale, e prendendo parte ai dibattiti che si stanno attualmente sviluppando a livello mondiale. Focus centrale è la ricerca di tipo valutativo, finalizzata a considerare scientificamente l'impatto dei progetti proposti, in modo da garantire un

⁴⁸ L'Associazione Giocolieri e Dintorni nasce nel 2002 con il proposito di promuovere, diffondere e coordinare il vivace e crescente panorama di organizzazioni e appassionati che si dedicano in Italia alle arti circensi.

crescente riconoscimento del circo sociale.

3. Favorire il riconoscimento della metodologia del circo sociale come strumento sociale ed educativo da parte delle istituzioni pubbliche. Porre le basi per lo sviluppo di una metodologia comune, riconosciuta a livello formale, attraverso la definizione di un Codice Deontologico e di un Manifesto del Circo Sociale, per incoraggiare la collaborazione con gli enti pubblici e privati nel sostenere lo sviluppo dei progetti.

4. Definire e realizzare un programma di formazione continua per operatori di circo sociale, con percorsi di diverso livello e durata, i quali avranno un duplice obiettivo: arricchire le competenze pedagogiche e didattiche legate all'insegnamento delle tecniche di circo, e sviluppare la sensibilità e le conoscenze a livello sociale e relazionale.

5. Creare sinergie e partenariati con altre realtà in Italia e all'estero. I membri⁴⁹ di AltroCirco si confrontano da anni con realtà e network italiani, europei ed extraeuropei, legati al circo e al mondo artistico - educativo. Alla base di tali collaborazioni vi è l'esigenza comune di attivare una rete di scambio di buone prassi, promuovere lo sviluppo e la ricerca in questo ambito, migliorare le condizioni lavorative dei professionisti del settore e proporre delle soluzioni alla problematica del mancato riconoscimento dell'arte come mezzo di riscatto sociale. AltroCirco intende rafforzare e incentivare questi partenariati, sviluppare progettualità condivise, accedendo a fondi locali, nazionali ed europei, al fine di potenziare l'utilizzo dell'arte quale fattore fondamentale di inclusione e integrazione sociale.⁵⁰

Avendo più volte ribadito la sovrapposizione tra circo sociale e ludico-educativo presentiamo qui brevemente il progetto CircoSfera dell'associazione Giocolieri & Dintorni, volto a coordinare e promuovere il sempre più vasto mondo del circo ludico-educativo. CircoSfera si propone di:

- Fornire indicazioni sul percorso formativo necessario per acquisire le competenze richieste ad un operatore di 'piccolo circo'⁵¹;
- Ricercare in materia di norme e procedure di sicurezza e offrire corsi di formazione in merito;
- Gestire il registro nazionale delle scuole di circo ludico-educativo ed aiutare queste a marcare la differenza rispetto alle tante proposte di animazione attive in Italia;
- Portare avanti azioni di lobbying e rappresentanza presso istituzioni nazionali ed internazionali e creare collaborazioni con reti esistenti;
- Mantenere la propria proposta formativa aggiornata;

⁴⁹ Tra i membri di AltroCirco figura Maria Teresa Cesaroni, presidente della scuola Circo Corsaro, in qualità di referente per le relazioni nazionali.

⁵⁰ Gli obiettivi sono stati riportati in maniera appena più sintetica di come possono essere visualizzati alla pagina: http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=circo_sociale. Da questa pagina è possibile accedere anche al registro nazionale dei progetti di circo sociale.

⁵¹ Altra espressione utilizzata per indicare il circo ludico-educativo.

- Organizzare a cadenza annuale un Meeting degli operatori del settore come momento di confronto;
- Promuovere il dibattito sui temi inerenti al circo ludico-educativo, ad esempio organizzando conferenze⁵²;
- Predisporre un codice deontologico.

Segnaliamo inoltre l'esistenza dal 2009 del 'Corso universitario per lo studio delle attività motorie applicate alle arti circensi' promosso dall'associazione Giocolieri e Dintorni in collaborazione con la facoltà di Scienze motorie e di Medicina e chirurgia dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", in partenariato con la Fondazione Patrizio Paoletti. Questo corso, rivolto ad operatori circensi e sociali, insegnanti e studenti di scienze motorie, provvede a fornire le più recenti conoscenze sociologiche, pedagogiche e tecniche per l'insegnamento delle discipline circensi in ambito sociale e terapeutico. Primo ed unico nel suo genere in Italia testimonia l'apertura e l'interesse del mondo accademico verso la trasmissione delle arti circensi in campo educativo⁵³.

⁵² L'elenco di obiettivi più dettagliato è consultabile alla pagina: <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=39>.

⁵³ Per ulteriori informazioni in merito: <http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=825>.

4. Valenza pedagogica e sociale

Superare le frontiere tra me e te: arrivare ad incontrarti, per non perderti più tra la folla, né tra le parole, né tra le dichiarazioni, né tra idee graziosamente precisate. In principio, se lavoriamo insieme, toccarti, sentire il tuo tocco, guardarti, rinunciare alla paura e alla vergogna alle quali mi costringono i tuoi occhi appena gli sono accessibile tutto intero. Non nascondermi più, essere quello che sono. [...] Trovare un luogo dove essere-incomune sia possibile. Jerzy Grotowsky

I pionieri del circo sociale iniziarono il proprio operato con passione e desiderio di contribuire al cambiamento della qualità della vita di coloro che andavano ad aiutare, ma senza alcun dato che dimostrasse che ciò che stavano facendo avrebbe effettivamente comportato un qualche beneficio. Adesso le cose sono diverse, sebbene ancora ad un loro stadio iniziale le prime ricerche stanno gradualmente comprovando le potenzialità di questo innovativo metodo d'intervento sociale. Interessante è notare che l'esigenza di queste ricerche sia stata sentita prima ancora che per contribuire al riconoscimento della metodologia, dati alla mano, e quindi ad una sua maggiore implementazione, soprattutto dalla constatazione da parte di operatori e partecipanti che il circo sociale *effettivamente funziona!* Ma perché funziona così bene? E quanto funziona? Ecco le domande che hanno e stanno guidando la ricerca sul circo sociale. Se alla prima si è in parte già saputo rispondere, la seconda questione è più complicata: il fatto che il circo sia “powerful and positive wherever it occurs – that it simply works⁵⁴” è difficilmente quantificabile. A lungo questa evidenza è stata supportata unicamente da storie ed aneddoti sui vari percorsi dei partecipanti risultati essere assai positivi, senza fornire alcuna teoria a sua giustificazione. Ora che diverse teorie sono state proposte il problema è appunto provvedere a fornire dei dati di tipo quantitativo attendibili. Nel fare questo ci si scontra con il fatto che le realtà sulle quali si vuole incidere sono difficilmente *misurabili*. E benché molti degli studi abbiano dimostrato un elevato livello di consapevolezza anche da parte dei partecipanti stessi sui cambiamenti avvenuti in loro e nella comunità di appartenenza⁵⁵, è arduo provare, soprattutto nel lungo termine, che sia stato il circo il fautore principale del cambiamento⁵⁶.

In questo paragrafo tenteremo di esporre i motivi per cui la pedagogia circense comporta dei benefici, in particolare in merito all'inclusione sociale.

La pratica del circo permette di sviluppare autostima.

⁵⁴ Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013, p. 29.

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Idem.*

This evolution is favored by the very essence of circus disciplines, based on the idea of making possible what originally seemed impossible or difficult⁵⁷.

L'allenamento porta gradualmente a compiere delle azioni stra-ordinarie. Come nota Bolton il successo ottenuto è riconosciuto soprattutto dall'artista stesso, non abbisogna di un giudizio esterno, non è statistico. Per questo Bolton definisce il circo una forma sostenibile di comprensione e apprezzamento di sé⁵⁸. L'apprendimento di un nuovo numero produce naturalmente entusiasmo in particolare quando gli studenti diventano velocemente più talentuosi degli insegnanti in alcune discipline⁵⁹ (ciò non è così raro). Sicurezza in sé si genera gradualmente dopo aver sperimentato le sfide costituite dal provare un nuovo attrezzo o un numero mai eseguito prima. Il fatto stesso di accettare la sfida, e poi riuscirci (anche se non al primo tentativo, ma dopo una lunga serie) consente di affrontare il nuovo con maggiore consapevolezza delle possibilità di successo⁶⁰. Secondo questa stessa dinamica aumenta anche desiderio di sperimentazione, di scoperta, che dovrebbe essere innato nei giovani ma che spesso svanisce in contesti di particolare disagio, in cui i ragazzi tendono a chiudersi rispetto alla realtà circostante. Il senso di scoraggiamento e di fatalismo in questi caso è infatti molto alto. I progressi tecnici in cui incorrono però insegnano loro che con tenacia e perseveranza (richieste da qualsiasi delle discipline circensi) quelli che sembravano limiti sono superati, e che se non si desiste dopo i primi insuccessi, la trasformazione è possibile. Questo lo sperimentano sul proprio corpo attraverso il loro lavoro e la dedizione negli allenamenti; ma è trasporre questa nuova consapevolezza al di fuori dell'ambito circense il vero obiettivo dei progetti. Se il sistema è visto come immutabile dai ragazzi che ne subiscono le iniquità, il circo aiuta a ricredere nelle possibilità di cambiamento; senza illudere rispetto alla realtà delle cose ma mostrando come ciascuno può avere la forza per farsi agente di trasformazione. Ecco perché secondo la guida rivolta agli operatori del settore del *Cirque du Monde*: "It is important to push young people to surpass themselves, but never at the cost of enjoyment." Infatti uno dei motivi per cui i giovani (e non solo) sono disposti ad impegnarsi tanto in discipline che possono essere anche molto faticose, è che per loro risulta divertente, oltre che gratificante. La guida infatti così continua: "A balance needs to be found between technique, having fun, discipline and freedom⁶¹." E' risaputo che, già di per sé, provare cose nuove è eccitante, ma anche riprovarle e, dopo una serie di errori,

⁵⁷ Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 17.

⁵⁸ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 192.

⁵⁹ Trotman R., *Developing Community Circus in Aotearoa New Zealand: Ideas and Observations from Circus Leaders*, 2013, pp. 31 e 31.

⁶⁰ Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013, pp. 14, 17.

⁶¹ Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 49.

diventarne padroni produce soddisfazioni che si ripercuotono sull'umore e sull'autostima. Il fatto di fare errori nel circo non necessariamente provoca senso di inferiorità, dato che è normale: ciò che si sta facendo è educare il proprio corpo a compiere azioni che sono fuori dall'ordinario, già questo è straordinario! Inoltre nel circo le discipline sono tante, chi non riesce in una non si lascia andare a frustrazioni, deve solo trovare ciò per cui è più portato, senza privarsi del divertimento di provarle tutte. Nelle discipline di gruppo nessuno viene escluso. Un esempio a sostegno di ciò è questo: un ragazzo robusto che in altre situazioni potrebbe venire deriso per questa sua caratteristica e marginalizzato, diventa invece fondamentale come *porteur* di una piramide umana, così come quello più mingherlino e di bassa statura si presta per svolgere il ruolo di agile. Tutti in egual misura nel circo risultano importanti, accettati e rispettati per come sono; in questo ambiente non c'è spazio per fenomeni discriminatori quali il bullismo⁶². Lo stesso principio vale nel cosiddetto *handycircus*: laboratori di circo dedicati a soggetti disabili. Le disabilità sono molte e diverse tra loro; ciascun partecipante deve scoprire quali sono le sue potenzialità, come usare gli attrezzi in base alle proprie capacità. Non a caso si parla di 'circo adattato': potremmo pensare che per una ragazza in sedia a rotelle sia impossibile utilizzare il pedalò, eppure è proprio lei a proporre la soluzione: basta sollevare gli appoggi per i piedi della carrozzina e con l'aiuto delle braccia muovere le gambe così da avanzare con il pedalò pur rimanendo seduta⁶³. Ciò che accade nel contesto dell'*handycircus* smentisce una preoccupazione che si potrebbe avere al riguardo, e cioè che, in particolare nelle performance aperte al pubblico, gli artisti possano essere esposti al ridicolo.

In reality the general sense is that the opposite occurs – that the community perceptions of disabled people and disability are roundly challenged and potentially altered by seeing people with disabilities perform circus arts.⁶⁴

Il circo infatti porta ad una acuta consapevolezza del proprio corpo, permettendo quindi di usarlo al suo meglio, creativamente. Non viene ricercato il conformismo di movimento, ma anzi premiata la personalità, lo stratagemma motorio ed espressivo che lo rende unico. Questo fa sì che spesso i genitori dei partecipanti disabili e gli operatori sociali che si occupano solitamente di questi, che pure li conoscono molto bene, si sorprendano delle capacità che gli allievi dimostrano di possedere; capacità che il più delle volte non hanno acquisito necessariamente grazie agli esercizi effettuati nel

⁶² L'esempio riportato è stato ripreso da: AA. VV., *Circostanza, il circo in una stanza, esperienze di Circo Sociale in un carcere per minori*, Centro Studi e Ricerche in Clownterapia e Circo Sociale Viviamo In Positivo, Torino, 2009, pp. 55-56.

⁶³ Ciò è quanto è avvenuto durante un corso di Daniele Giangreco, operatore e formatore di *handycircus*, il quale ha riportato questo aneddoto nel corso di una formazione tenutasi a Montecchio Maggiore (Vi) il 22-23 marzo 2014.

⁶⁴ Trotman R., *Developing Community Circus in Aotearoa New Zealand: Ideas and Observations from Circus Leaders*, 2013, p. 37.

laboratorio, ma sono stati semplicemente resi possibili dalla opportunità rappresentata dalla lezione di circo di esplorare le proprie possibilità di movimento, senza continui ammonimenti contenitivi rispetto allo sbagliare, cadere o lanciare in aria oggetti.

Sebbene ciò sia particolarmente evidente nel contesto dell'*handycirque*, queste affermazioni valgono anche per tutti gli 'abili'. Ed è attraverso il corpo, la sua educazione, il suo contatto, che passano molti degli insegnamenti non meramente fisici del circo. Il corpo dei bambini e degli adolescenti è sempre più spesso paralizzato di fronte a televisione, computer e videogiochi. E' erotizzato. E' sfruttato, Nei casi più tristi, non gli appartiene. Il lavoro circense in qualche modo consente una sua riappropriazione⁶⁵. Dalla sedentarietà, dalla sessualità precoce, dalla non accettazione del corpo abusato. Il corpo diventa capace, estetico, strumento d'espressione del proprio sé intimo. Il contatto corporeo è svincolato da imbarazzo, violenza⁶⁶ o erotismo. L'allenatore che è tenuto a fare assistenza, per accompagnare e sostenere il movimento, per correggerlo, tocca il corpo con il solo obiettivo di mettere in sicurezza e aiutare ad introiettare il movimento; questo l'alunno lo percepisce. Parimenti il contatto dei compagni nei numeri in coppia o di gruppo, finalizzato alla realizzazione di una figura, non è soggetto ai condizionamenti sociali e culturali del linguaggio del corpo quotidiano, ma afferisce al contesto della tecnica e dell'espressione artistica, privandolo di accezioni che potrebbero indurre disagio nei componenti del gruppo o coppia. Il corpo viene percepito dal partecipante come protagonista - in necessaria unione con la mente che dentro vi si estende - dell'apprendimento, non come involucro, banale o ingombrante o disprezzato o comunque reificato. Anche ragazzini affetti dalla sindrome di Asperger, che non tollerano essere toccati e hanno problemi a toccare loro stessi, superano questo loro limite nella costruzione di piramidi⁶⁷. Sebbene al di fuori dell'acrobatica a terra mostrano di continuare a non sopportare il contatto umano, hanno comunque la possibilità di sperimentare nella loro vita questa importante relazione con l'altro che passa attraverso la pelle⁶⁸. A proposito del contatto Bolton nota a malincuore come un certo panico da abuso sessuale abbia reso qualsivoglia tocco umano sospetto e quindi evitato. E benché il pericolo possa essere effettivo e da non sottovalutare rimane secondo l'autore tra i bambini ed adolescenti un deficit dell'esperienza tattile ed affettiva⁶⁹.

⁶⁵ Queste riflessioni vengono avanzate da Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2013, p 136 ss.

⁶⁶ La violenza su minori è un fenomeno trasversale ad ogni nazione ed ha un effetto devastante sui bambini perché compromette notevolmente il loro sviluppo, determinando spesso comportamenti anti-sociali in età adolescenziale ed adulta. *Circo Verso... Prospettive di Circo Sociale per lo sviluppo di una Cittadinanza Attiva*, Castelfiorentino, 2013, p. 22-23.

⁶⁷ Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013, p. 60.

⁶⁸ Il contatto è anche *salutare* in quanto: "A spectrum of physiological and emotional benefits, including lowered cortisol (stress hormone) and increased oxytocin (bonding hormone) are imparted through human touch." Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013, p. 79.

⁶⁹ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience*

A limitare ulteriormente la possibilità di contatto contribuisce anche un esteso utilizzo della tecnologia, l'esempio più lampante sono in *social network*, che invece di agevolare la relazione spesso lasciano i bambini soli di fronte allo schermo. Nel circo invece (così come in altri sport) l'utilizzo del corpo come mezzo per entrare in contatto è necessario, funzionale, non solo accettabile.⁷⁰

Con il circo il corpo apprende un nuovo linguaggio, un nuovo modo di scoprire la realtà. La possibilità di espressione non verbale permette di incanalare in un percorso artistico la condizione di disagio che altrimenti potrebbe sfociare in violenza o frustrazione⁷¹. Dà a chi è inascoltato un mezzo per esternare i propri sentimenti al di là della voce. Bastano anche esercizi molto semplici a corpo libero per scoprire chi è inquieto, chi è abbattuto, chi ha necessità di sfogarsi. Esercizi più complessi permettono di formulare contenuti più articolati rispetto la semplice emozione (noia, rabbia, allegria...), e trasmettere consapevolmente un certo messaggio che rimarrebbe altrimenti taciuto. Attraverso il corpo inoltre nel circo sociale si stimolano concentrazione, capacità di analisi e di *problem-solving*. Si impara la fiducia e la cooperazione. Presentiamo alcuni brevi esempi: quando il corpo è a testa in giù, appeso ad un trapezio o sospeso sulle proprie mani in una verticale, acquisisce un punto di vista diverso da quello abituale, e allo stesso tempo non deve dimenticare qual è la destra, la sinistra, l'avanti e l'indietro (a scapito di una caduta!), deve rimanere padrone del movimento pur senza gli abituali punti di riferimento, lucido nonostante la fatica della posizione. Per fare ciò è necessaria concentrazione.

Quando un esercizio non riesce, bisogna scomporre il movimento in una sequenza di passaggi per capire dove sta la propria mancanza. Questa pratica sviluppa la capacità di analisi.

Quando si vuole riuscire a fare una figura statica o dinamica a due, ma le gambe sono troppo lunghe, o non si è abbastanza sciolti, o la differenza di peso tra compagni è troppa, o mancano ancora i muscoli necessari (e non c'è un corpo uguale all'altro), ciò non significa che sia impossibile. Nel circo non ci sono procedure standard. Si dovrà riuscire a trovare uno stratagemma per aggirare l'ostacolo sulla base delle capacità possedute. O ancora: durante lo spettacolo succede un imprevisto, si deve improvvisare. Il banale errore, che non può essere eliminato – non esiste la performance perfetta, bisogna saper convivere con questa consapevolezza, ma anche far di tutto per non sbagliare⁷² – è uno straordinario strumento di apprendimento dell'improvvisazione⁷³ perché

for young people, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, pp. 45-46.

⁷⁰ Ivi, p. 200.

⁷¹ Il linguaggio verbale abituale non sempre lo rende possibile. Non per tutti costituisce la forma di comunicazione più facile, e viene invece percepito come insidioso, complicato da usare. Si tratta inoltre di un metodo espressivo del tutto convenzionale, privo di quella istintualità che il linguaggio corporeo possiede.

⁷² Dal Gallo F., Alves De Macedo C., *Il circo sociale : Escola Picolino, Arte-educazione e inclusione Sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2008 p. 126.

⁷³ Ivi, p. 133.

costringe a trovare un modo per dissimulare il *drop*, la caduta, o per ridervi su col pubblico. In conclusione: tutte queste situazioni mettono nella condizione di cercare una soluzione creativa, originale, di esercitare cioè la propria capacità di *problem-solving*; le cose spesso non vanno come dovrebbero andare ma *'the show must go on'*, come nella vita.

La fiducia invece la si impara mettendo il proprio corpo in equilibrio su quello di un altro. La prima verticale di mano a mano è l'esempio più estremo: l'agile ripone la sua verticale sulla capacità del proprio *porteur* di equilibrarla con la forza delle braccia, la saldezza di gambe e bacino, la sensibilità dei suoi polsi alle oscillazioni. Chi sta in alto, in verticale, ad un'altezza di un metro e mezzo o più, non può far altro che affidarsi completamente al suo partner, ogni suo micro movimento alla ricerca dell'equilibrio significherebbe contrastare la ricerca del *porteur*, e quindi la riuscita dell'esercizio. L'agile deve anzi vincere il suo istinto che lo porta a muoversi, e lasciare la ricerca del proprio centro a chi lo sostiene. L'unica azione concessa è un lavoro di tipo posturale: mantenere i muscoli in tenuta, stare più fermo che può, senza mai perdere l'allineamento polsi-spalle-bacino-gambe (anche respirare troppo forte può far sbilanciare l'agile). Gli occhi sono puntati in quelli del compagno, in un contatto visivo di lunghezza inusitata nelle relazioni quotidiane⁷⁴. Siccome è difficile parlare, per lo meno all'inizio, si comunica con lo sguardo: la fatica, significa che c'è qualcosa che non va; se gli occhi del *porteur* sono rilassati, significa che tutto è sotto controllo, l'agile può star tranquillo. Lasciare consapevolmente la ricerca dell'equilibrio al proprio compagno, fidarsi, è un atto di coraggio. Coloro che hanno subito traumi trovano particolarmente difficile fare affidamento sugli altri, con l'acrobatica (ma è solo uno degli esempi che potevamo fare) possono imparare a lasciare piano piano il loro peso, dare la responsabilità della propria incolumità ad un altro corpo, saltare ruotare o capovolgarsi quando l'altro dice che è pronto ad accettare la sfida della gravità. C'è poi da sottolineare che l'agile comunque deve collaborare con il proprio compagno alla riuscita dell'esercizio, non è semplicemente un abbandonarsi, ma un contribuire al lavoro accettando però che la propria sicurezza dipende anche da altri.

Un altro chiaro esempio di come dalle discipline circensi sia richiesta, e quindi si impari la fiducia sono i trampoli. Quando li si prova per la prima volta si è totalmente vulnerabili, instabili. Nel suo *Why circus works* Bolton riporta la testimonianza di un operatore che lavora con ragazzi detenuti: "Once they're on stilts, you've got them. One to one, the stilts walker needs to hold someone's hands, whether it be the instructor, another inmate, or even a warden"⁷⁵. Anche qui il contatto visivo

⁷⁴ Guardarsi a lungo negli occhi può solitamente comportare imbarazzi, ciò non avviene nelle discipline del circo, si pensi alla tecnica del *passing* nella giocoleria o appunto nel mano a mano. Spesso è anche l'esigenza scenica a insegnare ad utilizzare lo sguardo per comunicare: durante lo spettacolo non si può parlare, dovrà bastare un'occhiata per intendersi.

⁷⁵ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 172.

è essenziale. Sparisce ogni sguardo di sfida; da una parte c'è un comunicare sicurezza e incoraggiamento, dall'altra un credere che chi sorregge non lo lascerà cadere. E poi c'è lo sguardo radiante di chi riesce, e quello di genuino orgoglio di chi assiste. La vista da lassù non è tanto migliore per l'altezza, ma per il successo ottenuto.

Questo ci conduce alla cooperazione. Ancora l'acrobatica, questa volta in gruppo, ci sarà d'esempio. Per eseguire la più semplice delle piramidi si è obbligati dalla natura dell'esercizio stesso a prestare attenzione ai propri compagni: si deve mettere a proprio agio chi sente qualche dolore a causa di un ginocchio messo male, spostandolo; prendersi cura dei corpi su cui si fa leva, ovvero non mettere peso in mezzo alla schiena delle basi, ma posizionare i propri appoggi sui punti più forti dello scheletro, sopra il bacino o sulle spalle. Le basi dovranno avere pari attenzione nei confronti di chi sta loro sopra. Non faranno movimenti bruschi, non cederanno, comunicheranno se sorge qualche problema, così da dare al compagno il tempo di scendere. Tutto questo perché se si vuole arrivare in alto, aggiungere un piano dopo l'altro, l'unico modo è permettere a tutti di lavorare al meglio. Aiutarsi per raggiungere un comune scopo. Ad ogni ragazzo che sale (sulla piramide) aumenta la responsabilità condivisa fra tutti, compreso colui che sta salendo, di far sì che arrivi in cima. Il rispetto dei propri coetanei quindi si può imparare a partire dalla lezione di circo, così come avviene per quello nei confronti di sé stessi, del proprio corpo. Si impara a curare la propria alimentazione⁷⁶. Si impara a non drogarsi prima di una lezione. L'allenamento richiede lucidità, riflessi pronti, energia. I primi a capirlo sono proprio i ragazzini che fanno solitamente uso di sostanze che modificano le proprie percezioni, rendendo più difficoltoso lo svolgimento degli esercizi proposti a lezione. Bolton ci dice che i giovani di strada partecipanti al progetto di Cali, in Colombia, prendono autonomamente la decisione di non assumere sostanze⁷⁷ stupefacenti o psicotrope, ciò gli impedirebbe di svolgere l'incontro di circo e quindi anche di divertirsi. Questo risultato potrebbe essere certamente raggiunto anche in altri modi, eppure l'ultimo ed altri esempi ci fanno vedere come il circo abbia facile presa sui ragazzi e ottenga importanti traguardi senza doverli forzare, grazie al fascino naturale che esercita su di essi. Dal Gallo parla di un "potere incantatore" del circo che fa sì che i nuovi arrivati imparino presto ad osservare le regole che vigono al suo interno, dal comportamento non violento alla puntualità⁷⁸.

Il gruppo inoltre sviluppa facilmente sentimento di appartenenza a causa del clima di mutuo aiuto

⁷⁶ Come è avvenuto per molti dei ragazzi del Circo Corsaro, prima fortemente in sovrappeso, che nel corso degli anni di attività al fine di migliorare le proprie prestazioni circensi si sono imposti di raggiungere (con successo) il proprio peso forma.

⁷⁷ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 173.

⁷⁸ "Forse per l'emozione onirica del sentirsi artista circense, i bambini dimostrano un adattamento incredibilmente rapido alle regole sociali vigenti nell'istituzione", Dal Gallo F., Alves De Macedo C., *Il circo sociale : Escola Picolino, Arte-educazione e inclusione Sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2008, p. 40.

che i ragazzi vi incontrano: quando non è il proprio turno si fa assistenza al\ai compagno\i che provano l'esercizio, si sta alla longia o semplicemente col naso in su pronti a rallentare una caduta. Chi nella giocoleria ha imparato o scoperto un nuovo *trick* lo insegna a chi ancora non lo conosce. Ci si tira a vicenda nello stretching, ecc... Non è raro sentire testimonianze di partecipanti che dicono di aver trovato nel circo una famiglia, persone che si prendono cura di lui e lo spronano a fare sempre meglio. Il rispetto verso i propri compagni e verso di sé (incluso sapersi ascoltare: fermarsi quando si è troppo stanchi per non farsi male, fare riscaldamento perché è il corpo che lo richiede...) si estende a quello per i materiali. I bambini che frequentano questi programmi non sempre sono scolarizzati: la mancata esperienza dell'ambiente scuola (le classi sono luoghi in cui si convive in un spazio piuttosto ristretto con molte persone, in cui si usano oggetti che non ci appartengono come singoli: lavagna, banchi, sedie, materiale di laboratorio, ecc... che sappiamo verranno utilizzati da altri dopo di noi, e che quindi è ingiusto rovinare) li porta a volte a maltrattare le 'cose', per rabbia, impazienza, e\o anche semplicemente perché non comprendono il valore del bene comune. Nel circo i ragazzi imparano un po' alla volta ad avere cura degli attrezzi che condividono con tutti gli allievi. Se lancio con forza una clava a terra questa alla lunga si rovinerà, e non solo gli altri ma anche io ne sarò svantaggiato. Se non sistemo il filo delle bacchette del diablo dopo averlo usato la volta dopo sarà tutto intrecciato, e potrebbe capitare a qualcun'altro come a me di dover passare dei buoni minuti a cercare di sciogliere i nodi anziché a divertirmi giocolandoci. Gli operatori di circo non insegnano solo come utilizzare gli attrezzi, bensì anche come e dove riporli a fine lezione, come fare manutenzione, a volte come costruirli. Tutti i ragazzi sono parimenti responsabilizzati nei loro confronti così come in quelli delle persone, per garantire la propria e l'altrui sicurezza.

E' forse più ovvio sostenere che il circo consente un acuto sviluppo di svariate capacità motorie. Vengono esercitati riflessi, elasticità, forza, grazia, equilibrio statico e dinamico, coordinazione. In particolare una disciplina come la giocoleria, che consiste nella manipolazione di oggetti, comporta l'utilizzo dell'emisfero destro del cervello: questa sezione infatti regola le funzioni motorie della parte sinistra del corpo ed è poco o per nulla usata, fatta eccezione per i soggetti mancini, per i quali è comunque valido il discorso inverso⁷⁹. La pratica del giocolare prevede l'utilizzo di entrambi gli arti superiori (o inferiori, nell'antipodismo) senza la predominanza di quello abituale utilizzato per scrivere o per fare azioni che richiedono precisione, esercita quindi l'ambidestria (posseduta solo dal 5% della popolazione). Inoltre è importante osservare sulla scia di Bessone che esiste una stretta relazione tra l'apprendimento delle tecniche corporee e l'espressione. Dominando di più le prime,

⁷⁹ AA. VV., *Circostanza, il circo in una stanza, esperienze di Circo Sociale in un carcere per minori*, Centro Studi e Ricerche in Clownterapia e Circo Sociale Viviamo In Positivo, Torino, 2009 p. 75.

l'alunno potrà acquisire maggiore spontaneità nella seconda, dal momento che movimento e pensiero sono indissociabili⁸⁰.

Fondamentale è inoltre l'elemento ludico che caratterizza ogni tipo di attività, non solo motoria, all'interno di progetti di circo sociale. Il gioco rende assai più allettante l'apprendimento ed è ormai comunemente riconosciuto come indispensabile per lo sviluppo dei bambini⁸¹. Permette di socializzare innanzitutto; di diminuire gli atteggiamenti di rifiuto del nuovo; di elaborare l'ansia, la quale impedisce la concentrazione ed è inoltre sintomo di una incapacità di accettare la frustrazione, primo passo per poterla superare. In un contesto ludico come quello del circo sociale si ha l'occasione di sperimentare il meccanismo di fallimento e conquista senza pressioni sulla prestazione, perché la cornice di lavoro è appunto ricreativa e non competitiva⁸². Giocando i giovani vincono anche la loro paura di mettersi in ridicolo di fronte ai propri coetanei, in particolare dell'altro genere. Come viene fatto notare dagli autori di *Circostanza* in alcune culture maschiliste l'uomo non può concedersi di essere ridicolo o verrebbe meno alla sua figura carismatica di duro. Semmai è lui a mettere in ridicolo gli altri.⁸³ Nella finzione del gioco invece è possibile lasciarsi scivolare via gli schemi culturali egemoni e ridere di sé stesso con gli altri. Il gioco peraltro è tanto più benefico dal momento in cui molti bambini sono ormai disabituati a giocare con i coetanei facendo uso del proprio corpo. I bambini occidentali sono sempre più sedentari e solitari e i giochi che fanno prevedono raramente l'utilizzo della fantasia (l'esempio classico che include tutte le caratteristiche elencate sono i videogiochi). Il circo può essere l'occasione di riprendere a divertirsi con giochi di abilità e creatività, socializzanti, in cui i rapporti con l'altro non siano basati sul prendersi gioco di- ma sul giocare con-. Attraverso il gioco oltretutto viene insegnato il valore della diversità, che i ragazzi iniziano ad apprezzare già attraverso le dinamiche dall'allenamento tecnico circense. Gli allievi imparano a fare della diversità (di corporatura, di abilità fisiche, caratteriali, di

⁸⁰ Bessone I., *L'approccio delle capacità al concetto di sviluppo e possibili applicazioni empiriche. L'esperienza del circo sociale a Rio de Janeiro*, tesi specialistica, Università degli Studi di Torino, 2008, p. 98. A sua volta cita Reverbel O., *Um caminho do teatro na escola*. editora Scipione. São Paulo, 1997, p. 60.

⁸¹ Bessone I., *L'approccio delle capacità al concetto di sviluppo e possibili applicazioni empiriche. L'esperienza del circo sociale a Rio de Janeiro*, tesi specialistica, Università degli Studi di Torino, 2008, p. 260.

⁸² Dal Gallo, p. 134. Dal Gallo si avvale di una ricerca svolta da Cionini che riprende a sua volta le teorie di Lopes M. da G., *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*, Cortez, São Paulo, 2005.

⁸³ AA. VV., *Circostanza, il circo in una stanza, esperienze di Circo Sociale in un carcere per minori*, Centro Studi e Ricerche in Clownterapia e Circo Sociale Viviamo In Positivo, Torino, 2009, p. 81. L'osservazione relativa alla cultura maschilista compare nel testo originale in merito alla pratica circense della *clownerie*. Il clown infatti viene deriso dal pubblico per la sua goffaggine, per la sua ingenuità e semplicità di pensiero; tutte caratteristiche affatto virili. Questa pratica, la più 'teatrale' del circo, consente un lavoro sul personaggio molto importante proprio per destrutturare gli schemi che la società ci impone. I ragazzi hanno la piena possibilità di reinventarsi. Adottano un nuovo nome, un genere, un costume, una camminata, una voce... il tutto a partire da sé. (Cfr Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 187) Quando si sta studiando il proprio clown si dice infatti che si sta 'cercando il clown che è dentro di sé'. Un elemento da non sottovalutare inoltre è il fatto che il clown viene apprezzato proprio per far mostra delle sue fragilità, dei propri errori e fallimenti.

comicità, culturali ecc...) una risorsa nel gioco come nello spettacolo. Nel circo la differenza non divide ma unisce, perché ognuno porta il proprio particolare apporto al gruppo. E come gli artisti circensi ben sanno l'unicità può divenire il punto di forza di un numero. L'inclusione sociale che il circo sociale vuole promuovere infatti non passa solo attraverso il momento di ribalta sulla scena da parte del ragazzo che si afferma di fronte alla comunità, ma soprattutto attraverso il fatto che il ragazzo si afferma per ciò che è, incluse le differenze che sono motivo di marginalizzazione da parte della società che ora si trova ad applaudirlo. L'inclusione sociale che il circo ricerca non è l'inserimento di individui devianti all'interno delle strutture della società, bensì la formazione di individui che abbiano consapevolezza e la forza necessaria per contribuire a ridurre i fattori emarginanti della società, e cioè a migliorarla.⁸⁴ A questo proposito Da Gallo scrive:

Le tecniche circensi promuovono un processo di autoconoscenza, poiché il circo sociale cerca di stimolare gli alunni ad interpretare e capire il contesto nel quale sono inseriti per interagire con esso e trovare possibilità di cambiamento, sia nel proprio comportamento sia influenzando nella propria comunità come agenti trasformatori. [...] la sua funzione è proporre un lavoro artistico che cooperi attivamente con la formazione del soggetto sotto molteplici aspetti, includendo anche il campo della "educazione di vita", intesa come apprendimento dell'arte del ben-stare, del ben-vivere e il cammino verso la saggezza.⁸⁵

Un fattore determinante nel processo di formazione proposto dal circo sociale è l'instaurazione di un rapporto con l'adulto, in questo caso l'allenatore, l'artista circense, non basato su di una relazione di forza, ma sul reciproco rispetto. Arrivare a fidarsi di un adulto non è per tutti i bambini semplice, a causa del loro vissuto negativo o anche semplicemente perché la modalità più utilizzata per comunicare dagli adulti che li circondano è quella di sgridarli. Ciò che i minori devono arrivare a comprendere invece è che esiste un diverso modo di rapportarsi e comunicare. Il 'rito del cerchio' è una delle modalità attraverso cui imparano: ad inizio e a fine lezione in molti laboratori di circo ci si siede attorno la pista (presente o immaginaria che sia). E' un momento in cui tutti possono esternare il proprio stato psico-fisico se ne hanno voglia (sono arrabbiati perché hanno litigato con il genitore, sono contenti perché hanno ricevuto un bel voto, hanno sonno perché hanno dormito poco, ...). L'allenatore appronterà piccole modifiche nella scaletta della lezione se risultasse necessario in base a quanto detto dai partecipanti. Il cerchio con cui si esordisce serve anche per presentare il lavoro che si andrà a svolgere, a guardare tutti negli occhi per stabilire il primo contatto. I bambini capiscono che l'operatore è davvero interessato a sapere come stanno. Al termine della lezione, in particolare se è stata molto movimentata, il cerchio riporta la calma. Si commentano i progressi

⁸⁴ Cfr Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013, p. 72.

⁸⁵ Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simplex, Macerata, 2013, p. 99.

fatti, l'istruttore domanda cosa è piaciuto e cosa no. Se sono sorti contrasti tra i partecipanti si tenta di verbalizzare le emozioni e poi risolvere il problema. Si possono fare i complimenti ai ragazzi che hanno lavorato bene, e motivare chi non si è impegnato molto a tornare con più entusiasmo la volta dopo. Il rito prevede anche un saluto speciale con cui tutti i componenti concludono l'incontro. Il cerchio insomma incentiva la comunicazione e fa sì che essa si svolga in un clima di apertura nei confronti degli altri e di serenità.

Anche in occasione della creazione degli spettacoli i giovani sperimentano nella relazione con l'adulto qualcosa a cui raramente sono abituati (specie tra i minori che vivono in contesti di esclusione⁸⁶), viene cioè loro richiesto il proprio punto di vista sul mondo che li circonda, sulle condizioni in cui vivono, su quello che vorrebbero fosse diverso. Gli spettacoli infatti, anche se non necessariamente, spesso rappresentano tematiche socialmente rilevanti e non di rado legate alla realtà dei loro interpreti. Oppure veicolano messaggi educativi, su temi come la malaria, l'HIV/AIDS, le mine antiuomo e gli ordigni inesplosi, le cui norme di prevenzione vengono apprese dai bambini senza troppa ansia e più efficacemente che con metodi reputati meno coinvolgenti (ciò vale sia per i ragazzi che partecipano alla *performance* sia per quelli che si trovano tra il pubblico). Al di là del contenuto comunque lo spettacolo è ritenuto uno strumento indispensabile per migliorare la coesione di gruppo, l'autostima dei partecipanti, per motivarli nel lavoro e per gratificarli dei loro sforzi. In questo senso il processo di preparazione dello spettacolo è più importante della *performance* in sé. Tuttavia si tratta anche di un mezzo di espressione per i partecipanti nonché di trasformazione del pregiudizio. Per questo il tema scelto e la qualità del prodotto finale ricoprono un'importanza non indifferente⁸⁷. Il valore di un'opera teatrale è soprattutto in funzione del pubblico al quale è destinato⁸⁸, lo spettacolo di circo sociale diventa doppiamente prezioso se si pensa che esso è destinato, per i motivi esposti, anche ai propri artisti.

Oltre a quanto detto ciò che determina la valenza educativa del circo è anche che questo, come quasi tutti gli sport (a differenza dei quali però non è competitivo) e varie attività extra-scolastiche e scolastiche, insegna delle regole (ad esempio quella di aspettare il proprio turno per usare l'attrezzo) e buone pratiche (come saper accettare critiche e consigli) che trasposte al di fuori della pista sono importanti in qualsiasi ambito sociale; ma anche perché si avvale di un linguaggio, quello artistico, che oltre a costituire un mezzo espressivo contribuisce allo sviluppo della cognizione: educa a comparare, interpretare, concepire possibilità e decifrare metafore. Permette di raffinare i sensi e

⁸⁶ Ma anche in contesti meno svantaggiati spesso non si presta attenzione alle opinioni dei bambini i quali vengono anzi trattati con paternalistica sufficienza.

⁸⁷ *Circo Verso... Prospettive di Circo Sociale per lo sviluppo di una Cittadinanza Attiva*, Castelfiorentino, 2013, p. 20. Il tema degli spettacoli verrà ripreso più approfonditamente nel paragrafo 17.

⁸⁸ Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2013, p. 139.

appassionarsi al bello⁸⁹. Crea insomma dei cittadini più sensibili, più aperti, consapevoli. In questo senso si può dire che il circo sociale non cambia la società, ma cambia coloro che nel futuro si faranno agenti di tale cambiamento. Neppure interviene direttamente sulle condizioni in cui si trovano i ragazzi, bensì agisce sul presupposto di qualsiasi possibile miglioramento di queste, ovvero sull'opinione che i ragazzi hanno di sé. Inoltre ricadute dirette sull'ambiente circostante ci sono e sono facilmente intuibili alla luce di quanto esposto sinora. E' importante ribadire però che “sono le persone che cambiano la propria vita a partire dalle opportunità che costruiscono”, “il progetto [di circo sociale] può cambiare le persone non la situazione in cui vivono”⁹⁰, non si punta cioè a migliorare nel breve periodo le condizioni socioeconomiche dei destinatari ma a trasmettere loro dei valori (l'importanza della partecipazione, della stima di sé, del rispetto degli altri)⁹¹. “Questo posto è un circo!” è detto spesso con tono sprezzante, ma pensate se fosse vero...

This company/office/parliament is becoming a circus” imagine if it did – with act following act with perfect timing; with each ‘performer’ earning a sound of applause for truly seeming to be the ‘world greatest’; with each member specializing in what they are good at, and not interfering with the other’s virtuosity; an operating mode based on cooperation rather than antagonism; With comic interludes to keep everyone alert, and to help demonstrate by contrast the status of the serious issues.⁹²

Con persone che collaborano, si aiutano per raggiungere obiettivi comuni, che sostengono lo sguardo, e non hanno paura di osare cose nuove.

⁸⁹ Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simplex, Macerata, 2013, p. 98. Queste riflessioni sull'arte educazione vengono riprese dall'autore da Rudolf Arnheim.

⁹⁰ Questo è quanto afferma un'operatrice intervistata da Ilaria Bessone in Bessone I., *L'approccio delle capacità al concetto di sviluppo e possibili applicazioni empiriche. L'esperienza del circo sociale a Rio de Janeiro*, tesi specialistica, Università degli Studi di Torino, 2008, p. 264.

⁹¹ *Ivi*, p. 240.

⁹² Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 49- 50.

4.1 Il rischio

*Il funambolismo non è un'arte della morte, ma un'arte della vita.
Della vita vissuta al limite del possibile.*

Paul Austen – Prefazione al *Trattato di funambolismo*

*If you want to avoid the risk of falling,
simply remain sitting or lying down.*

Bolton

Parte della valenza educativa che il circo assume in alcuni contesti è determinata da un elemento indissolubile dalla performance circense: il rischio. Il rischio non è una controindicazione del circo, ne fa parte in maniera essenziale. E' uno dei motivi per cui risulta così spettacolare, così emotivamente coinvolgente, e così efficace con i giovani a rischio.

Dal Gallo e Alves De Macedo, che così intitolano un paragrafo della propria tesi⁹³, osservano che la bravura dell'artista circense è inscindibile dal superamento dei 'normali' limiti. Consiste appunto nel forzarli lentamente e con determinazione - ma essi non scompaiono mai del tutto, ve ne sono sempre di nuovi⁹⁴.

Dopo aver introdotto un altro concetto cardine di questo paragrafo, il limite, dobbiamo fare qualche considerazione: il rischio non è necessariamente negativo, ma presenta una duplice accezione: di pericolo, e di incontro con l'ignoto. Nonostante un elemento non possa mai darsi senza la necessaria presenza dell'altro, è la seconda accezione ad interessarci. Il limite de-limita una zona conosciuta, sicura. Quando io voglio spostare più in là il mio limite, accetto il rischio, l'ignoto: non so cosa troverò durante il cammino, quali difficoltà. Quando poi riesco a spostare il limite, la mia zona di conoscenza si amplia: riconosco il margine di miglioramento, le forze fisiche e morali che mi sono state necessarie per ottenerlo e il tempo impiegato. Sono cioè più consapevole delle mie abilità, del percorso con cui le ho rafforzate. So come lavorare oltre, e soprattutto, invece di sentirmi più insicuro per essere avanzato nella scala della precarietà ho acquisito maggiore sicurezza. L'ignoto paradossalmente mi porta all'autoconoscenza. Il rischio, pur non smettendo di essere tale, smette di essere una minaccia perché si dispone dei mezzi per affrontarlo.

Dal punto di vista pedagogico il fatto di affrontare un rischio aumenta la fiducia nelle proprie capacità, perché se ne prende consapevolezza e le si sviluppa. La situazione rischiosa mette in moto tutti i meccanismi di autodifesa, la concentrazione è massima. Secondo Dal Gallo e Alves De Macedo il procedimento con cui il rischio produce capacità è una sorta di "estremizzazione del

⁹³ Dal Gallo F., Alves De Macedo C., *Il circo sociale : Escola Picolino, Arte-educazione e inclusione Sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2008, p. 130 ss.

⁹⁴ Solo la morte è il limite ultimo di ogni cosa (*mors ultima linea rerum est*). Le Breton D., *Passione del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 15.

metodo Montessori”⁹⁵- il quale prevede che i bambini usino bicchieri di vetro per bere, necessitando quindi di prestare particolare attenzione nel maneggiarli, essendo fragili e potenzialmente pericolosi. E' in toto una sfida con sé stessi. Anche nei numeri a coppia o in gruppo è una sfida con sé stessi, perché come abbiamo già constatato, ci vuole molto coraggio a fidarsi. Perché, lo ricordiamo, il pericolo insito nella dualità del rischio non scompare mai del tutto⁹⁶.

Nel nostro campo di indagine il significato del termine rischio può essere ulteriormente declinato: c'è quello connaturato alla disciplina circense, e quello sociale, che caratterizza i contesti di provenienza degli allievi. Il circo tenta di sostituire il primo, motorio, a quello sociale. I tipi di rischio sociale sono molto diversi tra loro, quelli però che comportano una trasgressione agita dal giovane presentano qualche affinità con quello di ambito circense. Ad esempio entrambi sono presi (solitamente, senza tener conto delle cause profonde) di propria spontanea volontà, ed entrambi producono un certo qual piacere adrenalinico. Proprio questo secondo elemento costituisce uno dei motivi per cui i bambini, i ragazzi sono così attratti dal circo, e in molti casi, sono disposti ad ‘accettare lo scambio’ di un tipo di rischio, quello sociale, per l'altro, motorio - finendo peraltro per apprezzare di più il secondo: “I never knew there was another way of getting high except by drugs”⁹⁷. L'ambivalenza dell'espressione inglese '*getting high*' (l'equivalente in italiano potrebbe essere 'andare su di giri') rende perfettamente ciò che intendiamo quando parliamo di una sostituzione del rischio: '*getting high*' viene utilizzato in riferimento all'assunzione di droga, ma letteralmente significa 'arrivare in alto' o 'essere portato in alto'⁹⁸. A dirlo è un ragazzo che dopo aver sperimentato le droghe, subendone i pericoli, ha avuto l'opportunità di sperimentare il trapezio, stupendosi della piacevole sensazione che provava. Anche con il trapezio si ha l'opportunità di arrivare in alto, e a suo dire è anche molto meglio, perché non te ne vergogni (oltre che per i benefici fisici che comporta a differenza della droga, aggiungiamo noi).

For children and youth living in a social circus environment the chances of falling into the trap of overusing drugs is nearly eliminated. Keeping a healthy body and working, mind, talking away your problems and aiming high goals in life are not leaving space for drugs to take control neither for a career in producing or selling them to occur. Moreover having the opportunity to live adventurous, risk and extraordinary situations in circus, like the feeling of flying when

⁹⁵ Dal Gallo F., Alves De Macedo C., *Il circo sociale : Escola Picolino, Arte-educazione e inclusione Sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2008, p. 131

⁹⁶ Da tenere in conto che in ogni caso ci sono molti meno incidenti sotto un tendone che nelle strade dove vivono i giovani. Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 19.

⁹⁷ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 199.

⁹⁸ Questa riflessione semantica viene fatta da Le Breton, il quale, è molto interessante notare, classifica la tossicodipendenza tra i rischi connessi alla ricerca di vertigini, tra cui possiamo includere anche il trapezio. Cfr Le Breton D., *Passione del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 25.

doing aerials or acting as insane as you like when being a clown, the thrill of having these results by taking drugs vanishes.⁹⁹

Secondo Bolton inoltre il rischio motorio è qualcosa che dovrebbero sperimentare tutti i bambini, non solo quelli in situazioni di disagio. Per l'autore è proprio questa sperimentazione che anzi previene il rischio sociale. Tanto più che nelle contemporanee società occidentali i genitori sono diventati sempre più iperprotettivi, e i bambini “in safe playgrounds, houses and family vehicles are missing essential survival lessons¹⁰⁰”.

Crescono così ragazzi come se fossero stati tenuti in un gigantesco frigorifero che li ha preservati sì dall'esperienza del dolore ma anche, inevitabilmente, dall'opportunità di crescere accumulando passioni e ferite narcisistiche, pulsioni e evitamenti. Questi ragazzi sono stati privati quindi, per dirla come Emily Dickinson, di “quel procedere incerto fra mare e cielo che chiamiamo esperienza”.¹⁰¹

E' per un sano sviluppo della persona quindi che si dovrebbe permettere ai bambini di sperimentare il rischio, in modo da testare le proprie forze, e imparare a conoscere i propri limiti¹⁰². Nei bambini inoltre secondo Bolton il rischio non è preso inconsapevolmente, ma ricercato. Bolton si spiega questo desiderio attraverso le parole di Peter Birnie:

The urge of some children to seek out the most exciting apparatus in the playground, the most stomach-churning ride in the funfair. He [Birnie] sees this as a natural progression from the eternal delight a baby has in being held or tossed in the air, then caught again in the safe arms of a parent.¹⁰³

I bambini trovano il rischio divertente, e bisogna lasciare loro la possibilità di esplorarlo perché ne imparino a conoscere anche il pericolo insito. Se poi nell'infanzia ci sono sufficienti '*vertigo moments*', come li definisce Bolton, ci sono più probabilità di vivere un'adolescenza liberi da rischi di tipo anti-sociale (bere, fumare, fare sesso non protetto, ecc...)¹⁰⁴. Il circo quindi produce adulti che non sentiranno il bisogno di correre rischi 'sociali'. Questo non significa che esauriranno il loro

⁹⁹ Mota M., *Research project on social circus programs. How social circus programs and institutions are promoting and respecting children's rights*, Master Thesis, Freie University Berlin, p. 43.

¹⁰⁰ *Ivi*, p. 46.

¹⁰¹ Crepet P., *Prefazione. Vite esagerate*, in Le Breton D., *Passione del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 8-9.

¹⁰² Mota M., *Research project on social circus programs. How social circus programs and institutions are promoting and respecting children's rights*, Master Thesis, Freie University Berlin, p. 45.

¹⁰³ Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, p. 38.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 36.

bisogno di rischiare da piccoli e non lo ricercheranno più, bensì che avendo sperimentato dei rischi 'sani' non sentiranno l'esigenza di ricorrere a quelli più nocivi od illegali.

Secondo l'antropologo David Le Breton il rischio conferisce dei limiti che guidano l'essere umano nella sua vita, a fronte di una crisi dei significati e dei valori la quale "lascia numerosi attori parzialmente disarmati di fronte al fatto di vivere, soprattutto quando si tratta di superare una prova personale¹⁰⁵". La ricerca del rischio non è quindi naturale secondo Le Breton, come invece sostiene Bolton, bensì un portato di un disagio epocale, determinato da globalizzazione e avvento delle tecnologie, in cui gli orizzonti di senso culturali sono stati travolti dal movimento perpetuo delle società.

"In assenza dei limiti di significato che la società dovrebbe fornirgli, l'individuo cerca intorno a sé limiti effettivi, tangibili¹⁰⁶". L'attribuzione di senso alla propria esistenza cioè viene sempre più delegata al singolo, che lo fa attraverso il suo corpo, anziché alla cultura a cui appartiene. "Quando la società fallisce nella sua funzione antropologica di orientamento dell'esistenza, resta da interrogare il significato ultimo, la morte, per sapere se vivere abbia ancora un senso¹⁰⁷".

Secondo Le Breton infatti la consapevole ricerca del rischio assume la forma di una vera e propria ordalia, trasformatasi però da rito sociale ad individuale, con cui si tenta di affrontare quello che è il "rischio antropologico massimo"¹⁰⁸: lo smarrimento, l'angoscia per il futuro prossimo. Le azioni ordaliche consistono in una prova il cui superamento legittima l'esistenza di chi l'ha affrontata, la sua presenza nel mondo. L'ordalia permette che sia il destino (Dio) a scegliere della sopravvivenza e quindi del valore della vita. Quale che sia la vera origine della necessità umana di mettersi alla prova forzando i propri limiti, Le Breton e Bolton riconoscono entrambi quel senso di vitalità che deriva dal superamento del rischio, il rafforzamento delle proprie capacità e la superiore conoscenza di sé stessi. Questo stato che si acquisisce è ciò che consente poi di affrontare la vita con maggiore sicurezza, con la consapevolezza cioè di aver già sfidato la paura, e di essere riusciti a superarla. "La memoria dell'evento è assimilata in profondità dalla carne e dai muscoli; lì s'iscrive la traccia irrefutabile di un limite personale che è stato simbolicamente raggiunto¹⁰⁹". Il corpo è il mezzo e la testimonianza del successo¹¹⁰.

¹⁰⁵ Le Breton D., *Passione del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 46.

¹⁰⁶ *Ivi*, p. 48.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 49.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 68.

¹⁰⁹ *Ivi*, p. 70.

¹¹⁰ Non stupisce che il rischio venga utilizzato come mezzo di formazione e d'integrazione anche all'interno di aziende, tanto che, nota Le Breton, il numero dei 'corsi avventura' per lo sviluppo dello spirito d'impresa dei quadri o dei dirigenti è in costante aumento. Attraverso questi corsi si mira a promuovere il senso d'équipe, capacità di *problem solving*, ecc... elementi che abbiamo già individuato nel corso della nostra trattazione, ma declinati nel senso di miglioramento delle performance lavorative. *Cfr. Ivi*, p. 13. Di questi corsi ne esiste anche una variante circense, come quelli offerti dalla scuola di circo madrileña Carampa, la cui pagina di presentazione dei percorsi di formazione per

E' significativo notare che Le Breton non nomina le discipline circensi tra le pratiche rischiose perseguite da un numero sempre crescente di persone. Ciò che ci allontana inoltre dalla sua prospettiva è che egli rileva il fenomeno su di un target giovane ed adulto, senza far riferimento all'infanzia (se non al suo abbandono, ovvero ai riti di passaggio verso l'adolescenza). Ma soprattutto il tipo di rischio implicato nel circo si appella simbolicamente alla morte, e non la affronta così direttamente come avviene nelle azioni ordaliche descritteci in *Passione del rischio*. E anzi vuole sostituirsi ai comportamenti rischiosi a cui i giovani si espongono (come tossicomanie, suicidi, delinquenza, fughe ecc...) in quanto qualitativamente differente. Da questo punto di vista il rischio presente nel circo infatti si avvicina più ai riti tradizionali: non è estremo, intende indagare solo metaforicamente il limite ultimo, ciò che separa la vita dalla morte; non giunge al dispregio del corpo, ma parte dalle sue potenzialità per un'affermazione di sé. Il circo sociale cioè si propone di cercare l'equilibrio per mezzo del disequilibrio, ma mai lasciando al caso la riuscita di un numero rischioso, e invece sempre alle proprie capacità. Questo ovviamente non significa che il pericolo non incorra, che la morte sollecitata solo simbolicamente non si avveri effettivamente: esattamente come avviene in qualsiasi momento della nostra fugace vita.



Imparare a camminare, Eva Luna Frattini, 02-12-2014

aziende recita “Sientes... ¿lo difícil que es mantener el equilibrio en tu equipo?... ¿que tendríais que aprender a apoyarse más los unos en los otros?... ¿que el miedo al fracaso impide avanzar?... o ¿que el riesgo se distorsiona y que no sabes cómo darle su justa dimensión? En TEAM CIRCUS, la Escuela de Circo Carampa ofrece a empresas, colectivos profesionales y otra entidades la posibilidad de vivir una experiencia que permite enfocar estas cuestiones de una manera nueva y divertida. A través de las técnicas de circo se puede transmitir (o enseñar) actitudes que son esenciales para las empresas del siglo XXI.” http://carampa.com/?page_id=49.

5. L'artista sociale

Da diverso tempo una delle esigenze sentite all'interno del settore è quello di definire la figura dell'allenatore di circo sociale, che ora comunemente viene definito artista sociale. Questa figura professionale infatti incarna due anime di lavoro, quella più prettamente circense, legata alle sue abilità tecniche ed artistiche, e quella più sociale, che lo porta a lavorare in particolari contesti. Nella migliore delle ipotesi l'artista sociale è affiancato da un educatore, un assistente sociale o comunque un operatore del sociale con cui collabora in sinergia. Nel caso in cui non lo sia le sue qualità umane di sensibilità ed empatia risulteranno ancora più necessarie, ma non gli è richiesto di essere uno psicologo o un lavoratore sociale. Pur partendo dalla consapevolezza che “the ideal social circus community worker does not exist”¹¹¹ tentiamo di delinearne un profilo ottimale. L'artista sociale è innanzitutto un *circense* che ha deciso di mettere il proprio talento al servizio di individui a rischio¹¹². E' quindi una persona appassionata della propria arte e competente riguardo l'insegnamento di questa. Idealmente dovrebbe poter destreggiarsi in tutte le discipline circensi, oltre a quelle di sua specialità, ma questo chiaramente è molto raro: basta che ne conosca i rudimenti e sappia avviare alla loro pratica gli alunni. Ben più importante è che le sappia adattare creativamente ai bisogni e capacità dei singoli individui¹¹³. Per poter definirsi un artista *sociale* invece non è sufficiente saper trasmettere le tecniche circensi, bensì saper stabilire una relazione con gli allievi, saperli ascoltare, spronare, farli sentire a proprio agio e sicuri, rispettati per come essi sono. L'artista sociale deve riuscire a far esprimere artisticamente i ragazzi, in tutta libertà creativa. Deve saper bilanciare le necessità individuali con quelle del gruppo nel suo insieme, rispetto a capacità motorie, livello di apprendimento ed esigenze umane. Deve inoltre saper mediare i conflitti, prevenirli ed assicurarsi che tutti rispettino le regole. Deve sapersi guadagnare la fiducia dei partecipanti e creare un clima di serenità. Ma quello che viene definito uno tra i più importanti requisiti è:

to draw the attention of participants to the parallels and similarities between the lessons of circus disciplines and the realities of life in society. This responsibility leads him to promote real life lessons, such as by instilling certain attitudes when faced with a failure (losing graciously) and success (winning graciously).¹¹⁴

¹¹¹ Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 34.

¹¹² *Ivi*, p. 33.

¹¹³ *Idem*.

¹¹⁴ *Ivi*, p. 35. Questa capacità nel testo è elencata tra quelle richieste all'operatore sociale che lavora in tandem con l'istruttore di circo. Benché questo lavoro di coppia sia auspicabile non sempre è previsto nei progetti di circo sociale; ecco perché risulta molto importante una formazione in circo sociale per l'artista circense, che non può limitarsi ad

L'artista sociale deve fornire un modello di vita per i ragazzi, fornendo esempi di comportamenti positivi. Nell'evenienza in cui il progetto preveda l'affiancamento dell'artista con un operatore sociale anche quest'ultimo deve possedere una serie di competenze professionali e qualità umane comunque richieste dal suo ruolo lavorativo. In un'esperienza di circo sociale la presenza di un operatore sociale è particolarmente vantaggiosa in quanto si suppone che egli sia a conoscenza delle situazioni dei partecipanti coinvolti, e ai fini del raggiungimento degli obiettivi preposti, può decidere di metterne al corrente l'insegnante nei limiti della confidenzialità consentita. Quest'ultimo potrà predisporre o modificare i programmi sulla base delle indicazioni fornite dal collega.¹¹⁵ Inoltre l'operatore sociale è spesso a contatto con i bambini/ragazzi prima e dopo la durata degli incontri di circo, avendo così l'opportunità di inserire questa esperienza all'interno di un più vasto processo educativo. Altrimenti, in alcuni casi, i laboratori di circo si sono rivelati il mezzo per entrare in contatto da parte di professionisti del sociale con individui che prima sfuggivano a qualsiasi approccio. Secondo la guida approntata dal *Cirque du Monde* l'operatore sociale deve essere direttamente coinvolto nella lezione, così da permettergli di comprendere meglio i partecipanti: a cosa vanno incontro e cosa potrebbero provare durante la sessione di circo. La sua partecipazione può inoltre fungere da dimostrazione di come le arti circensi possono essere praticate da tutti. Egli quindi non è mero spettatore del lavoro dei ragazzi, allo stesso tempo però non può nemmeno considerarsi uno di loro, per non perdere credibilità di fronte a questi, e per non venire meno al suo compito di supervisione e sostegno del gruppo¹¹⁶. Il suo mettersi in gioco è finalizzato certamente a produrre un avvicinamento con i partecipanti, ma la sua figura non può perdere di autorità o la legittimità dei suoi interventi diminuisce. L'istruttore circense e l'operatore sociale devono condividere le proprie visioni in una fase precedente il lavoro con i ragazzi: devono stabilire degli obiettivi comuni e definire esattamente il proprio ruolo nella conduzione onde evitare sovrapposizioni. La fase di programmazione quindi deve essere fatta in comune così come quella di valutazione in itinere e a fine percorso.

insegnare circo come se fosse semplicemente uno sport.

¹¹⁵ Cfr. Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, p. 37.

¹¹⁶ *Ivi*, p. 38.

Caso studio

6. Le povertà minorili

Anche nei paesi che hanno recentemente sperimentato una crescita economica, non tutti hanno potuto dividerne la prosperità, in particolare non i bambini. La crisi finanziaria ed economica iniziata nel 2008, che ha fortemente colpito impiego e sistemi di previdenza sociale, ha avuto forti ripercussioni sui bambini in tutta Europa.¹¹⁷ Tra il 2008 e il 2012 il numero dei bambini a rischio povertà o esclusione sociale in Europa è salito quasi di un milione, la metà del quale solo nell'anno che va dal 2011 al 2012¹¹⁸. In quasi tutti i paesi europei la quota di minori poveri è più alta di quella degli adulti¹¹⁹ (e dove non lo è la differenza è minima). Generalmente sono i paesi caratterizzati da alti livelli di ineguaglianze ad avere i più alti tassi di bambini ed adolescenti a rischio povertà ed esclusione sociale.¹²⁰ Ma il divario tra ricchi e poveri sta aumentando anche nei più tradizionalmente egualitari stati nordici.

La povertà minorile è quindi un fenomeno in crescita eppure ancora largamente sottovalutato, nella sua entità ma soprattutto nella sua natura insidiosa: gli effetti di un'esperienza di disagio economico in età precoce tendono ad essere persistenti e a segnare quindi in maniera definitiva i percorsi vitali¹²¹. Franzini rileva che in Italia la povertà dei minori, definita più precisamente come la quota di coloro che hanno un'età compresa tra gli 0 e i 17 anni che vivono in famiglie caratterizzate da povertà relativa, è ben al di sopra della media europea (che riguarda il 20% dei minori), raggiunge infatti il 25%. Valori superiori si hanno soltanto in Romania e Bulgaria. La gravità della situazione è comprovata dall'indice di intensità della povertà, in Italia del 28% a fronte del 24% europeo. Questo dato sta a significare che i redditi delle famiglie italiane in cui vivono minori poveri dovrebbero crescere del 28% per consentire di raggiungere la soglia di povertà¹²². Ai minori poveri si sommano quelli potenzialmente a rischio povertà, ovvero il 34% dei bambini e adolescenti italiani (e cioè oltre a 3 milioni emmezzo di minori), anche in questo caso una delle percentuali più alte

¹¹⁷ Il benessere di una società non determina un automatico vantaggio per i meno abbienti, a meno che non sia propriamente redistribuito attraverso trasferimenti provenienti dal lavoro o di tipo sociale (monetari e non). AA. VV., *Child Poverty and Social Exclusion in Europe. A matter of children's rights, Save the children*, Bruxelles, 2014, p. 10. D'ora in poi questo testo verrà citato come *Child Poverty and Social Exclusion in Europe*. Non è inoltre importante solo quanta ricchezza viene trasferita e a chi, ma anche il livello generale di benessere del paese. *Ivi*, p. 17.

¹¹⁸ *Ivi*, p. 8.

¹¹⁹ In Italia la maggiore esposizione alla povertà della popolazione minorile rispetto a quella adulta è del +5%. AA. VV., *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, p. 5. Questo testo sarà citato d'ora in poi come *La lampada di Aladino*.

¹²⁰ *Child Poverty and Social Exclusion in Europe*, p. 17.

¹²¹ Franzini M., *Ricchi e poveri. L'Italia e le disuguaglianze (in)accettabili*, Università Bocconi editore, Milano, 2010, p. 45.

¹²² *Ivi*. Il numero di minori in povertà assoluta nel nostro paese, ovvero impossibilitati ad accedere ad un paniere minimo di beni, è passato da 500.000 circa nel 2007 a oltre un milione nel 2012. *La lampada di Aladino*, p. 5.

dell'Unione Europea, inferiore soltanto a quelle delle già citate Romania e Bulgaria, a cui si aggiungono Ungheria, Lituania e due paesi particolarmente segnati dalla crisi come Irlanda e Grecia¹²³.

In ogni caso la sola dimensione meramente economica della povertà non rende conto della complessità del fenomeno, in particolare relativamente ai minori. Limitarsi a conteggiare i livelli di consumo e di reddito non prende in considerazione per esempio la discriminazione vissuta fin dai primi anni di vita dai bambini privi di opportunità educative rispetto ai coetanei. Certamente la mancanza di denaro influisce sulle altre dimensioni della povertà – la quale è appunto detta multidimensionale – eppure non è il solo fattore determinante; si parla infatti anche di mancanza di accesso ai servizi, inadeguate condizioni abitative, ecc...

La povertà minorile nel suo complesso è una delle principali cause delle violazioni dei diritti dei bambini in Europa¹²⁴. Secondo la Convenzione ONU dei Diritti dei Bambini, ratificata da tutti i paesi europei, ogni bambino ha il diritto di sviluppare pienamente il suo potenziale sociale, emotivo, cognitivo e fisico, a prescindere dalle circostanze familiari. Perché ciò sia possibile sono necessari opportuni standard abitativi, l'accesso ai servizi sanitari, la possibilità di giocare, partecipare alla vita culturale, ecc... La povertà non solo impedisce ai minori di godere di questi diritti ma limita altresì le chance di acquisire le competenze che consentirebbero loro nel futuro di uscire dalla condizione di svantaggio in cui si trovano¹²⁵. In primo luogo è la povertà educativa ad influire in maniera negativa su di una potenziale emancipazione dalla povertà, e si pone in una relazione di circolo vizioso rispetto a quella economica (la povertà educativa alimenta quella economica e viceversa)¹²⁶. Con povertà educativa si intende la privazione da parte di bambini e adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare ed esplicitare le proprie capacità, talenti ed aspirazioni. Per un minore povertà educativa significa l'impossibilità di appropriarsi di quei saperi indispensabili per saper vivere al meglio all'interno di una società caratterizzata dall'economia della conoscenza; significa essere svantaggiati a livello di solidità emotiva nelle relazioni con gli altri¹²⁷. Non si tratta però solo dell'accesso all'educazione scolastica, bensì dello sport e della cultura nel senso più ampio; di avere cioè occasioni di apprendimento nella realtà in cui si vive. La carenza di queste opportunità in Italia è generalmente poco considerata, eppure sono 300.000 i bambini ed adolescenti del nostro paese a non aver mai letto un libro¹²⁸, essere andati al cinema, navigato su

¹²³ Dati ottenuti utilizzando un indicatore europeo che tiene conto oltre che della povertà di reddito, l'intensità di lavoro e degli indici di deprivazione. *La lampada di Aladino*, p. 5.

¹²⁴ *Child Poverty and Social Exclusion in Europe*, p. 5.

¹²⁵ *Ivi*, pp. 5-6.

¹²⁶ *La lampada di Aladino*, p. 5.

¹²⁷ *Ivi*, p. 6.

¹²⁸ Per l'esattezza nel 2013 il 48% dei minori italiani. Quasi uno su due! Mentre il 90% guarda la tv tutti i giorni.

internet, praticato attività fisica nell'ultimo anno.¹²⁹ Come viene sottolineato dal rapporto di *Save the children* inoltre è indicativo che nel paese che detiene il maggior numero di siti patrimonio dell'umanità dell'UNESCO più del 60% dei bambini tra i 6 e i 17 anni non abbia visitato un museo durante l'anno (la percentuale cresce per monumenti e zone archeologiche)¹³⁰. Ciò che è ancor più significativo notare però è che tutti questi dati già preoccupanti a livello nazionale raggiungono livelli estremamente alti in alcune regioni, tra cui la Campania, realtà di nostro particolare interesse. Infatti i risultati più insoddisfacenti in merito a competenze scolastiche, quota di fiducia civica, presenza di reti sociali di supporto nel territorio, nonché di partecipazione ad attività sportive e culturali si rilevano proprio in quelle stesse regioni (Meridione e Isole) dove peraltro si registra la più elevata concentrazione di fattori determinanti povertà economica ed esclusione sociale¹³¹. L'aver un teatro vicino a casa però, un'esposizione, un concerto, non rappresentano di per sé un'opportunità educativa. Se pensiamo che in quattro regioni del Mezzogiorno caratterizzate da siti di fama mondiale si hanno le percentuali più basse di visite da parte dei bambini che vi risiedono¹³², capiamo come la mera esistenza di stimoli culturali non costituisce una condizione sufficiente per garantire l'apprendimento; ma lo è il tentare di fornire a tutti i bambini, a prescindere dalla loro condizione socio-economica, la possibilità di usufruirne¹³³. Molto spesso infatti i bambini non possono prendervene parte in mancanza di mezzi economici sufficienti, ma anche a causa della scarsa valorizzazione da parte degli adulti di riferimento alla partecipazione a pratiche culturali. Le povertà educative quindi persistono se mancano politiche pubbliche volte a promuovere l'effettivo accesso alle proposte pur presenti nel territorio. E' vero che vi sono delle realtà in cui mancano del tutto o sono esigue iniziative culturali, spazi verdi pubblici e strutture attrezzate per lo sport, il punto però è che quando queste vi sono non è detto che i giovani le possano o sappiano sfruttare (per motivi contestuali), essendo così di fatto privati di momenti di aggregazione, gioco, attività motoria e crescita culturale. Per quanto riguarda la Campania i dati Istat ci presentano una delle situazioni in cui i minori sono tra i più svantaggiati d'Italia. Facciamo solo qualche esempio: se in Italia solo il 28% dei bambini non ha mai praticato un'attività fisica negli ultimi dodici mesi (quasi uno su tre), in Campania la percentuale arriva a 48¹³⁴. Oppure: la media italiana di minori ad aver letto almeno un libro oltre a quelli scolastici nell'anno precedente è del 52% (e l'averne letto

¹²⁹ *La lampada di Aladino*, p. 7.

¹³⁰ *Ivi*, p. 7.

¹³¹ *Ivi*, p. 18.

¹³² In nessuna delle regioni Italiane e provincie autonome la percentuale di bambini che hanno visitato nell'anno precedente siti archeologici e monumenti supera il 50%, ma in Calabria, Campania, Abruzzo e Puglia la percentuale scende sotto il 20% (il dato campano è di 16%, superiore soltanto a quello calabrese). *Idem*, p. 18.

¹³³ *Ivi*, p. 19.

¹³⁴ *Idem*.

almeno uno non è certo un parametro esigente), in Campania solo il 37% lo ha fatto¹³⁵. Per non parlare degli abbandoni scolastici che in Campania riguardano fino ad un quinto dei minori (22,2%)¹³⁶. Questi ed altri tra i più recenti dati Istat e del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca sono stati utilizzati dal comitato scientifico sulla povertà educativa¹³⁷ promossa da *Save the Children* per produrre una classifica delle regioni italiane, dalla più povera alla meno povera, in base a 14 indicatori riguardanti l'offerta educativa e la fruizione di attività ricreative e culturali. Gli indicatori sono i seguenti:

- Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici;
- Classi a tempo pieno nella scuola primaria;
- Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado;
- Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa;
- Scuole con certificato di agibilità/abitabilità;
- Aule connesse ad internet;
- Dispersione scolastica;
- Bambini che sono andati a teatro;
- Bambini che hanno visitato musei o mostre;
- Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici;
- Bambini che sono andati a concerti;
- Bambini che praticano sport in modo continuativo;
- Bambini che utilizzano internet;
- Bambini che hanno letto libri.

Le regioni sono state classificate per ognuno degli indicatori sopraelencati; la classifica qui riportata invece mostra la media delle posizioni delle regioni per tutti gli indicatori dando ad essi uguale peso (benché è evidente non sempre ce l'abbiano)¹³⁸. La Campania risulta essere la regione più povera di tutte:

- 1 Campania
- 2 Puglia
- 3 Calabria
- 4 Sicilia
- 5 Molise
- 6 Abruzzo
- 7 Sardegna
- 8 Umbria
- 9 Basilicata
- 10 Lazio
- 11 Piemonte
- 12 Liguria
- 13 Toscana

¹³⁵ *La lampada di Aladino*, p. 21.

¹³⁶ *Ivi*, p. 16. E' comunque doveroso precisare che la realtà dell'abbandono scolastico non è un fenomeno solo meridionale : la provincia autonoma di Bolzano, la Val d'Aosta e il Piemonte presentano cifre di poco lontane al 20%.

¹³⁷ Formato da: Daniela del Boca (Università di Torino), Maurizio Ferrera (Università di Milano), Marco Rossi-Doria (Esperto di Istruzione ed Integrazione Sociale), Maria Emma Santos (University of Oxford) e Chiara Saraceno (Università di Torino).

¹³⁸ *La lampada di Aladino*, p. 22.

- 14 Marche
- 15 Veneto
- 16 Emilia Romagna
- 17 Lombardia
- 18 Friuli Venezia Giulia

Ovviamente, si precisa nel primo report prodotto su questa indagine, i dati disponibili forniscono un'immagine solo parziale della realtà educativa italiana. Vi sono ancora informazioni da reperire ed alcune tra quelle in possesso sono solo incomplete¹³⁹. Ma soprattutto bisogna tener presente che i dati sono delle medie regionali, e non consentono quindi di individuare le disuguaglianze esistenti tra minori in base alla loro condizione socio-economica, cittadinanza o eventuale disabilità¹⁴⁰. Ad esempio le percentuali di bambini rom che non frequentano la scuola dell'obbligo è assai superiore a quella dei loro coetanei autoctoni, frequenza che diminuisce ulteriormente negli anni di scuola non obbligatori. In generale poi gli abbandoni sono molto più comuni tra minori rom o figli di immigrati¹⁴¹. Altra netta differenza in merito agli abbandoni scolastici è quella tra le province di una regione e addirittura tra le municipalità di uno stesso comune, come nel caso di Napoli che andremo ad analizzare. Ad ogni modo, con tutte le cautele da avanzare alla lettura di dati statistici, la ricerca condotta dal comitato scientifico di *Save the Children* evidenzia come minori opportunità educative siano individuabili proprio in contesti come la Campania dove, per i motivi che emergeranno anche nei prossimi paragrafi, ve ne sarebbe maggior bisogno.

¹³⁹ “In particolare mancano all’appello: gli aspetti qualitativi dei servizi per l’infanzia, e la loro reale accessibilità; i dati relativi alle risorse umane nel sistema scolastico, alla loro formazione, alla diffusione di pratiche pedagogiche inclusive e partecipate, alla presenza di spazi verdi e di biblioteche pubbliche per ragazzi, alla frequenza delle gite scolastiche e all’accessibilità di campi estivi. Al di fuori dalla scuola, si sa poco o niente della reale offerta di opportunità educative extrascolastiche sul territorio gratuite e aperte a tutti.” *La lampada di Aladino*, p. 27.

¹⁴⁰ *Idem*.

¹⁴¹ *Child Poverty and Social Exclusion in Europe*, p. 25.

6.1 Abbandoni del sistema di istruzione e formazione

Tra i segnali più significativi di una situazione di generale povertà educativa vi è sicuramente il tasso di abbandoni dei percorsi educativi. I dati in Italia si attestano su valori molto alti, ben al di sopra della media europea e soprattutto ancora molto lontani dal raggiungere l'obiettivo fissato dalla Strategia per l'Occupazione e la Crescita 'Europa 2020'. Uno degli obiettivi primari del progetto *Salti Immortali* che vede la Scuola di Circo Corsaro entrare tra le aule dell'istituto Virgilio IV di Scampia è proprio quello di ridurre i livelli di abbandono precoce. In questo paragrafo andremo ad analizzare brevemente la situazione italiana in maniera comparativa rispetto a quella europea, e quella campana. Ripercorreremo poi velocemente la questione sulla terminologia utilizzata per definire il fenomeno in quanto mette in luce alcuni elementi chiave dello stesso.

Innanzitutto però capiamo perché l'abbandono è ritenuto un grave problema sociale. In primo luogo perché, come viene riconosciuto dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia del 1989, l'istruzione è uno degli elementi centrali per un corretto sviluppo mentale e fisico. La sua mancanza inficia il futuro dei bambini sotto molti aspetti, incluso quello lavorativo: il 54,8% di quanti in Europa abbandonano la scuola prematuramente o sono disoccupati o sono inattivi¹⁴²; coloro tra questi che invece riescono comunque a entrare nel mondo del lavoro hanno maggiore probabilità di ricoprire posti di lavoro precari e/o scarsamente retribuiti e/o di ricevere sostegni dal welfare nel corso di tutta la loro vita¹⁴³. Anche allo scopo di tentare di ridurre i costi sociali che ciò comporta, tra gli obiettivi che gli stati europei si impegnano a raggiungere entro il 2020 vi è quello di un abbassamento delle quote di abbandoni, che dovrebbero arrivare in media al 10%. L'Italia presenta un tasso del 18,2% (a fronte di una media europea del 13,5%¹⁴⁴), che dovrebbe scendere, secondo gli obiettivi nazionali proposti, al 17,3% entro il 2015 per giungere infine ad un 16% nel 2020¹⁴⁵. Oltre a presentare al momento attuale una percentuale di abbandoni molto alta, lo stesso obiettivo del 16% viene ritenuto dalla Commissione realistico ma non sufficientemente ambizioso per incidere favorevolmente sulla disoccupazione giovanile e sul numero di NEET (*Not in Education, Employment or Training*, ovvero giovani che non lavorano né studiano o seguono corsi di formazione). Inoltre le misure adottate recentemente per diminuire i livelli sono considerate insoddisfacenti in quanto non rivelano l'esistenza di una strategia globale, mirata ed oculatamente suddivisa tra politiche di prevenzione, di intervento e di compensazione sulla base di dati

¹⁴² AA. VV., *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*, Anicia, Roma, 2013, p. 15.

Questo testo verrà citato come *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*.

¹⁴³ *Ivi*, p. 20.

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 31.

¹⁴⁵ Ogni stato infatti si pone obiettivi distinti secondo le proprie possibilità.

concreti¹⁴⁶. Per ora gli interventi susseguitesi sono stati attuati a macchia di leopardo, mancando quindi di una coordinazione che ne ha diminuito la potenziale efficacia e aumentato invece il dispendio di risorse¹⁴⁷. Le iniziative che pure riguardano singoli e distinti aspetti relativi all'abbandono invece dovrebbero essere collegate tra loro anche se afferenti a settori diversi¹⁴⁸. Risulta poi che solo limitate sono le misure di tipo preventivo portate avanti¹⁴⁹, assai importanti, a vantaggio di quelle di tipo compensativo (che tentano di rimediare ad abbandoni già avvenuti) e di intervento. Le politiche di prevenzione consistono nel tentare di incidere sui quei fattori problematici - sociali, culturali ed economici - che riguardano soprattutto i gruppi più vulnerabili e che sono determinanti nel favorire gli abbandoni. Questo tipo di azioni sono principalmente finalizzate all'integrazione e all'inclusione degli alunni provenienti da ambienti svantaggiati o di madrelingua diversa. Le politiche di intervento invece agiscono su situazioni emergenti di dispersione (l'abbandono, come vedremo, non è mai frutto di una decisione istantanea ma esito di un processo che dura nel tempo) per evitare che, se non contenute, portino ad un definitivo allontanamento dalla scuola. Queste azioni possono essere dirette all'ambiente scolastico nel suo complesso (ad esempio attraverso un miglioramento del clima generale, attraverso la costruzione di una rete di rapporti tra genitori e altri soggetti esterni alla scuola, formando in maniera specifica gli insegnanti, potenziando le attività extracurricolari di tipo artistico, sportivo, e così via) o ai singoli individui (per mezzo di una personalizzazione dell'insegnamento, di orientamento, sostegno finanziario, ecc...). Le politiche di compensazione infine riguardano chi ha già abbandonato istruzione e formazione per consentirgli di reinserirsi in un qualche percorso e di ottenere una qualifica (stiamo parlando di corsi di recupero, scuole serali, ecc...)¹⁵⁰. In generale le strategie contro l'abbandono mirano a migliorare la qualità dei metodi pedagogici in uso, aggiornando gli insegnanti su quelli più innovativi, in modo tale da consentire loro di riuscire a gestire più agevolmente la diversità culturale e sociale, dinamiche di violenza e bullismo, e di contribuire alla creazione di un clima d'apprendimento positivo. Le misure di prevenzione, che come abbiamo detto si rivolgono soprattutto ai gruppi più svantaggiati, sono tanto più importanti dal momento che i tassi più elevati di abbandono si registrano tra gli studenti di origine straniera, e che per la precisione sono due volte più alti rispetto a quelli dei nativi. In Europa questa situazione è particolarmente vera

¹⁴⁶ Veneruso L. (a cura di). *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia. La scuola "a singhiozzo". L'indagine nell'VIII Municipalità di Napoli*, Anicia, Roma, 2014, p. 25. D'ora in poi questo testo verrà citato come *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*.

¹⁴⁷ Sono stati 65 i milioni di euro totali destinati tra il 2013 e il 2014 alla lotta all'abbandono scolastico. Cfr. *Child Poverty and Social Exclusion in Europe*, p. 29.

¹⁴⁸ *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*, p. 33.

¹⁴⁹ *Ivi.*

¹⁵⁰ *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p. 20.

per Italia, Grecia e Spagna¹⁵¹. I sistemi scolastici infatti troppo frequentemente falliscono nell'inclusione dei minori figli di immigrati, il che si somma alle condizioni socio-economiche svantaggiose che solitamente presentano le loro famiglie¹⁵²; fattori questi (esclusione e povertà) ritenuti generatori del rischio di abbandono. In Italia colmare il divario tra stranieri e autoctoni comporterebbe una diminuzione degli abbandoni del 3,5%¹⁵³! Più in generale comunque misure preventive devono essere attivate nei confronti di quei singoli, gruppi, scuole o quartieri dove più si configura un maggiore rischio di abbandono. Esse in ogni modo

devono essere complementari a misure di ampio respiro, volte a migliorare il sistema scolastico per tutti, ma che da sole non appaiono sufficienti ad impedire che alcuni giovani passino tra le "maglie della rete"¹⁵⁴.

Queste ultime inoltre non devono essere pensate come inerenti unicamente all'ambito scolastico, e dal momento in cui

è opinione condivisa che l'abbandono scolastico precoce sia un problema che riguarda non solo il sistema educativo e formativo, ma anche la società, lo Stato, i datori di lavoro, il settore privato, la società civile e le comunità locali¹⁵⁵,

anche gli interventi dovranno coinvolgere un numero di soggetti ulteriore rispetto ai soli insegnanti. E quindi poiché l'abbandono deriva da una molteplicità di fattori interrelati fra loro di tipo economico, sociale, educativo e psicologico non può essere sufficiente migliorare la qualità dell'offerta formativa e della formazione dei maestri e professori¹⁵⁶. Bensì è necessaria una cooperazione interistituzionale ed un approccio multidisciplinare che sottragga la scuola "dalla solitudine nella quale spesso essa si trova a lavorare¹⁵⁷". Questo modo di affrontare il problema è peraltro quello incoraggiato dall'Unione Europea, che lo richiede tra le condizioni per ottenere i finanziamenti destinati alla lotta all'abbandono¹⁵⁸. Tale modo di operare oltretutto si rivela conveniente in termini di costi, dal momento che la messa in rete evita la sovrapposizione e la duplicazione dei progetti¹⁵⁹. Gli interventi di circo sociale in ambito scolastico si situano esattamente in quest'ottica di cooperazione tra la scuola e soggetti esterni, e sono specificamente

¹⁵¹ *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici*, p. 24.

¹⁵² *Ivi*, p. 32.

¹⁵³ *Ivi*, p. 24.

¹⁵⁴ *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, P. 36

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 40.

¹⁵⁶ *Idem*.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 41.

¹⁵⁸ *Ivi*, p. 45.

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 41.

volti a rafforzare l'autostima degli alunni e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola¹⁶⁰, oltre che a favorire le relazioni e a contribuire alla creazione di un ambiente allegro, stimolante ed inclusivo. Per quanto riguarda la Campania essa rientra tra le Regioni a Obiettivo Convergenza, e cioè specifiche aree territoriali con un alto livello di problematicità, alle quali vengono destinati i finanziamenti strutturali. Con un 22.2% di *Early School Leavers* (questo è il termine inglese utilizzato nel contesto europeo) la Campania è la terza regione d'Italia per abbandoni, preceduta da Sicilia e Sardegna. Il risultato degli interventi campani finanziati dai fondi strutturali non è del tutto positivo, dal momento che viene ritenuto probabile che questi abbiano mancato di incidere sugli studenti che frequentano saltuariamente la scuola, ovvero quelli più a rischio abbandono¹⁶¹. Per quanto concerne la provincia di Napoli il sito del Comune ci riporta una situazione addirittura in peggioramento relativamente alle scuole elementari: il tasso di abbandoni è aumentato di alcuni decimi anziché diminuire¹⁶². La percentuale di bambini e ragazzi che lasciano la scuola primaria e secondaria invece, relativa al solo comune di Napoli, è del 5%, mentre a Scampia è del 13,4%. L'alta concentrazione che troviamo a Scampia è primariamente dovuta a problematiche legate in generale alla povertà e alla genitorialità precoce, ad un contesto di vita generalmente avverso ad una infanzia serena. I bambini coinvolti dal fenomeno infatti sono nella maggior parte dei casi residenti in grandi complessi di edilizia pubblica la cui configurazione architettonica consente l'occultamento e la proliferazione delle attività illecite di gruppi della malavita locale, e impedisce invece la penetrazione a coloro che a diverso titolo si pongono a controllo o a sostegno dei nuclei familiari. La genitorialità precoce costituisce un condizionamento negativo in quanto riguarda perlopiù giovani a loro volta scarsamente scolarizzati¹⁶³ e con un'imaturità psichica rispetto alla funzione di educatori¹⁶⁴. L'altro fattore citato, quello della povertà, è aggravato dalla mancanza di effettive e legali prospettive lavorative, rese ancor più esigue dallo scarso livello culturale che ostacola l'inserimento nel mercato del lavoro¹⁶⁵. Il coinvolgimento in attività illegali inoltre implica frequenti detenzioni, con le conseguenze socio-economiche e familiari ad esse connesse. Le modalità di interazione sociale che circondano i minori non sono di buon esempio, e non stupisce quindi che gli episodi di bullismo siano ricorrenti.

¹⁶⁰ *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p. 77.

¹⁶¹ *Ivi*, p. 113.

¹⁶² Si è passati da uno 0,15% dell'anno scolastico 2002/2003 allo 0,42% del 2011/2012. Si tratta di percentuali che potrebbero apparire irrisorie rispetto a quelle elencate in precedenza, ricordiamo però che queste fanno riferimento alle sole scuole elementari, è negli anni successivi che solitamente si concentrano gli abbandoni scolastici.

http://www.istat.it/it/files/2013/06/Urbes_2013_Napoli_V_7.4.pdf, *Urbes, Napoli. I numeri del territorio*, p. 3.

¹⁶³ E' ormai dimostrato che il livello di istruzione dei genitori incide fortemente su quello dei figli. In Italia il 44% dei ragazzi con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore non la completa a sua volta. E soltanto il 9% tra questi riesce ad ottenere un titolo universitario, a fronte di una media OCSE del 20%. *La lampada di Aladino*, p. 6.

¹⁶⁴ *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p. 117.

¹⁶⁵ *Ivi*, p. 118.

L'incuria genitoriale poi si somma ad una cultura che non dà grande importanza alla frequenza scolastica, e che sommata alle difficoltà economiche fanno sì che spesso i bambini siano tenuti a casa ad accudire i fratelli più piccoli o mandati a lavorare. Data questa veloce lettura del contesto si comprende facilmente come i bambini di Scampia non siano incentivati dall'ambiente circostante ad andare a scuola, il quale anzi è fattore determinante di diverse problematiche di tipo relazionale, emotivo e psichico.

Spesso ci si riferisce al fenomeno degli abbandoni con il termine 'dispersione scolastica', questa parola è però inadeguata: è disperso chi non si trova più, chi non si sa dove sia, cosa fa. Ma dei ragazzi che non vanno a scuola si sa dove sono e cosa stanno facendo, non sono dunque dispersi. Quelli veramente dispersi sono i bambini che a scuola non ci sono mai andati, che nella realtà di Scampia sono soprattutto rom, e il cui numero è inferiore rispetto a chi lascia la scuola dopo averla frequentata per un certo periodo. Il termine dispersione scolastica inoltre quando usato come traduzione di *early school leaving* (come avviene di norma) è impreciso, infatti l'espressione inglese riguarda sia l'abbandono della scuola che della formazione professionale e fa quindi riferimento ad un target più ampio¹⁶⁶. Le percentuali di dispersione scolastica e abbandoni del sistema d'istruzione e formazione possono quindi attestarsi su valori diversi.

Nel tempo corso del tempo con dispersione scolastica si è dapprima inteso l'insieme dei fenomeni relativi all'insuccesso scolastico che comportano un rallentamento del percorso, per poi intendere l'abbandono. Benché l'utilizzo del termine come sinonimo di abbandono sia da evitare per le ragioni esposte, ci soffermiamo su di esso poiché l'evoluzione di significato che la parola ha vissuto evidenzia bene uno dei caratteri più importanti ma ignorato del fenomeno degli abbandoni, e cioè quello di processualità. Gli abbandoni infatti non avvengono in momenti precisi ed individuabili, ma costituiscono gli esiti di una successione di eventi e fattori che cumulandosi nel tempo producono l'allontanamento definitivo dal percorso di istruzione e formazione. Questo processo può avere inizio già a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, ma in questa fase viene largamente sottovalutato poiché i livelli effettivi di abbandono in questo periodo sono poco significativi. Gli abbandoni intesi come risultato di un percorso pregresso infatti si concentrano per lo più nel passaggio tra il 1° e 2° ciclo di istruzione e nella scuola secondaria di secondo grado¹⁶⁷. Dalla constatazione di questo carattere processuale risulta indispensabile imparare a leggere i segni premonitori (ad esempio l'assenteismo) che appaiono anche assai prima l'effettivo allontanamento, così da intervenire precocemente¹⁶⁸. Una frequenza discontinua infatti produce un inarrestabile

¹⁶⁶ Il tasso viene misurato tra i giovani dai 18 ai 24 anni. *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p. 28.

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 30.

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 14.

aumento delle difficoltà didattiche e relazionali, che diventano sempre più difficilmente sanabili con il passare del tempo. In generale la scuola è il primo soggetto a poter predire quali minori sono i più a rischio abbandono e conseguentemente a predisporre percorsi di recupero, eppure nello stato di cose attuale è molto spesso proprio essa ad accentuare il rischio in mancanza di strategie e risorse.

7. Lavoro minorile

In questo paragrafo saranno due rapporti redatti da *Save the children* a fornirci i dati utili per presentare una panoramica sulla questione del lavoro minorile a livello nazionale¹⁶⁹, al fine di comprendere meglio una realtà che caratterizza particolarmente il territorio napoletano. La prima delle ricerche che utilizzeremo introduce il tema soffermandosi sulla difficoltà di indagarlo, innanzi tutto per la sua natura di fenomeno sommerso, ma anche perché è costituito da una serie di esperienze molto eterogenee tra loro le quali devono essere analizzate sulla base della situazione singola del minore in questione; ad esempio sulla base del significato che egli ha dato alla sua partecipazione al mondo del lavoro e delle concrete condizioni familiari che concorrono a, e in cui matura, questa attribuzione di senso.¹⁷⁰ La questione infatti non è ‘se e quanto il lavoro minorile sia buono o cattivo’, ma riuscire ad individuare i legami che questo fenomeno ha con la dispersione scolastico-formativa, con la marginalizzazione sociale, con un inadeguato investimento dei territori sul capitale dei bambini e adolescenti, con il basso livello economico e culturale delle famiglie, con la stagnazione del mercato del lavoro degli adulti (soprattutto delle donne), con la bassa tutela e il conseguente basso costo del lavoro minorile, con la presenza di un’ ampia e strutturata economia sommersa a livello nazionale, con la malavita locale. Con una serie cioè di macro-fattori interconnessi che ne impediscono l’analisi attraverso le categorie solitamente utilizzate per il lavoro degli adulti. Parlare di lavoro minorile oltretutto è reso difficile dai radicati stereotipi a cui è soggetto e per cui lo si tende a sovrapporre immediatamente allo sfruttamento¹⁷¹. E’ necessario declinare al plurale la questione e capire quali ne sono le cause profonde, e non ridurla alla sola povertà economica. Bisogna altresì indagare anche i fattori culturali che più o meno indirettamente incentivano il lavoro minorile, come quei sistemi valoriali ormai obsoleti, anacronistici rispetto ai cambiamenti intervenuti nella società e nel mercato del lavoro, ma pur sempre presenti, relativi ad esempio ai requisiti richiesti per evitare l’esclusione sociale¹⁷². In questa sede non ci occuperemo di fornire tale analisi, presenteremo piuttosto una fotografia del fenomeno; è però importante rimarcare

¹⁶⁹ I due report sono: AA. VV., *Game Over. Indagine sul lavoro minorile in Italia*. Dati preliminari, Save the Children Italia Onlus e Associazione B. Trentin, 2013, d’ora in poi citato come *Game Over*; e AA. VV., *Lavori ingiusti. Indagine sul lavoro minorile e il circuito della giustizia penale*. Dati preliminari, Save the children, 2014, di qui in avanti citato come *Lavori ingiusti*. Questa seconda indagine ha avuto come campione minori detenuti, non certo rappresentativi quindi di tutti i lavoratori bambini ed adolescenti in Italia; le considerazioni avanzate in merito ai fattori che influiscono su un precoce inserimento nel mondo del lavoro però sono facilmente estendibili a tutti i ragazzi, a prescindere dalla liceità dei percorsi seguiti. Da segnalare inoltre che parte dell’indagine sul lavoro minorile svolta da *Save the children* e presentata nel rapporto *Indagine sul lavoro minorile in Italia* è il prodotto di una ricerca partecipata condotta nelle città di Napoli e Palermo, che a Napoli ha coinvolto i ragazzi dell’associazione di circo sociale *Il Tappeto di Iqbal* del quartiere di Barra, Cfr <http://video.repubblica.it/edizione/napoli/il-lavoro-minorile-testimonianze-a-napoli/132139/130660>.

¹⁷⁰ *Game Over*, p. 4.

¹⁷¹ *Ivi*, p. 12.

¹⁷² *Ivi*, p. 4.

la complessità del tema in esame e prevenire eventuali semplificazioni. Per cominciare proviamo a dare una definizione del lavoro minorile secondo la legge italiana, per poi fornire una serie di numeri che permetteranno di saggiarne l'entità nel nostro territorio. Secondo la legge n. 977 del 1967 in Italia possono lavorare i minori di 16 anni solo nei casi di attività di tipo culturale, artistico, pubblicitario o comunque nel settore dello spettacolo e a determinate condizioni. La legge del 2006 n. 29 ha inoltre innalzato ai sedici anni l'obbligo di istruzione, e l'età di accesso al lavoro anche per il contratto di apprendistato. Per lavoro precoce si intende quindi il lavoro compiuto da individui al di sotto dei 16 anni in violazione delle norme citate. Nel nostro paese il lavoro minorile riguarda circa 260.000 bambini, cioè circa il 5,2% della popolazione in età. Al crescere dell'età aumenta anche il numero dei soggetti coinvolti: l'incidenza è minima sotto gli 11 anni (0,3%), vicina al 3% tra gli 11 e 14 anni, ed ha il suo picco tra i 14-15enni (18,4%)¹⁷³, in corrispondenza dell'età di passaggio dalla scuola media a quella superiore, transizione che viene spesso vissuta con problematicità dai giovani. Tra i 14-15enni lavoratori gli aventi nazionalità straniera sono il 5% del totale; per quanto riguarda il genere invece le ragazze che lavorano costituiscono il 46%, mentre i maschi il 54%¹⁷⁴. Un primo dato interessante è che tra questi giovani tre su quattro lavorano per la famiglia (il 41%), in piccole imprese a gestione familiare o eseguendo lavori di casa¹⁷⁵. Il 12,8% presso la cerchia di amici o parenti, mentre il 13% per altre persone. Dal punto di vista della tipologia di attività, oltre a quelle già elencate svolte per la famiglia le esperienze lavorative prevalenti sono nel settore della ristorazione (18,7%), in ristoranti, bar, panifici e pasticcerie; della vendita (14,7%), in negozio o come ambulante; nel settore agricolo (13,6%), nella coltivazione e con animali; in quello artigianale (8,9%) come meccanico, parrucchiera, aiuto elettricista ecc...; nell'ambito della cura di bambini esterni alla famiglia (4%), o negli uffici (2,8%) e nei cantieri (1,5%). Non tutti i giovani lavoratori (14-15enni) smettono di andare a scuola ma 1 su 3 di quelli che continuano trova qualche difficoltà nel conciliare studio e lavoro. Inoltre i ragazzi che lavorano segnalano di avere meno tempo per sé, per stare con gli amici, fare sport o semplicemente riposare.¹⁷⁶ Un dato preoccupante è quello dei minori che lavorano in condizioni di sfruttamento, i quali sono il 15% dei 14-15enni lavoratori, e cioè 30.000 ragazzi circa. In assenza di un catalogo dei lavori considerati a rischio sfruttamento per i minori¹⁷⁷ sono stati ritenuti tali quelli che prevedono

¹⁷³ *Game Over*, p. 6.

¹⁷⁴ *Ivi* p. 7.

¹⁷⁵ Sono escluse dall'indagine tutte quelle attività riconducibili alla categoria dei 'piccoli aiuti' e incluse viceversa le collaborazioni che per tipologia, continuità dell'impegno ed interferenza con la scuola sono ascrivibili al lavoro domestico e/o di cura.

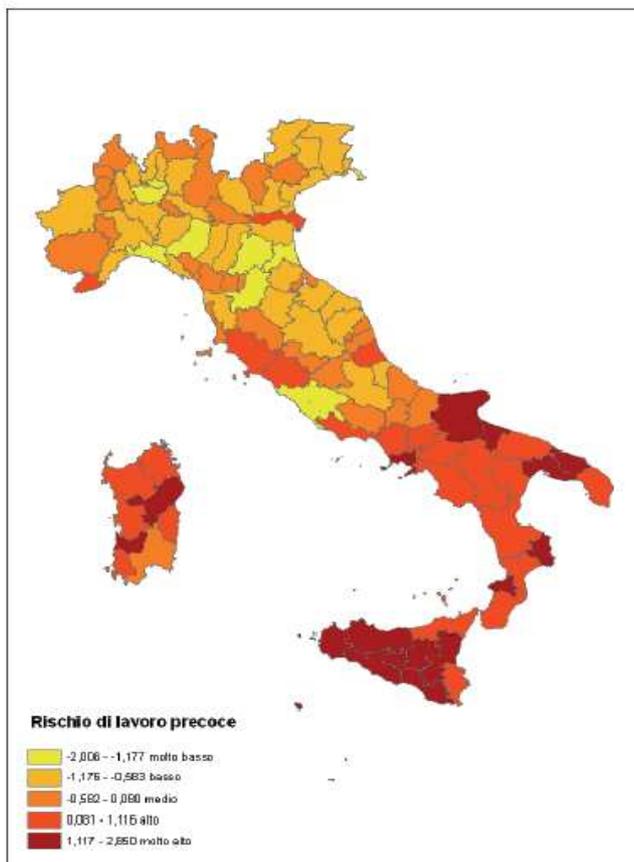
¹⁷⁶ *Game Over*, p. 10.

¹⁷⁷ La convenzione Ilo n. 182 del 1999 individua quelle che sono le peggiori forme di lavoro minorile, tra cui schiavitù, prostituzione, pornografia, attività illecite e qualsiasi altro tipo di lavoro che per sua natura o per le circostanze in cui viene svolto rischia di compromettere la salute, la sicurezza o la moralità del minore.

orari serali e/o notturni; quelli definiti moderatamente pericolosi¹⁷⁸; quelli che comportano l'abbandono del percorso scolastico o anche solo interferiscono con lo studio; e quelli che non lasciano tempo per il divertimento ed il riposo¹⁷⁹. Ricordiamo poi che spesso i minori sono gravemente sottopagati (come si evince anche dalle testimonianze dei ragazzi intervistati nel corso dell'indagine di *Save the children*¹⁸⁰), che i datori di lavoro non rispettano gli accordi pattuiti o non dicono quale sarà il compenso a fine lavoro.

Un dato utile al fine della nostra ricerca è quello sulle zone italiane più fortemente interessate al rischio di lavoro precoce evidenziate dalla cartina qui riportata¹⁸¹. Da questa mappa si evince chiaramente come Napoli sia tra le aree a più intenso rischio di lavoro minorile.

Il rischio del lavoro precoce nelle Province italiane



Fonte: Ass. Trentin – Save the Children Italia

¹⁷⁸ Mansioni cioè pregiudizievoli per la salute del minore. Due degli esempi riportati dalla ricerca sono quello di un pescivendolo a cui non venivano forniti i guanti, esponendo le sue mani a basse temperature per svariate ore al giorno; quello di un trasportatore nei cantieri di sacchi di cemento del peso di 20-15 kg su di impalcature a oltre 20 metri da terra senza protezioni.

¹⁷⁹ *Game Over*, p. 11.

¹⁸⁰ <http://video.repubblica.it/edizione/napoli/il-lavoro-minorile-testimonianze-a-napoli/132139/130660>. Tra gli intervistati un ragazzo racconta di un bambino di nove anni che guadagnava 10 euro alla settimana come muratore.

¹⁸¹ *Game Over*, p. 5.

Veniamo ora brevemente, senza alcuna pretesa di esaustività, alla questione delle motivazioni che spingono un minore, volente o nolente, ad entrare nel mondo del lavoro. Nessuna di quelle che elencheremo è la causa unica dell' avvio precoce al lavoro, si può anzi affermare che sono diverse le concause che portano a tale evento. In primo luogo vi è la scuola. Al contrario di quanto si potrebbe pensare non vi è un' avversione totale da parte dei ragazzi nei confronti di essa. Senza dubbio è vissuta con difficoltà (sino ad arrivare certamente in alcuni casi all' insofferenza), ma non è lo studio in sé ad allontanare i ragazzi. Il fatto è che l' ambiente scolastico non viene sentito come un luogo dove poter trovare risposte adeguate al proprio vissuto personale complesso¹⁸², e le regole che vi vigono vengono percepite come respingenti. La scuola italiana infatti attualmente non possiede le risorse, economiche ed umane, per gestire le situazioni più difficili. I minori rimangono spesso inascoltati nelle loro esigenze che sono ben lontane da quelle della scuola (programmi da rispettare, test da superare ecc...) ¹⁸³. Il percorso scolastico è percepito come costellato di ostacoli più che di opportunità e a ciò si aggiunge che i giovani sono assai disillusi rispetto l' utilità di una formazione in particolare in questa congiuntura economica, in cui anche per chi possiede un titolo di studio risulta difficile trovare un lavoro ¹⁸⁴. Spesso sono gli stessi genitori a non riporre fiducia nel sistema educativo, dal momento che in molti casi sono i primi a vivere una precarietà lavorativa tale da svilire la formazione. L' atteggiamento della famiglia al riguardo è molto importante. A spingere od acconsentire più o meno direttamente al lavoro precoce infatti non sono solo atteggiamenti di incuria genitoriale ma la condivisione da parte di molti familiari di una cultura che avvalora il lavoro come strumento di formazione più della scuola. Non di rado inoltre si ritiene che, dato che i datori di lavoro tendono ad assumere chi ha già avuto esperienze pregresse a prescindere dal titolo di studio raggiunto, un periodo di 'gavetta' anticipata sia da incoraggiare¹⁸⁵. Un' attività dequalificata non è però qualificante nemmeno alla lunga, il rischio è anzi quello di precludersi percorsi più formativi e qualificanti. Le concause scuola e famiglia sono ulteriormente legate in relazione all' abbandono scolastico: quando i genitori si accorgono che il figlio non va più a scuola considerano prioritario allontanarlo dalle strade, e non ostacolano quindi l' inserimento in attività anche rischiose per la salute ma preferibili alla frequentazione di ambienti socialmente pericolosi. Il consenso tacito inoltre può essere inteso dal giovane come una conferma della mancanza di alternative esistenti al lavoro precoce¹⁸⁶. Non da ultimo la famiglia può non potersi permettere di sostenere le spese scolastiche o vivere in tali ristrettezze da necessitare un contributo economico anche dai figli. Una certa disponibilità economica è inoltre richiesta dalla mancanza di occasioni di

¹⁸² *Lavori ingiusti*, p. 9.

¹⁸³ *Ivi*, p. 25.

¹⁸⁴ *Ivi*, p. 21.

¹⁸⁵ *Ivi*, p. 15.

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 16.

svago gratuite per i giovani, per cui una seppur minima entrata risulta indispensabile agli occhi dei minori per la propria vita sociale¹⁸⁷.

Un altro importante fattore da considerare è l'effettiva domanda di forza-lavoro minorile all'interno di un più vasto contesto di lavoro irregolare sotto tutelato e sottopagato, e di un'economia nazionale in cui le microimprese familiari hanno una notevole rilevanza e la famiglia svolge un ruolo primario nel sistema sociale¹⁸⁸. Come abbiamo visto precedentemente i minori vengono in grande parte impiegati presso attività di familiari o amici, in piccole aziende dove risulta più difficile il controllo della legalità delle assunzioni e delle condizioni di lavoro. Da ciò consegue che impiegare minori comporta più spesso vantaggi per il datore di lavoro che conseguenze negative dovute all'irregolarità. I minori infatti sono generalmente meno qualificati degli adulti, possiedono meno esperienza ma possono anche essere pagati molto meno. I giovanissimi inoltre anche per ignoranza dei propri diritti accettano condizioni misere: grande flessibilità negli orari, mansioni umili, trattamenti non di rado gerarchici ed aggressivi¹⁸⁹. A lungo andare però l'esiguità delle paghe e la durezza del lavoro incrinano la loro accettazione, e in alcuni casi i giovani si prestano ad eseguire mansioni illegali che consentono guadagni immediati e nettamente superiori¹⁹⁰. L'illegalità di cui parliamo va dalla delinquenza (ad esempio piccoli furti) alla partecipazione ad attività della criminalità organizzata¹⁹¹. Quest'ultima realtà è quella che ci interessa particolarmente poiché è molto presente nel contesto napoletano e ancor più a Scampia. In questa sede ciò che è importante rilevare è che, come il rapporto *Lavori ingiusti* mette in evidenza, il lavoro minorile per organizzazioni criminali può derivare da una precedente esperienza lavorativa precoce¹⁹². I giovani che partecipano a queste organizzazioni infatti non sempre hanno familiari che ne fanno parte, i quali anzi preferirebbero che i loro figli non si inserissero in circuiti criminali. A Napoli quindi in gran parte dei casi la relazione che lega questi giovani alla camorra è appunto di tipo lavorativo. A contribuire all'avvicinamento dei minori alla camorra è anche il contesto di vita in cui i bambini crescono. Il quartiere in cui gli esempi negativi sono numerosissimi è pur sempre parte della quotidianità del minore, che dunque finisce per considerare per lo meno 'normali' certi

¹⁸⁷ *Lavori ingiusti*, p. 19.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 16.

¹⁸⁹ *Idem*.

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 18. Un ragazzino può arrivare a guadagnare settimanalmente dai 1500 ai 3000 euro se spaccia, 150 euro al giorno se fa da palo. Chi detiene le armi o l'incasso dello spaccio arriva a 500-600 euro alla settimana. Per i lavori da sicario dipende invece dalla vittima prescelta. Cfr. <http://www.corriere.it/inchieste/infanzia-rapita-bambini-armati-napoli-/87168c6c-14a7-11e3-9c5e-91bdc7ac3639.shtml>.

¹⁹¹ Una riflessione più ampia potrebbe essere fatta in merito al ruolo svolto dal consumismo che vige nella nostra società nell'indurre i giovani alla delinquenza. "Las órdenes de consumo, obligatorias para todos pero imposibles para la mayoría, se traducen en invitaciones al delito." Galeano E., *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2013, p. 25.

¹⁹² *Lavori ingiusti*, p. 14.

atteggiamenti quando non addirittura positivi¹⁹³. Nel Sud Italia inoltre la crisi ha diminuito l'ingresso e la permanenza dei giovani nel mercato del lavoro informale, evento però che ha avuto come conseguenza la partecipazione ad attività ancora peggiori, quelle illecite appunto¹⁹⁴. Dalla ricerca partecipata svolta da *Save the Children* infatti emerge che solo molto raramente i lavori vengono effettivamente *scelti* dai ragazzi, i quali nella maggior parte dei casi optano per “quello che c'è”¹⁹⁵.

¹⁹³ *Lavori ingiusti*, p. 21.

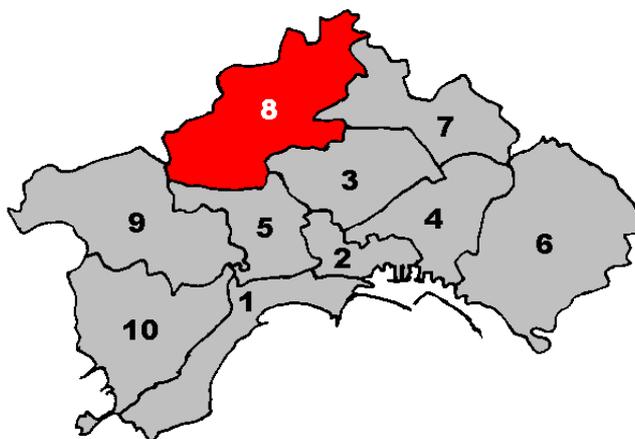
¹⁹⁴ *Ivi*, p. 14.

¹⁹⁵ *Ivi*, p. 19.

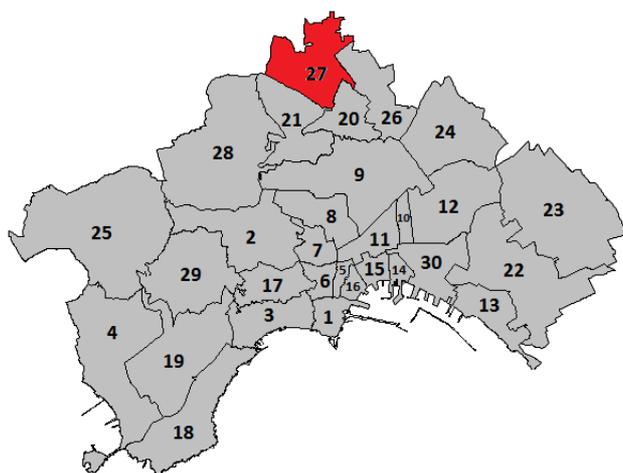
8. Scampia

*Forse a guardarle dall'alto anche le nostre strade sono meravigliose... penso che a guardarle dalla luna per esempio le nostre strade devono essere proprio belle... perché dall'alto magari non si vede proprio tutto tutto... e allora guagliù credo proprio che dovremmo tutti imparare a volare...
Dallo spettacolo Sulla strada. Percorsi difficili col beneficio del volo della Scuola di Circo Corsaro*

Il quartiere di Scampia si situa nella periferia più estrema a nord di Napoli, ed assieme a Chiaiano, Marianella e Piscinola fa parte dell'ottava municipalità (Napoli ne conta 10 complessivamente).



Ottava Municipalità del comune di Napoli. http://it.wikipedia.org/wiki/Municipalit%C3%A0_8_di_Napoli



Scampia. http://it.wikipedia.org/wiki/Scampia#mediaviewer/File:Lage_von_Scampia_in_Neapel.png

Scampia nasce tale come noi la conosciamo a partire dagli anni '60 – '70, quando inizia la veloce trasformazione da campagna a quartiere altamente popolato e raccoglitore di disagio. I suoi primi abitanti infatti furono terremotati e destinatari di edilizia popolare. Sin dalla sua nascita Scampia è interessata da un intenso fenomeno di abusivismo, che oggi coinvolge persino gli scantinati, i ballatoi e i sottoscala delle palazzine. Il degrado delle costruzioni, ci riferiamo in particolare alle

tristemente note Vele, è altissimo, dovuto alla mancata manutenzione e la sporcizia. Questi edifici sono a tutti gli effetti pericolosi perché pericolanti e a causa dell'incompleta rimozione dell'amianto (sostituito con altro materiale ma poi non smaltito e lasciato all'interno di appartamenti disabitati). Mancano alcune infrastrutture di base, e degli spazi pubblici di aggregazione per i bambini, dove essi possano giocare in sicurezza. La zona è inoltre interessata dalla frequentazione abituale di tossicodipendenti (i *visitors*, così li chiamano gli spacciatori) che lì si recano a comprare la droga. Alcuni scantinati sono ormai stati adibiti a 'sale del buco', il cui nome ne rivela eloquentemente la funzione. Alle porte di ingresso dei palazzi la criminalità organizzata che si occupa dello spaccio appone grate, per meglio gestire la vendita. Gli abitanti che rientrano nelle proprie case devono chiedere agli spacciatori di aprire questi cancelli per poter entrare, attendendo tra i compratori. L'entità dello smercio è tale che il quartiere si è guadagnato la fama di piazza di spaccio più grande d'Europa. Vengono altresì trafficate armi, ed in questo traffico e quello di droga molto frequentemente vengono coinvolti minori, meno sospetti. Le strade di Scampia hanno inoltre fatto da sfondo ad una feroce guerra tra clan camorristici che ha causato morti anche tra chi era del tutto estraneo alla faida¹⁹⁶.

Scampia è il primo quartiere di Napoli per disoccupazione. Il tasso di disoccupazione giovanile dell'ottava municipalità già nel 2001 era del 74,74% nella classe di età 20-24 anni, del 57,48% tra i venticinquenni e i ventinovenenni¹⁹⁷. Più recentemente la percentuale di disoccupati nella sola Scampia ha raggiunto il 61,7% (quella media di Napoli è del 42%)¹⁹⁸ su di una popolazione ufficialmente superiore alle 41.000 unità, ma che viene stimata essere addirittura duplice includendo anche gli occupanti abusivi (tra cui i rom dislocati in diversi campi). Il divario di genere nei tassi di occupazione nel napoletano è fortissimo, recentemente ha visto il suo apice (nel 2012) con 27,9 punti percentuali¹⁹⁹. In tale territorio la donna ricopre un ruolo subalterno rispetto all'uomo ed è sovente vittima di violenze fisiche e/o psicologiche²⁰⁰. Tra le donne inoltre vi è un'alta percentuale di giovani madri: a Napoli il 4,2% dei nati è figlio di una ragazza di età inferiore ai venti anni, mentre la media italiana è dell'1,2%. La municipalità 8 rientra tra quelle in cui questa percentuale è maggiore, tra il 6,8% ed il 5,9% (insieme alla 6, la 7 e la 2)²⁰¹. La medesima municipalità conta l'8,75% di famiglie con sei o più componenti (il valore cittadino è del 4,25%), e detiene il primato nazionale di numerosità delle famiglie, con un dato medio di 3,49 componenti ciascuna (il valore

¹⁹⁶ Degli oltre settanta decessi succedutesi tra il 2004 ed il 2005 molti riguardano non criminali ma familiari e amici di malavitosi, tre addirittura avvengono per errore: in tutti e i tre i casi le vittime, giovani, vengono scambiate per i veri bersagli.

¹⁹⁷ <http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3098>.

¹⁹⁸ <http://www.aiutareibambini.it/component/k2/item/91118-mammuto-contrasto-alla-dispersione-scolastica>.

¹⁹⁹ *Urbes, Napoli. I numeri del territorio*, http://www.istat.it/it/files/2013/06/Urbes_2013_Napoli_V_7.4.pdf, p. 3.

²⁰⁰ *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p. 119.

²⁰¹ *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*, p. 107.

medio di residenti in famiglia in Italia è di 2,59)²⁰². La municipalità 8 è demograficamente giovane, la percentuale di bambini con meno di cinque anni è pari al 6,08%, una tra le più alte di Napoli (la media cittadina è del 5,29%)²⁰³. Vi è inoltre un elevato numero di nuclei familiari con uno o entrambi i coniugi detenuti (a reddito basso e incerto). La responsabilità dell'accudimento e dell'educazione dei bambini di tali famiglie ricade sui nonni, con risultati ritenuti non sempre efficaci²⁰⁴. Troppo spesso gli stessi minori della municipalità 8 sono autori di reati: il numero dei minori segnalati all'Ufficio della giustizia minorile di Servizio Sociale per Minorenni è uno dei più alti del capoluogo campano²⁰⁵. Le conseguenze giudiziarie per possesso di droga o di armi per un minore sono infatti meno gravi di quelle previste per gli adulti, ed è per questo che la camorra preferisce esternare i rischi su di loro. I minori si occupano di pulire le armi, nasconderle e recuperarle quando viene loro richiesto. Di fare da 'palo' e segnalare l'arrivo delle forze dell'ordine nelle piazze di spaccio, di trasportare droga, di spacciare e finanche custodire il ricavato delle vendite²⁰⁶. La municipalità 8, la 6 e la 7, sono quelle caratterizzate dalla percentuale più alta di bambini ed adolescenti destinatari di interventi dei Servizi Sociali Territoriali contro gli abbandoni scolastici²⁰⁷. Tra i minori in età scolare si contano anche casi di analfabetismo ed il rischio concreto di analfabetismo di ritorno. I bambini e gli adolescenti sono più vulnerabili degli adulti a condizioni abitative malsane, carenza di servizi ed infrastrutture, e la loro età non li esclude dal provare il senso di stigmatizzazione che deriva dal vivere in un quartiere multiproblematico o dall'appartenere ad una comunità emarginata. A ciò si accompagna un senso di passività rispetto la propria situazione di vita, con scarse aspettative di miglioramento. L'assenza dello Stato è percepita e accompagnata da debole coscienza politica. Le molte organizzazioni della società civile presenti nel territorio nascono proprio perché l'azione dello Stato non è sufficiente, nel tentativo cioè di supplire alle carenze di questo e di arginare il disagio. A Scampia l'associazionismo volto al generale obiettivo dell'inclusione sociale è attivo e variegato, composto da: ONLUS, cooperative sociali, associazioni culturali, comunità religiose, Scout, Fondazioni, gruppi informali (ad esempio la Murga

²⁰² <http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3098>.

²⁰³ <http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3095>.

²⁰⁴ *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p. 118.

²⁰⁵ Questo dato si riferisce al 2008. *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*, p. 110.

²⁰⁶ "Ma se c'è un conto sbagliato, anche se loro non c'entrano niente vengono picchiati come degli adulti" afferma una intervistata del Corriere. La ragazza inoltre conferma che ai ragazzi può essere chiesto anche di uccidere. <http://www.corriere.it/inchieste/infanzia-rapita-bambini-armati-napoli-/87168c6c-14a7-11e3-9c5e-91bdc7ac3639.shtml>. Tommaso Palmese, referente regionale campano di Libera, docente all'Università di Napoli Parthenope e coordinatore del movimento anticamorra di Napoli parla di veri e propri 'bambini soldato'; si tratta infatti di minori sistematicamente arruolati negli eserciti della criminalità organizzata. Cfr. <http://www.volint.it/new/node/732>. La realtà dei fatti smentisce il falso mito dell'intoccabilità dei bambini, del rispetto dell'infanzia da parte della malavita italiana. Cfr. <http://www.lastampa.it/2014/03/19/italia/cronache/non-si-toccano-i-bimbi-il-falso-mito-della-criminalit-infranto-fin-dal-dopoguerra-cnT7rU3PXajnvsvrV4I6AQM/pagina.html>.

²⁰⁷ Il dato è relativo all'anno scolastico 2006-2007. *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*, p. 116.

BandaBaleno e la stessa Scuola di Circo Corsaro), il centro territoriale, che sommano e a volte uniscono le proprie iniziative a quelle degli istituti scolastici²⁰⁸. Vi sono inoltre associazioni napoletane e non che non hanno sede a Scampia e che però vi intervengono, direttamente o indirettamente per contribuire alla risoluzione di diverse problematiche. Questo dato è molto importante perché dimostra l'interessamento e quindi il non abbandono della zona da parte di realtà anche lontane ma ad essa solidali²⁰⁹. Le questioni sociali su cui si tenta di incidere sono la povertà, le condizioni abitative, gli abbandoni scolastici, il sistema dell'illegalità, il razzismo. Quest'ultimo riguarda soprattutto la componente rom dei residenti, la cui presenza è motivo di tensioni tra la popolazione non rom. L'ultimo grave episodio risale al 2008, più celebre però è l'incendio appiccato alle abitazioni rom del 1999.

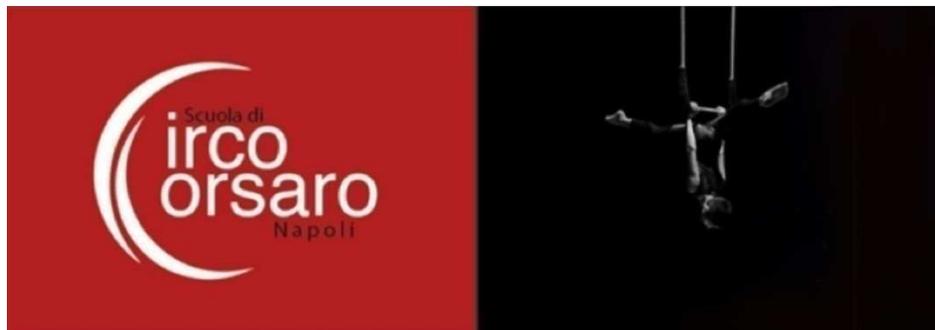


Vista delle Vele dalla scuola Virgilio Quattro, Eva Luna Frattini, 17-12-2014.

²⁰⁸ Nel sito www.scampiaitalia.it si parla di circa una settantina di associazioni presenti nel territorio scampiese (incluse quelle sportive). Cfr: http://www.scampiaitalia.it/blog/?page_id=213.

²⁰⁹ Cfr. *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia*, p.120.

9. Scuola di Circo Corsaro²¹⁰. La storia



Maria Teresa, conosciuta dagli alunni come 'Sesa', inizia ad utilizzare la pedagogia circense all'interno di diversi progetti a Napoli circa quindici anni fa. All'epoca in Italia si sapeva ben poco di circo sociale, e questi piccoli progetti 'di quartiere' venivano finanziati da gruppi informali di genitori. Il primo progetto grande in cui si inserisce il circo di Maria Teresa è 'Arrevuoto'²¹¹, di tipo teatrale, finanziato tra gli altri dal Teatro Stabile di Napoli, e in cui Maria Teresa ricopre il ruolo di regista circense. Il progetto, risalente al 2005, accede nel 2007 a dei fondi europei stanziati per il più ampio progetto denominato 'Punta Corsara', da cui la scuola di circo prenderà il nome, e all'interno del quale nasce formalmente la Scuola di Circo Corsaro. Uno degli obiettivi di questo progetto che ha interessato sia la città di Napoli che le sue periferie era appunto quello di promuovere e valorizzare le realtà artistico - sociali a Scampia. La fondazione incaricata dalla Regione Campania di amministrare questi fondi europei, *Campania dei Festival*, sceglie il progetto di circo, che in quel momento svolgeva le sue attività in una sala condominiale di Scampia, tra quelli da finanziare. La Fondazione chiede a Maria Teresa di scegliere uno spazio in cui poter aprire la scuola di circo vera e propria. Lei individua una tensostruttura 'a pallone' costruita sei anni prima con fondi pubblici ma mai accatastata e per cui mai inaugurata. La municipalità però, impossibilitata a concedere uno spazio che su carta non esiste, propone alla futura scuola di occupare semplicemente lo spazio. Con

²¹⁰ Non esiste molto materiale scritto reperibile sulle attività presenti e passate della Scuola di Circo Corsaro. Le informazioni riportate nei paragrafi che seguiranno (salvo diversa indicazione bibliografica in nota) sono frutto di interviste alla fondatrice ed insegnante della scuola, Maria Teresa Cesaroni, e Jack Sánchez McGuirk, anch'egli istruttore, nelle date 13-11-2014, 20-11-2014, 04-12-2014, 05-12-2014, 10-12-2014, al preside della scuola Virgilio Quattro di Scampia, e dell'osservazione fatta sul campo.

²¹¹ "Dopo anni di indiscusso controllo dello spaccio della droga, una faida interna al clan che gestisce il territorio ha scatenato una guerra efferata che coinvolge non solo gli affiliati ma chiunque abbia affari con loro, parenti, amici e occasionali accompagnatori. In un crescendo inarrestabile, la ferocia ha via via briglie sciolte, in un gioco al massacro, favorito da un territorio di periferia dove lo Stato è assente e gli abitanti sono isolati nell'omertà e nel degrado." Questo è il contesto da cui nasce questo progetto che intende unire i giovani attraverso l'arte e contro la camorra.

<http://www.arrevuoto.org/chi-siamo/>.

l'appoggio della Fondazione e del quartiere, inclusi gli abitanti rom, viene quindi occupato il 'pallone'. Sennonché, racconta Maria Teresa, iniziano presto gli avvertimenti del fatto che la presenza del circo nella struttura non risulta cosa gradita. Si susseguono minacce alla municipalità, furti e manomissioni nel pallone: scompaiono dei materassini, prova del fatto che Maria Teresa non era l'unica in possesso delle chiavi; viene apposta della colla nei lucchetti; appiccato un piccolo incendio; loschi figure si aggirano nella zona e sembrano seguire Maria Teresa. Il comune quindi nel 2008 suggerisce al circo di lasciare la struttura per l'incolumità dei ragazzi, in cambio viene concessa in comodato d'uso la palestra comunale di Piscinola in cui tutt'ora si svolgono gli allenamenti, in compresenza però con altre attività (basket, pallavolo), con le problematiche che questo comporta. Questa palestra peraltro viene interessata da incendi a cadenza regolare prima dell'inizio di ogni anno di attività (Sesa così commenta: "Il primo anno scioccata, il secondo anno un po' abituata, il terzo ho tolto le cose dal magazzino"). Quest'anno anziché essere incendiata è stata 'spenta', imbiancata dai getti degli estintori presenti. Dal 2012 le attività del Circo Corsaro continuano grazie ai finanziamenti provenienti dalla Fondazione L'Albero della Vita, di Milano (dopo essere state sostenute per un'annualità dall'Arci come parte di un progetto sulla cittadinanza). La fondazione vorrebbe trovare una sede stabile e di proprietà per la scuola di circo, ed al momento sta valutando di comprare e restaurare il teatro Area Nord (l'anno passato commissariato e poi dichiarato inagibile). Maria Teresa avanza i suoi dubbi sulla positività di questo progetto in quanto afferma che a Scampia possedere uno spazio comporta dover avere a che fare con la camorra che richiede il pizzo; non è un caso, afferma, che non ci siano esercizi commerciali. Un'alternativa potrebbe essere quella di utilizzare una struttura dove già sono presenti altre associazioni, destinando parte dei soldi previsti per l'acquisto dello spazio per incrementare piuttosto quello per il personale e la sua formazione. Nel corso della sua storia il Circo Corsaro ha partecipato a diverse manifestazioni, quali il Circomondo Festival, i Carnevali popolari di quartiere organizzati dall'associazione culturale GRIDAS, e spettacoli nella Città della Scienza di Posillipo.

10. Struttura - partenariato

Struttura. La Scuola di Circo Corsaro non ha una propria forma giuridica ma si costituisce come gruppo informale, e questo per due ragioni tra loro connesse²¹²:

- un'associazione non può essere composta da una sola persona, ed in passato e al momento attuale la realtà di Circo Corsaro esiste perché Maria Teresa intende portarla avanti. Le altre figure che hanno lavorato e vi lavorano attualmente venivano e vengono stipendiate con regolare contratto annuale come collaboratori esterni; è la relazione di lavoro che le tiene legate al progetto. L'esistenza del Circo Corsaro inoltre dipende da finanziamenti privi di garanzia della loro continuità nel tempo, che disincentivano un investimento lavorativo duraturo al suo interno da parte di terzi, in quanto questo comporterebbe doversi scontrare con una periodica mancanza di fondi e quindi con retribuzioni non sicure, oltre a che, nel caso si decidesse di costituirsi come associazione, con le spese relative al suo mantenimento pur in mancanza di sovvenzioni esterne.

- all'oggi il Circo Corsaro è totalmente finanziato dalla Fondazione L'Albero della Vita (in passato da altre), e se assumesse la forma legale di associazione non riceverebbe i finanziamenti che gli vengono dati ora, bensì inferiori, in quanto parte del lavoro svolto nelle associazioni è di volontariato. Per la tipologia del lavoro richiesto occorrono dei professionisti (che abbiano anche delle caratteristiche umane oltre che una formazione circense) che devono poter essere compensate per il lavoro, duro, che gli viene richiesto. Proprio la difficoltà del lavoro richiede figure competenti, che non possono essere sostituite da pur volenterosi volontari, i quali sicuramente però ridurrebbero i costi dei progetti.

Ad ogni modo forma giuridica di associazione viene formalmente acquisita grazie ad un partenariato stretto annualmente con l'associazione Giocolieri & Dintorni, la quale è affiliata al Coni. L'affiliazione al Coni a sua volta comporta la possibilità di vedersi concedere grandi spazi per lo svolgimento delle attività, nel caso del circo la palestra comunale attualmente in uso. La Fondazione L'Albero della Vita invece facendo rientrare quello di circo tra i suoi progetti, denominato 'Salti Immortali', consente di assicurare i ragazzi. Per la partecipazione a bandi europei che non richiedono la costituzione come associazione dal parte del soggetto proponente, i progetti del circo vengono presentati come gruppo informale, quando invece i bandi lo richiedono, come associazione Giocolieri & Dintorni. Benché allo stato di cose attuale mantenere questa forma precaria comporti una grossa mole di lavoro, vissuto con crescente stanchezza dalla fondatrice, si presenta a suo parere come l'unica strada possibile perché Circo Corsaro possa continuare ad esistere prestando lavori di qualità.

²¹² Che tentiamo di riportare così come esplicitate da Maria Teresa durante l'intervista del 03-11-2014.

Per lavorare in un territorio non legalizzato, in nessun modo, non ordinato, in nessun modo, devi tirar fuori la risorsa del saperti arrangiare. Il vivere a Napoli mi ha insegnato questo: che devi inventarti tu una forma per riuscire a mantenere la tua legalità.²¹³



**Associazione
Giocolieri
& Dintorni**

Partner. L'associazione Giocolieri & Dintorni, di cui si è già parlato in riferimento ai suoi progetti AltroCirco e CircoSfera, sostiene la Scuola di Circo Corsaro così come, in diversi modi, tante altre realtà di circo sociale in Italia. Da quest'anno inoltre sarà il centro di ricerca di AltroCirco ad occuparsi della valutazione dei progetti del Circo Corsaro²¹⁴.



La Fondazione L'albero della Vita che ha fatto suoi i progetti della scuola di circo è un'organizzazione nata nel 1996 volta a proteggere e promuovere il benessere, i diritti e lo sviluppo dei bambini, delle loro famiglie e comunità di appartenenza. All'oggi conta 14²¹⁵ progetti in Italia e 5 nel mondo (ad Haiti, in Kenya, Perù, Congo e India) negli ambiti dell'educazione (a sostegno della scolarizzazione e

nella lotta contro la dispersione scolastica), delle migrazioni (con bambini con problemi di integrazione o orfani bianchi), dello sviluppo (per il conseguimento di sicurezza e sovranità alimentare, accesso ai servizi sanitari e all'acqua), e della protezione da situazione di gravi vulnerabilità (quali la tratta nazionale o internazionale, gli abusi fisici e psicologici, il coinvolgimento in guerra come bambini-soldato, il lavoro minorile, l'infanticidio, la negligenza degli adulti, e le forme estreme di povertà)²¹⁶.



**FONDAZIONE
PATRIZIO PAOLETTI**
PER LO SVILUPPO E LA COMUNICAZIONE

Il partner pedagogico dell'Albero della Vita è la Fondazione Patrizio Paoletti²¹⁷, la quale si compone di pedagogisti, psicologi, sociologi e manager ed imprenditori sensibili ai temi dell'educazione. Attiva nella ricerca e nella didattica, si fa promotrice della 'Pedagogia del Terzo

Millennio', o PTM, basata sul conaturato desiderio umano di imparare, in un'ottica di *longlife learning* e *lifewide education*. L'Albero della Vita utilizza tale sistema pedagogico come guida ai propri progetti e per la formazione dello staff dei suoi interventi sociali. Alcuni dei pedagogisti della Fondazione Patrizio Paoletti inoltre fungeranno da formatori alla genitorialità all'interno di uno dei progetti del Circo Corsaro rivolto alle famiglie di minori a rischio devianza.

²¹³ Conversazione con Maria Teresa tenutasi il 03\11\2014.

²¹⁴ Cfr. paragrafo n.

²¹⁵ Quello di circo escluso, il quale comunque non è presente tra quelli elencati nella pagina web della fondazione seguendo il percorso 'progetti' e 'educazione Italia'.

²¹⁶ <http://www.alberodellavita.org/>.

²¹⁷ <http://www.fondazionepatriziopaoletti.org/>.



Un partner di tipo informale è il Centro ricerche il Mammut²¹⁸, nato nel 2007 dall'esperienza del Centro Territoriale Permanente di Scampia e dell'Associazione di promozione sociale *Compare*; si presenta come un luogo di aggregazione cittadina oltre che di ricerca e sperimentazione pedagogica. La sua attività intreccia alla pedagogia l'urbanistica, il teatro e le arti figurative; offre servizi svariati in numero e tipologia, che vanno dalla mediateca alla ciclofficina, dai corsi di italiano per immigranti all'ambulatorio di medicina omeopatica. Per quanto riguarda l'infanzia il Mammut (che deve il suo nome al gigantesco colonnato della sede in cui si trova, che viene così chiamata dai locali) fornisce supporto didattico ad adolescenti e propone varie forme di animazione di strada grazie al suo ludobus (il Mammutbus), munito di: giochi di legno della tradizione popolare, dell'occorrente per pitturare, di strumenti di falegnameria e sartoria e di quelli necessari per fare alcuni esperimenti scientifici e osservazioni astronomiche, di un semenzaio, una stamperia, di strumenti musicali... Per quanto riguarda il tipo di legame tra il Circo Corsaro e questa associazione il Mammut sostiene la partecipazione di bambini e ragazzi alla Scuola di Circo, i suoi referenti sono sempre presenti agli spettacoli e pronti a sostenere Maria Teresa tramite consulenze telefoniche nei casi di particolare difficoltà con qualche partecipante. La relazione che vige tra queste due realtà è sempre stata di mutuo aiuto ed è presente l'intenzione di rafforzare i rapporti anche in maniera formale nel futuro.



GRIDAS²¹⁹ (Gruppo RISveglio DAL Sonno, in riferimento alla celebre frase di Francisco Goya: "*el sueño de la razon produce monstruos*") è un'associazione culturale senza scopo di lucro fondata nel 1981 dal muralista Felice Pignataro ed altre persone nell'intento di mettere le proprie capacità artistiche al servizio della gente comune (un vero e proprio 'pronto soccorso culturale' secondo Pignataro) per risvegliare le loro coscienze e stimolare una partecipazione attiva alla crescita della società. Tra le attività che GRIDAS organizza ci sono rassegne di film alternativi gratuite, laboratori di manualità, ed il carnevale popolare del quartiere di Scampia, al quale il Circo Corsaro ha partecipato in passato sfilando all'interno della parata. Il circo ha inoltre preso parte ad alcune manifestazioni contro la chiusura degli spazi che l'associazione GRIDAS aveva occupato, restaurato e mantenuto funzionanti.

In generale, afferma Maria Teresa, nonostante l'urbanistica di Scampia non favorisca le connessioni (stradoni enormi, enormi palazzoni), "tutti noi che facciamo progetti a Scampia siamo veramente

²¹⁸ <http://www.mammutnapoli.org/>.

²¹⁹ <http://www.felicepignataro.org/home.php>.

connessi a strette maglie”, come nodi di una rete intessuta a discapito dell’irrelatezza indotta dal contesto urbano e sociale.

Nel tempo il Circo Corsaro ha stretto alcuni partenariati puramente formali con uno sportello d’ascolto, per questioni legali; e fino a due anni fa con gli assistenti sociali del territorio per poter ottenere a titolo gratuito la palestra, concessa infatti solo previo documento che attestasse che i frequentanti dei corsi erano ‘soggetti a rischio’ (dopodiché la nuova ordinanza non ha più richiesto tale documentazione).

11. Progetti attivi

*Un tempo era la società a promuovere le arti,
oggi sono le arti a promuovere la società.*
Claudio Bernardi

Circo al posto di italiano. Questo progetto, denominato dalla Fondazione L'Albero della Vita 'Salti Immortali' si svolge all'interno della scuola media dell'istituto comprensivo Virgilio Quattro di Scampia. L'istituto nasce negli anni '80 come il resto del quartiere, e viene adibito a scuola nel 2000. Esso si trova giusto a fianco due delle Vele, in una zona quindi di evidente disagio. Il progetto nasce due anni fa in via sperimentale con dieci lezioni pomeridiane sotto richiesta della fondazione, la quale intendeva utilizzare la tipologia d'intervento costituita dal circo sociale in una qualsiasi delle scuole di Scampia per contrastare gli abbandoni scolastici. Maria Teresa allora propone l'attività alla Virgilio Quattro dietro consulenza di un'operatrice del centro Mammut, che segnala quest'istituto per l'intraprendenza del preside che lo dirige (oltre che per la frequentazione pluriproblematica data la sua collocazione geografica). La partecipazione a questi dieci incontri avviene su base volontaria, con dei risultati inaspettati: il giorno dopo l'incontro di presentazione del corso rivolto a tutti gli studenti ben novanta bambini intendono prenderne parte. Così il preside è costretto a simulare una estrazione mentre in realtà dà la priorità a minori in situazioni di particolare disagio e che ritiene potrebbero maggiormente beneficiare di tale proposta educativa. Le aspettative riguardo il numero di adesioni erano invece molto basse (il preside ne prevedeva una decina su una disponibilità totale di una ventina di posti) in quanto per l'iscrizione era necessario portare un'autorizzazione firmata da parte dei genitori, la quale spesso costituisce un ostacolo in un ambiente come quello di Scampia. Dall'anno scorso è stato invece attivato il corso di circo al mattino, in orario curricolare, per quattro classi all'anno, seconde e terze l'anno passato, in quello in corso prime e terze. I laboratori si svolgono durante le ore d'italiano:

Gli studenti fanno una doppia attività: passano un'ora in classe con noi e l'altra ora a verbalizzare quello che hanno appreso durante l'attività circense. È un modo per imparare a esprimere le emozioni positive, ma allo stesso tempo riuscire a portare fuori il disagio che vivono²²⁰.

L'intero percorso mira a contribuire a contrastare l'abbandono scolastico attraverso un lavoro sulla qualità delle relazioni all'interno dell'ambiente scolastico, tra compagni e tra alunni e professori, per mezzo di dinamiche di gruppo costituite da tecniche circensi che richiedono cooperazione e fiducia,

220 <http://dispersionescolastica.alberodellavita.org/scampia-oltre-gli-stereotipi-con-il-circo-corsaro-di-teresa-cesaroni/>.

e la loro seguente verbalizzazione. Si intende inoltre fornire ai ragazzi una modalità espressiva alternativa, un momento di gioco, una metodologia per sviluppare coordinazione e concentrazione. Secondo il preside della scuola Paolo Battimiello, il quale ha sin da subito creduto nel progetto,

l'educazione non può passare di nessuna forma se non c'è una relazione di tipo emotivo, di tipo personale. In un contesto come Scampia poi questo assume connotazioni ancora più importanti²²¹.

In tale contesto cioè viene riconosciuta più importante la socialità del bambino alle singole nozioni di letteratura italiana; viene avvalorata la ricerca dell'agio psicofisico come prioritaria rispetto ai diktat dei programmi ministeriali. Lo studio non viene in alcun modo screditato, ma concepito come parte e non tutto dello sviluppo dei bambini.

Una delle 'carte vincenti' del progetto risulta essere proprio la legittimità che questo acquisisce agli occhi degli alunni in virtù del fatto di occupare delle ore di italiano, e non come sarebbe più scontato pensare di educazione fisica (come peraltro avviene quest'anno scolastico per una delle quattro classi, considerata particolarmente turbolenta, in via sperimentale). Come abbiamo più volte ribadito infatti il lavoro che viene portato avanti non è puramente fisico, benché i mezzi siano esercizi di manipolazione, sui riflessi, sulla propriopercezione e sul controllo del corpo. In ogni caso afferma Maria Teresa, il fatto che il circo sia considerato curricolare è un grande riconoscimento della sua valenza formativa da parte del sistema educativo pubblico²²².

I criteri di selezione delle classi alla partecipazione al progetto dovrebbero essere il grado di problematicità comportamentale e il rischio di abbandono scolastico, in effetti però il preside ha individuato quelle classi i cui insegnanti di italiano potevano essere maggiormente ben disposti all'iniziativa, in quanto prevedeva la decurtazione della propria materia non di una bensì di due ore settimanali (da momento che, come già accennato, la seconda viene impiegata per la verbalizzazione di quanto vissuto nell'ora precedente), e il coinvolgimento diretto del professore in

²²¹ <http://pstream.lastampa.it.dl1.ipercast.net/lastampa/2014/10/14/hQfWsmz.mp4>. Come nota La Mendola (in merito ad altri temi) "è assai raro, direi pressoché assente, un'attenzione e un'esortazione a che i percorsi formativi si prendano cura dei corpi, della polisensorialità, delle emozioni, come se questi aspetti fossero meno importanti di quelli a cui i processi di socializzazione istituzionalizzati attualmente di dedicano." E continua, in riferimento alla mancanza di spazio alle interazioni umane all'interno dei curricula scolastici: "anche quando il corpo entra in qualche modo nei percorsi formativi viene iscritto negli stessi criteri di tipo informativo delle altre discipline scolastiche, anziché essere considerato come il luogo principe del quale divenire consapevoli. Si pensi a quanto lo "studio" del corpo sia distaccato dall'esplorazione del proprio e dell'altrui corpo [...]". La Mendola S., *Centrato e aperto*, Utet, Torino, 2009, pp. 85, 86. Cfr. anche Ferrari M., *Sognando un altro gioco. Teatro e lavoro sociale*, in Bernardi C., Chignola A. (a cura di), *Ti amo, Il teatro sociale e di comunità nel territorio mantovano*, Milano, Università Cattolica, 2014, p. 12. La scuola Virgilio Quattro quindi, portando avanti questo progetto, si pone in controtendenza rispetto all'impostazione comune che vige all'interno del sistema di educazione formale.

²²² Come afferma il preside "il progetto di circo possiede pari dignità di qualsiasi altro progetto messo a sistema contro gli abbandoni scolastici. Non esiste un progetto contro la dispersione, ma una serie di progetti, di cui il circo è parte." Dall'intervista effettuata il 18-12-2014.

questa seconda parte laboratoriale. I docenti hanno utilizzato diversi metodi di rielaborazione con i propri alunni, a detta di Maria Teresa, più o meno efficaci. Però anche nelle classi, due, in cui la consegna era semplicemente ‘scrivete quello che avete fatto’ si è giunti a dei risultati molto positivi rispetto ai fini che il progetto si pone. Si è cioè verificata un’evoluzione dalle mere esposizioni degli esercizi fisici a delle descrizioni dettagliate dei momenti che li avevano maggiormente colpiti, fino ad arrivare a parlare delle proprie sensazioni. In una terza classe poi il lavoro è stato così interessante per i ragazzi che diversi di loro hanno deciso di portare come argomento dell’esame di terza media il circo. Qui la metodologia prevedeva una verbalizzazione di gruppo in cartelloni che, nell’opinione di Maria Teresa, ha portato a dei prodotti molto belli anche dal punto di vista grafico. Nella quarta classe si è utilizzato un altro metodo ancora anch’esso incentrato sull’analisi delle emozioni. Ovviamente il percorso non ha portato a rapide e dirette ricadute nell’andamento dei singoli nelle materie letterarie; nell’immediato l’obiettivo che il progetto si pone in riferimento alle materie studiate è quello di migliorare la concentrazione e di potenziare gli schemi mentali attraverso un ampliamento degli schemi motori²²³. Quest’anno il tema portante scelto dalla Fondazione L’Albero della Vita per tutti i suoi progetti è quello della partecipazione – metodologia su cui Maria Teresa e i suoi collaboratori lavorano già da tempo²²⁴. Sono quindi previsti degli incontri specificatamente dedicati a promuovere modalità di coinvolgimento attivo degli studenti, durante i quali gli studenti hanno modo di indicare quale sono i propri obiettivi tecnici per l’anno in corso, e quali sono le modalità di svolgimento della lezione che preferiscono, contribuendo così alla stesura del programma delle lezioni.

La referente del progetto durante il primo anno era la vicepresidente Paola Cortellessa, nonché una delle professoresse di una delle quattro classi coinvolte. Alcune piccole criticità si sono rivelate nell’ambito della comunicazione tra la scuola e gli istruttori di circo (ad esempio questi ultimi non venivano avvisati che gli alunni erano in gita, non venivano loro procurate le casse richieste, ecc...), benché siano state vissute con diversa intensità tra i diversi insegnanti di circo.

Uno dei risultati più grandi raggiunti attraverso questo progetto è stata la gestione/inclusione degli alunni più indisciplinati della scuola. Nell’istituto infatti vi sono alcuni bambini che vagano liberamente per i corridoi durante le ore di lezione, i docenti si dimostrano incapaci di tenerli in aula e controllarli: ad ogni tentativo di fare ciò questi studenti rispondono con scoppi di violenza. L’anno passato questi ragazzini girando per la scuola ed accorgendosi delle lezioni di circo in corso di altre classi, vi si intromettevano disturbandole. Gli operatori di circo anziché allontanarli hanno iniziato

²²³ Le moderne neuroscienze hanno dimostrato il nesso per cui tanto più complessi sono gli schemi motori tanto più si sviluppano quelli del pensiero. Cfr. intervento di Benini M., pedagoga della Fondazione Paoletti in <https://www.youtube.com/watch?v=QFd65RaUuWQ>.

²²⁴ Benché, ci tiene a specificare Maria Teresa: “la partecipazione non è tanto una metodologia quanto un processo”. Da un colloquio informale svoltosi a Napoli il giorno 17-12-2014.

ad invitarli ad entrare e partecipare in maniera costruttiva al laboratorio, cosa che loro hanno iniziato a fare. Questi minori quindi sono passati dal bighellonare da soli al prendere parte ad una attività strutturata con un gruppo classe, progresso che è stato considerato molto positivo.

I costi del progetto sono interamente sostenuti dalla Fondazione L'Albero della vita, la scuola e gli studenti ne sono quindi completamente esenti.



Una classe della Virgilio Quattro durante una lezione di circo, Eva Luna Frattini, 17-12-2014.

Circo per i genitori. Dal momento che, come abbiamo visto, alcuni dei fattori di abbandono scolastico possono dipendere dall'ambiente familiare, a partire da quest'anno prendono avvio i primi laboratori a cadenza settimanale con i genitori degli studenti dell'istituto Virgilio Quattro inseriti nel progetto 'Salti immortali'. Ad invogliare i genitori alla partecipazione dovrebbe essere la proposta di lezioni gratuite di ginnastica dolce attraverso le discipline circensi – si tratta cioè di circo adattato a delle persone adulte e solitamente sedentarie. L'obiettivo principale è creare un anello di congiunzione con i figli, costituito appunto dalla condivisione di entrambi dell'esperienza di allenamento circense. Ciò che i promotori del progetto si auspicano è di riuscire a suscitare dell'interesse da parte dei genitori nei confronti dei propri figli, e delle attività che svolgono in

ambito scolastico. Grande parte dei bambini della scuola infatti non viene molto seguito dalla famiglia, e il tentativo è proprio quello di creare un'occasione di contatto tra minori e genitori. Limite del progetto, ma non poteva essere altrimenti, è che i genitori partecipanti saranno solo quelli che decideranno di aderirvi, e che non necessariamente sono quelli che più ne beneficerebbero in merito agli scopi che esso si propone. All'interno di questo percorso sono previsti anche quattro incontri di sostegno alla genitorialità con i pedagogisti della Fondazione Paoletti. Un ulteriore macro obiettivo è quello di riuscire ad indurre i genitori a varcare la soglia della scuola, a farli avvicinare ad un ambiente che loro percepiscono ostile a causa delle lamentele che vi ricevono continuamente per via della condotta dei propri figli. In passato il preside aveva escogitato altri stratagemmi per farli entrare, come ad esempio fornire screening al seno gratuiti per le mamme grazie ad una collaborazione con il reparto di oncologia dell'ospedale Pascale di Napoli. I genitori infatti solo molto raramente si recano ai colloqui con i professori, e la scuola quindi non ha alcun modo di stabilire un contatto con le famiglie. La dinamica dell'abbandono scolastico di cui si parla in riferimento ai bambini è per alcuni versi simili a quella che porta i genitori ad allontanarsi dalla scuola dei figli: agli alunni viene detto che vanno male, che non capiscono niente, e loro smettono di andarci; ai genitori viene detto che i propri figli sono un disastro, dei pessimi studenti, e i genitori dopo qualche colloquio non ci vanno più. Nelle discipline circensi invece tutti i bambini dimostrano di essere bravi in qualcosa, il lavoro svolto è estremamente positivo nonostante tutte le difficoltà del caso, e riuscire a far passare il messaggio che questi bambini sono capaci, sono apprezzati dagli insegnanti e apprezzabili dai genitori è tra gli scopi più importanti del progetto. I genitori non si sentono dire spesso che i loro bambini sono speciali, e l'impressione di Maria Teresa è che se lo siano scordato. Il duplice obiettivo quindi è quello di riavvicinare gli adulti ai propri figli da una parte, e riuscire a creare un contatto tra scuola e genitori dall'altra. Sin'ora i genitori erano stati coinvolti nel progetto di circo a scuola solo con delle lezioni dimostrative aperte, a mo' di saggio, occasioni in cui i bambini avevano l'opportunità di esibire le abilità acquisite. Tornando al coinvolgimento dei pedagogisti della Fondazione Paoletti a questo progetto è significativo evidenziare quale sia stata l'esigenza che ha portato alla richiesta di un loro intervento: non è sufficiente fare un meraviglioso lavoro per qualche ora con i minori se poi tornano a casa e l'ambiente in cui vivono, le dinamiche che vi vigono, vanificano quanto costruito. La necessità è quindi quella di poter lavorare anche a livello familiare, con i genitori, e poter affrontare con loro certi temi, ad esempio l'importanza di giocare con i propri bambini, come stabilire relazioni positive con essi, come risolvere problemi tra madre/padre – figlio, ecc...

Scuola pomeridiana di Circo Corsaro. Questo progetto è aperto a bambini ed adolescenti di varie età di Scampia e quartieri limitrofi. I partecipanti sono divisi in due gruppi: i piccoli, dai 6 agli 11 anni, e i grandi, dai 12 in su; anche se in realtà questa divisione non viene sempre rispettata in quanto capita che al gruppo dei grandi si aggiungano cugini più piccoli affidati dalle famiglie alle cure dei partecipanti più grandi della scuola, che quindi se li portano appresso, o che fratelli di età che non rientrerebbero nello stesso gruppo partecipino per comodità alla stessa lezione. Il gruppo dei grandi è quello in cui si trova il maggior numero di minori in condizioni di povertà intensa e connesse problematiche sociali. Nel gruppo dei più piccoli invece spicca la figura di una mamma molto presente e disponibile nell'organizzare il trasporto verso e dalla scuola dei partecipanti. Anche in questo caso gli obiettivi preminenti sono di tipo sociale, ma maggiore attenzione ricoprono anche quelli tecnici ed artistici (attraverso cui peraltro si raggiungono anche quelli sociali). L'apprendimento ludico del rispetto (di sé stessi, degli altri, e delle regole), della fiducia (in sé stessi e negli altri) si accompagna ad un studio specialistico delle discipline circensi. Gli incontri del gruppo dei grandi sono di due ore ciascuno, quelli dei piccoli di un'ora e mezza, per due volte alla settimana. La loro frequenza e durata si intensificano però in prossimità dello spettacolo finale (il mese prima della data stabilita le lezioni settimanali diventano tre e sono invece quotidiane gli ultimi dieci giorni prima del debutto. Se ci sono spettacoli durante l'anno gli alunni si trovano a provare nel week end, per cui gli incontri da due divengono quattro alla settimana). I ragazzi del gruppo dei grandi si fermano spesso anche alla lezione dei più piccoli per proseguire in autonomia l'allenamento o per dare una mano nell'insegnamento. Negli anni passati la variegata composizione culturale dei gruppi, per metà formati da allievi di provenienza rom e per l'altra napoletana, aveva contribuito ad un lavoro particolarmente efficace sulla diversità. A partire dallo scorso anno però in mancanza di una figura che si occupi di mantenere i contatti con le famiglie rom, andare a prendere i bambini nel campo, ecc... questi non prendono più parte al progetto, all'infuori di alcuni figli di coppie miste rom e italiana/o.

Durante tutta la durata del corso (totalmente gratuito per i partecipanti²²⁵) è possibile fare un lavoro più approfondito, rispetto a quello svolto nella scuola media, sull'espressività e sulla creazione artistica in vista dello spettacolo finale di giugno. Ciò consente di lavorare sul riconoscimento e la condivisione delle proprie paure, dei propri desideri per il futuro e sull'uso dell'immaginazione.

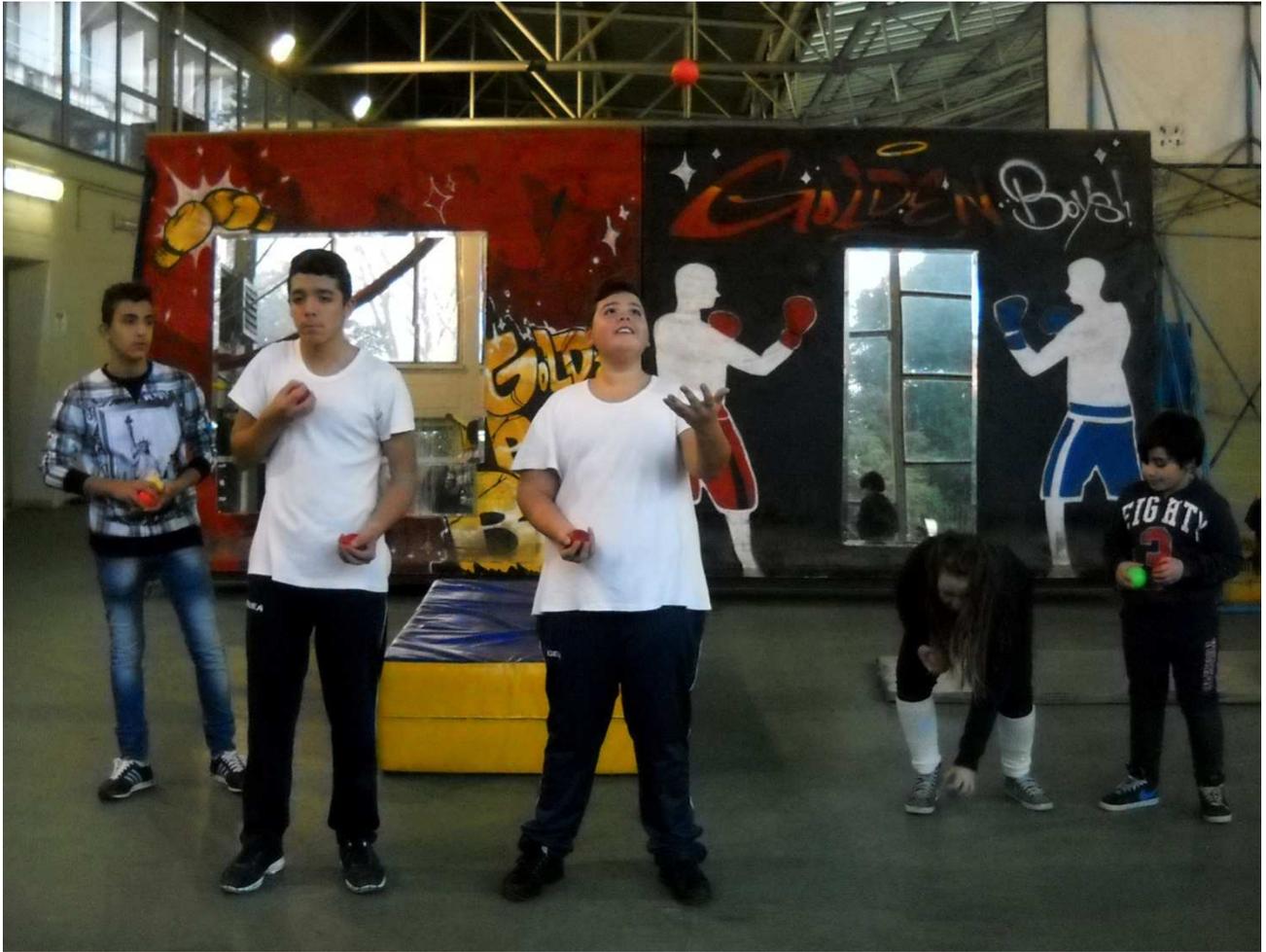
I ragazzi della scuola di circo partecipano anche ad alcune rare esperienze di scambio e di formazione; la più recente che è avvenuta con i partecipanti del progetto di circo sociale dell'associazione culturale romana Inerzia (seguita peraltro dalla visione dello spettacolo *Quidam* del *Cirque du Soleil* e dall'incontro con i suoi artisti). Questi costituiscono momenti molto

²²⁵ Compresi i costumi per gli spettacoli.

arricchenti ma purtroppo non assidui per una questione di fondi. Le famiglie dei ragazzi infatti non possono permettersi di sostenere neanche parte delle spese per le uscite dei ragazzi che quindi devono essere finanziate in toto da terzi. Un'altra esperienza che ha coinvolto però solo due dei ragazzi della scuola è stata *Circomondo Festival* (tenutosi a Siena, dal 5 all'8 gennaio 2012), occasione nella quale diverse realtà (non solo di circo sociale) erano invitate a portare due rappresentati ciascuna per la creazione di uno spettacolo comune²²⁶. Eventi che hanno visto invece partecipare tutto il gruppo negli anni passati sono stati i carnevali organizzati a Scampia dal *Gridas* e guidati dalla murga di quartiere *BandaBaleno*²²⁷; negli ultimi due anni invece il Circo Corsaro ha aderito ad una manifestazione organizzata a Piscinola dal teatro *Area Nord* che si trova di fronte alla palestra di allenamento. L'anno scorso Maria Teresa, suo figlio, i due tirocinanti spagnoli ed un bambino italiano ed uno rom della scuola hanno fatto in quest'occasione un piccolo spettacolo, *DiCircoVerso*, incentrato sulle diverse tipologie di famiglie e sull'amore per i bambini. Per questo carnevale il progetto è di partecipare nuovamente al carnevale popolare di Scampia, inserendo qualche numero di circo durante la parata, la quale fa sosta in determinati posti solitamente evitati dagli abitanti, perché pericolosi o in grande degrado. Lo scopo di questa sfilata carnevalesca è infatti quello di oltrepassare quelle che a Scampia sono delle barriere invisibili, per entrare in dei luoghi solitamente resi inaccessibili perché controllati a vista da 'pali' armati, o perché in prossimità di discariche abusive e abitati da minoranze in estrema povertà. Sono gli spazi antistanti ai campi rom, o gli androni dei palazzi, cortili sui quali si affacciano per assistere alla manifestazione gli arrestati ai domiciliari. Fino al 2013 compreso inoltre i ragazzi della Scuola di Circo Corsaro si esibivano presso la Città della Scienza di Bagnoli, in occasione di una manifestazione che si svolgeva nel mese di aprile (incluso quello successivo al fatidico incendio di marzo 2013), *Lilliput villaggio creativo*. Maria Teresa racconta che questi spettacoli costituivano per i bambini un'occasione per andare via anche solo per una giornata dal cemento, per avvicinarsi al mare e poter godere di un ambiente stimolante come la Città della Scienza, oltre che per esibirsi di fronte ad un pubblico non solo locale.

²²⁶ Tra i ragazzi partecipanti a progetti di circhi sociali vi erano delegati anche da Brasile, Argentina e Palestina. E' stata quindi un'occasione di scambio interculturale oltre che di pratiche circensi. I due allievi della scuola si sono molto divertiti, sebbene la gestione dell'evento, a detta di Maria Teresa, ha avuto qualche carenza.

²²⁷ La murga è una forma di arte di strada che prevede musica, danza e teatro satirico, è composta da musicisti (per lo più percussionisti) e ballerini, tutti vestiti e truccati in maniera sfarzosa. Anche la murga di Scampia è nata grazie ad un finanziamento di Punta Corsara. Altre informazioni sulla sua storia si possono trovare al sito <http://www.quartaparetepress.it/index.php/2011/07/01/la-murga-di-scampia-alla-ramblas/>.



Piccolo spettacolo al termine di una lezione della scuola di circo, Eva Luna Frattini, 18-12-2014.

12. Artisti sociali ed operatori sociali

Nella prima parte di questo paragrafo presenteremo i componenti dell'équipe che lavora ai progetti della Scuola di Circo Corsaro. Le informazioni riportate sono state fornite dagli insegnanti di circo stessi o reperite nel web. Nella seconda parte si parlerà delle esperienze di collaborazione con operatori sociali all'interno del Circo Corsaro, principalmente sulla base delle interviste effettuate a Maria Teresa.

Innanzitutto facciamo una piccola precisazione sulla dicitura con cui abbiamo definito nel titolo di questo paragrafo gli istruttori di circo (e che quindi abbiamo deciso di adottare): quella di 'artista sociale' è particolarmente usata ai giorni nostri in particolare nella letteratura specifica, ma non necessariamente trova tutti concordi. Per quanto riguarda Maria Teresa lei dice non ritrovarsi in nessuna particolare definizione e a tal proposito afferma:

sicuramente non basta essere insegnanti di circo, sicuramente servono delle competenze maggiori, ma non posso mutuare queste competenze da un operatore sociale semplicemente [...] io ho competenza nel lavoro sociale, ma non posso fare dei lavori che esulano dal mio insegnare circo. Quando mi dicono: "Quanti ne salvi!" io rispondo: "Io insegno trapezio". Certo per insegnare trapezio in questi luoghi servono delle competenze maggiori.

Dopo questa breve ma forse doverosa premessa passiamo ad elencare gli istruttori del Circo Corsaro, fornendo qualche cenno sulla loro formazione ed esperienza previa nel campo del circo e del sociale, ed indicando il ruolo che svolgono all'interno dei progetti.

Maria Teresa Cesaroni proviene dalla danza e dal teatro (è una delle registe dello spettacolo *Arrevuoto* della Non-Scuola napoletana)²²⁸. Si forma come insegnante di piccolo circo grazie ai corsi proposti dall'associazione Giocolieri & Dintorni, e si specializza in circo sociale attraverso stage organizzati da *Caravan Network* (nel 2008 e nel 2011 ad Amsterdam con formazioni rispettivamente del *Cirque du Monde* e del *Circus Elleboog*, e ancora nel 2011 a Bruxelles con il *Cirque du Monde*). Oggi è essa stessa formatrice in circo sociale in Italia e all'estero. E' attualmente anche performer di tessuti ed insegnante di piccolo circo ed acrobatica aerea in palestre e scuole di danza. Fa parte dell'organico del progetto di AltroCirco in cui si occupa delle relazioni nazionali. Dirige la Scuola di Circo Corsaro come responsabile di progetto per la Fondazione L'Albero della Vita, e vi insegna occupandosi sia della parte pedagogica che artistica. Coordina i progetti e chi vi lavora; mantiene i contatti con i vari partner ed interlocutori istituzionali (ad esempio con la

²²⁸ Altre esperienze nel circo e nel teatro (fino al 2007) riportate alla pagina <http://www.troiateatro.it/2007/compagnie-cesaroni.htm>.

municipalità).

Cosetta dal 2009 lavora come assistente all'insegnamento delle discipline aeree ai più piccoli dei corsi pomeridiani, dall'anno scorso si occupa anche delle relazioni con le famiglie dei partecipanti alla Scuola di Circo: si reca a casa dei bambini, raccoglie le autorizzazioni per la partecipazione ai corsi, mantiene i contatti con mamme e sorelle. Allieva di tessuti aerei di Maria Teresa inizia la sua collaborazione con il Circo Corsaro come volontaria e per anni continua come tale la sua attività all'interno della scuola, fino al 2013, anno da cui è a contratto in qualità di assistente.

All'infuori di Cosetta gli insegnanti non provengono da Napoli, questo perché sono rare le figure che possiedono un'esperienza ed una formazione adeguata, oltre che una speciale attitudine al lavoro nel circo sociale nel particolare contesto di Scampia.

Jack Sánchez McGuirk, giocoliere laureato in educazione sociale ed attualmente in formazione con il *Cirque du Monde*, negli ultimi due anni è stato tirocinante all'interno del Circo Corsaro: dall'anno scorso si occupa oltre che dell'insegnamento nella scuola di circo al pomeriggio anche del progetto all'interno della scuola media come assistente all'insegnamento, come docente individuale di minori con esigenze particolari e come mediatore con il corpo insegnanti.

Leonardo Varriale, giocoliere acrobata ed equilibrista, è tra i fondatori dell'associazione per la promozione delle arti circensi *Inerzia*²²⁹ di Roma e della compagnia di circo-teatro *Anacrewz*. Formatosi in pedagogia circense all'*Ecole de Cirque de Bruxelles*, ha lavorato nelle scuole di piccolo circo *Vola Voilà* di Roma e *Chapitombolo* di Monale. Le sue esperienze in circo sociale - in Guadalup con associazione *Metis Gwa* e *Gwada Circus* ed in Sud Africa con la *Zip Zap Circus School* - avvengono all'interno del progetto *Cirque Around the World*. Ad oggi si occupa dei laboratori di circo sociale che si svolgono nel centro di aggregazione giovanile di Corviale a Roma e prosegue la sua formazione in circo sociale con il *Cirque du Monde*. Ha inoltre avviato il progetto *Bigup scuola di circo* insieme alle associazioni *Matrioska in frac* e *I Lazzaroni*. Da quest'anno ha inizio la sua collaborazione con il Circo Corsaro come insegnante in entrambi i progetti rivolti a minori.

Tutti gli operatori, a prescindere dai compiti che svolgono all'interno dei progetti, si trovano a sostenere emotivamente i ragazzi, svolgere compiti di mediazione in caso conflitti e di facilitazione all'interno del gruppo. Il Circo Corsaro valorizza la formazione specifica e continua degli insegnanti.

Dal 2012 della regia degli spettacoli finali della scuola di circo si occupa Michele Bandini, attore, regista ed esperto di pedagogia teatrale²³⁰. Il suo compito, oltre la messa in scena, è quello di

²²⁹ www.inerzia.org.

²³⁰ Anche co-fondatore della compagnia *ZoeTeatro*, direttore artistico dello *SpazioZut* di Foligno, formatore nei

attivare dei canali di comunicazione attraverso cui i ragazzi possano esprimersi liberamente utilizzando le arti del circo e del teatro.

L'anno scorso facevano parte dell'équipe di lavoro anche German, tirocinante spagnolo che si è occupato in particolare di scrivere un progetto da realizzarsi in futuro che coinvolgesse i ragazzi rom; e Fabrizio, giocoliere, il quale ha collaborato solo per alcune ore durante le lezioni all'interno della scuola media.

Maria Teresa si è sempre fatta affiancare da una o due educatrici sociali nel progetto pomeridiano di scuola di circo sino all'anno scorso²³¹ (il decimo di attività della scuola), fatto che a suo dire non ha inciso in maniera negativa per una serie di motivi:

- il rapporto con i ragazzi era in qualche modo mediato dalla figura dell'operatrice sociale, non diretto; in particolare per quanto riguardava la comunicazione le educatrici costituivano un filtro inutile tra i partecipanti e gli insegnanti, specialmente quando le prime risultavano irraggiungibili e non era avvenuto un passaggio di informazioni agli istruttori ad esempio in merito all'assenza di un allievo;
- le educatrici accompagnavano i bambini italiani del quartiere alla scuola di circo senza alcuna effettiva necessità di tale servizio, e si era instaurato un meccanismo di dipendenza dall'accompagnamento negli allievi al punto che questi non si recavano a lezione se mancava l'operatrice²³²: la puntualità e presenza dei bambini finiva per coincidere con quelle dell'educatrice;
- le educatrici rimanevano affascinate dal circo dimostrando più interesse all'apprendimento delle discipline che ai ragazzi stessi, venendo quindi meno al ruolo che ne giustificava la presenza nel laboratorio²³³.

In assenza delle operatrici invece si sono ottenuti i seguenti risultati:

- i ragazzi si recavano a lezione autonomamente;
- la comunicazione riguardo alle assenze è migliorata e queste sono diminuite;
- gli insegnanti di circo hanno avuto modo di entrare in contatto con le famiglie dei partecipanti. In riferimento a quest'ultimo punto inoltre bisogna sottolineare che stabilire relazioni da parte degli operatori circensi con le persone del territorio è uno degli obiettivi dei progetti di circo sociale.

Per queste ragioni Maria Teresa, che in passato aveva tenuto addirittura formazioni sull'importanza

laboratori teatrali della *Non-Scuola* ravennate.

²³¹ I fondi destinati dalla Fondazione alla retribuzione dell'educatrice vengono ritenuti insufficienti per proseguire la collaborazione.

²³² Questo è un problema comune a molte realtà di circo sociale italiane in cui gli utenti vengono inviati da un'associazione terza; problema di cui Maria Teresa è a conoscenza in quanto referente delle relazioni nazionali di AltroCirco.

²³³ Anche in questo caso Maria Teresa dice di aver avuto un riscontro da istruttori di circo sociale anche non italiani. Questo atteggiamento è inoltre riportato in bibliografia tra quelli comuni da evitare in *Community workers' Guide*.

delle figure parallele nei progetti di circo sociale, si è ricreduta in base all'esperienza personale dell'effettivo e positivo apporto che queste ultime possono dare *durante* la lezione di circo. Si tratta di un'affermazione che lei stessa definisce 'audace' perché in controtendenza rispetto alle indicazioni solitamente fornite negli ambienti di circo sociale a livello nazionale ed internazionale, ma che ribadiamo, si riferisce alla loro presenza durante la lezione e non ad una collaborazione generica con queste figure professionali. Inoltre Maria Teresa dichiara che l'appoggio di queste risulta indispensabile in un primo momento di approccio al territorio, soprattutto nel caso (come nel suo) si provenga da un ambiente diverso rispetto a quello in cui si andrà ad operare, e a maggior ragione se si tratta di un contesto difficile come Scampia. Maria Teresa aggiunge inoltre che al momento in cui è venuta a mancare la figura dell'educatrice sociale il rapporto con il territorio era già consolidato, figura che invece si sarebbe, e si è, rivelata una preziosa risorsa all'inizio del progetto. Secondo quanto emerso sarebbe dunque utile ripensare il ruolo dell'operatore sociale all'interno del progetto di circo, così da attualizzare il potenziale di competenze di settore posseduto da determinate figure professionali. Secondo Maria Teresa infatti la questione sta nel sapere come valorizzare queste figure, ridefinendo i tempi e i modi di un loro intervento, ma escludendoli dalla co-conduzione della lezione. Un'altra soluzione possibile e complementare a suo dire potrebbe essere anche quella di un potenziamento delle competenze sociali degli insegnanti di circo²³⁴. L'unica grande nota negativa dell'attuale assenza nel progetto di lavoratori sociali già operanti nel territorio è la defezione dei bambini rom alla scuola, i quali invece necessitano di un accompagnamento dai 'campi' dove vivono alla palestra da parte di una persona conosciuta e fidata da parte della comunità rom . La prima operatrice²³⁵ a collaborare era stata prevista dal progetto 'Punta Corsara' grazie al quale era nata la scuola di circo, ed una volta conclusosi (il progetto) era stata poi richiamata da Maria Teresa per le successive attività. Alla prima educatrice se ne era aggiunta una seconda che faceva inizialmente parte di un gruppo di dieci volontari che, in cambio di lezioni gratuite di circo, prestavano aiuto nelle ore di insegnamento ai bambini; con questa però erano nate delle insoddisfazioni dovute a sovrapposizioni di ruolo (come insegnante di circo), oltre alle problematiche già evidenziate. Diverso è il parere di Maria Teresa e di Jack relativamente alla presenza di operatori sociali all'interno del progetto di circo nella scuola media, che risulterebbero molto utili data la problematicità delle situazioni dei bambini che gli operatori potrebbero conoscere meglio, operatori che però non sono previsti. Anche per questo a partire da quest'anno il Circo Corsaro ha richiesto alla Fondazione il sostegno di pedagogisti esperti affinché possano aiutare gli insegnanti di circo a migliorare la gestione delle situazioni più difficili a livello di condotta.

²³⁴ O l'assunzione di personale, raro però, che possieda una formazione in entrambi i campi, sociale e circense, come ad esempio nel caso di Jack, giocoliere ed educatore di comunità.

²³⁵ Faceva parte dell'associazione di promozione sociale molto attiva nell'area di Scampia "Chi rom e...chi no".

13. Destinatari dei progetti

I destinatari diretti dei progetti di scuola di circo pomeridiana e di circo a scuola al mattino sono in generale minori che presentano una o più problematiche: condotte aggressive e violente; provenienza da famiglie legate alla criminalità organizzata o in estrema povertà (in particolare i bambini rom); disabilità fisiche e/o psichiche; vittime di bullismo; orfani, situazioni di negligenza o abbandono genitoriale (genitori in galera, tossicodipendenti, violenti, o semplicemente incuranti del benessere dei propri figli)²³⁶.

Nello specifico i destinatari del progetto mattutino all'interno della scuola media Virgilio Quattro sono circa ottanta bambini di quattro tra le classi prime e terze, principalmente residenti nelle Vele, anche dette "Sette Palazzi". All'interno del contesto scolastico urla, disobbedienza e scherni ai docenti sono abituali e le dinamiche relazionali che legano gli studenti ai professori sono principalmente basate sull'esercizio del potere²³⁷. Gli insegnanti in generale tentano di mantenere l'ordine attraverso l'imposizione di castighi e costante vigilanza²³⁸. Agli alunni ad esempio non è consentito incontrare quelli delle altre classi durante la ricreazione, ma devono rimanere nelle proprie aule onde evitare lo scoppio di liti²³⁹. La gestione dei comportamenti (della validità della quale non entriamo nel merito) non è l'unica sfida che una scuola, in particolare quando si trova in una periferia tanto problematica, affronta; un'altra delle priorità è infatti quella della lotta contro l'abbandono scolastico, fenomeno di cui abbiamo parlato in precedenza ma sul quale ribadiamo ancora un punto importante: sono molteplici le ragioni che spingono i bambini a lasciare la scuola, tanto più in un contesto come quello di Scampia, e tra queste la famiglia ha un ruolo importante. Vari bambini si assentano almeno una volta alla settimana per andare a trovare i genitori in carcere²⁴⁰; se ci sono problematiche in famiglia la scuola è la prima cosa a cui rinunciano, non essendo incentivati dai genitori (che non vedono in essa un elemento centrale del progetto di vita dei propri figli così come non lo è stato per loro) né dalla scuola stessa (a detta dello stesso preside essa è attualmente selettiva, escludente, incapace di "dare risposte diverse a domande diverse"²⁴¹). Le condizioni economiche dei nuclei familiari inoltre ostacolano la scolarizzazione perché spesso

²³⁶ Cfr. Sánchez McGuirk R. J., *El circo social, un instrumento socioeducativo en contextos de exclusión. El caso de Circo Corsaro*, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2014, p. 41.

²³⁷ *Idem*.

²³⁸ *Ivi*, p. 47.

²³⁹ *Ivi*, p. 49.

²⁴⁰ <http://pstream.lastampa.it.d11.ipercast.net/lastampa/2014/10/14/hQfWmSmz.mp4>.

²⁴¹ Da un'audizione alla camera del dirigente scolastico dell'istituto Virgilio Quattro Paolo Battimiello, durante la quale si domanda anche: "Sono i ragazzi che hanno abbandonato la scuola o è la scuola che li ha abbandonati costruendo le circostanze, le condizioni per quella che può essere considerata, parafrasando un titolo di un libro di Gabriel Garcia Marquez, "la cronaca di una morte civile annunciata"?" <http://vimeo.com/96909808>. In un'altra occasione afferma: "La scuola è di tutti ma non per tutti. Continua a voler mettere a tutti lo stesso vestito, ma questo non è pensabile." <http://www.lastampa.it/2014/10/22/medialab/webdocauto/fuoriclasse-rHFTgS9YbKdglirWuC8WN/pagina.html>.

sono tali da non consentire neppure di anticipare il costo dei libri che verrebbe coperto dalle cedole²⁴², le quali però arrivano solo a maggio; allo stesso tempo le multe di 30 euro per i genitori di figli inadempienti dell'obbligo scolastico sono strumenti inefficaci quando i guadagni del minore che lavora invece di andare a scuola sono una delle principali entrate domestiche.

Il nuovo progetto del Circo Corsaro vede dunque i genitori come destinatari principali dell'intervento, il quale chiaramente nulla può sulla situazione economica familiare che suole essere una delle concause principali degli abbandoni scolastici precoci, ma si pone l'obiettivo, meno risolutivo eppure non meno importante, di far cambiare atteggiamento dei genitori nei confronti delle esperienze educative non strettamente professionalizzanti (come la scuola dell'obbligo) e di fornire loro un'occasione di unione con i propri figli grazie all'esperienza condivisa del circo. Il numero dei genitori partecipanti al momento di raccolta delle adesioni prime adesioni era solo di sei mamme (su cento bambini coinvolti nel progetto). Le insegnanti della scuola comunicano comunque che si tratta di un numero notevole e inaspettato dato l'ambiente di provenienza delle famiglie. Alla prima lezione le madri effettivamente presenti erano tre, due la seconda. Ci si auspica però che il numero aumenti, come è verosimile che avvenga, nel corso del tempo.

Per quanto riguarda i destinatari del progetto della scuola di circo pomeridiana invece, si tratta di circa una trentina di bambini ed adolescenti tra i 6 e i 19 anni, dai trascorsi familiari complessi ma molto motivati rispetto al laboratorio circense proposto. Durante i primi anni di attività del Circo Corsaro i minori venivano inviati alla scuola dal centro Mammuto o da altre associazioni, dopodiché il passaparola e la visibilità ottenuta attraverso gli spettacoli sono stati i principali mezzi di 'reclutamento' dei nuovi allievi. I minorenni mandati inizialmente dalle associazioni erano quelli considerati "i più terribili", che non erano riusciti ad entrare o proseguire la propria partecipazione in nessun altro progetto loro proposto, e tra i quali vi erano alcuni che non andavano neppure a scuola. Quest'anno ci si aspetta un aumento dei partecipanti provenienti dalla scuola media in cui vengono proposti i laboratori al mattino.

I destinatari indiretti dei progetti nella loro complessità sono le famiglie dei ragazzi coinvolti, le quali dovrebbero beneficiare di atteggiamenti meno conflittuali dei minori, i quali hanno modo di sfogare almeno parte delle loro emozioni durante il laboratorio, e di cui alla lunga si prevede un miglioramento nelle prestazioni scolastiche grazie all'accresciuta capacità di concentrazione e alla riduzione di assenze. Altro destinatario indiretto è la comunità di appartenenza dei bambini, sebbene non tutti i progetti attivi vi influiscano in misura pari: le ricadute del progetto di scuola di circo pomeridiana sul contesto, grazie anche alla visibilità che ottiene attraverso gli spettacoli aperti alla cittadinanza, è sicuramente maggiore rispetto a quello rivolto agli studenti di scuola media. La

²⁴² A cui si somma almeno quello per il materiale di cancelleria minimo.

comunità tutta dovrebbe beneficiare di questi progetti in quanto formativi di una parte che la compone, una parte tanto più preziosa quanto più giovane. I ragazzi coinvolti inoltre sviluppano un senso di appartenenza alla comunità, ad un contesto di cui imparano a riconoscere le falle ma che vengono motivati a cambiare in prima persona.

Come è stato più volte accennato fino a due anni fa grande parte dei partecipanti proveniva dai campi rom di Scampia (che sono cinque e raccolgono approssimativamente 3000 persone), mentre ora motivi logistici ne impediscono la frequenza (Scampia si compone di un territorio molto vasto ed i campi si trovano ad una decina di chilometri dalla scuola di circo. I bambini necessitano di un accompagnatore che li conduca agli allenamenti e li faccia rincasare). Questi ragazzini sarebbero volenterosi di riprendere il progetto, come hanno dimostrato in occasione di un'uscita su campo effettuata da diversi operatori del Circo Corsaro, così come i loro genitori sembravano contenti all'idea che i figli proseguissero in futuro con questa esperienza²⁴³. L'apporto che questi ragazzi davano alla scuola era notevole: un punto di vista diverso dell'essere bambino e bambina, l'inclinazione per il ballo, la predisposizione per le discipline circensi più movimentate, l'assenza di paura; un modo diverso di comunicare, lingue diverse, le quali peraltro hanno portato a creare un codice comunicativo comune a tutto il gruppo di allievi e che è presente anche negli spettacoli²⁴⁴.

²⁴³ Cfr. López Galván G. J., *Circo social y comunidad gitana en exclusion. Proyecto de Intervención de desarrollo comunitario*, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2014, pp. 83, 84.

²⁴⁴ Intervista realizzata da López Galván G. J a Maria Teresa il giorno 15-04-2014. Cfr. anche l'intervista a Michele Bandini. *Ivi*, p. 76.

14. La lezione

Nella scuola media. Il tipo di lezione che viene fatta in quest'ambiente è determinato, in particolar modo nei primi incontri, dal carattere non volontario dei partecipanti al progetto. La maggior parte è sicuramente contenta dell'opportunità fornita dalla scuola, alcuni però dimostrano una certa resistenza, la quale viene meno nel tempo con l'aumentare del grado di conoscenza e confidenza con gli istruttori di circo. Jack dà questo tipo di lettura al fenomeno: il senso di territorialità che i ragazzi hanno nei confronti degli spazi di cui sono i 'padroni' li pone sulla difensiva nei confronti degli estranei all'ambiente scuola. Innanzitutto quindi gli operatori di circo producono un cambiamento dello spazio classe, spostando i banchi, cambiando la disposizione degli oggetti che sono normalmente presenti e inserendone di nuovi, sconosciuti (gli attrezzi circensi). Creano in questo modo un luogo nuovo per gli alunni, da scoprire, in cui non vigono le relazioni consuetudinarie. La primissima lezione prevede anche un'introduzione preliminare in cui viene spiegato agli alunni cosa andranno a fare mediante filmati di altri progetti di circo con ragazzi; vengono inoltre fornite informazioni relative alla scuola di circo e spiegato il fine degli esercizi che andranno a svolgere, come ad esempio migliorare la concentrazione attraverso giochi che richiedono un'attenzione prolungata. La linea pedagogica del Circo Corsaro è dunque quella di rendere espliciti al gruppo gli obiettivi sociali. Lo svolgimento della lezione, la cui durata è di 50 minuti, inizia fuori dagli spazi in cui si svolgeranno le attività: è il momento dell'accoglienza. Qui viene chiesto silenzio e concentrazione, raggiunti almeno cinque secondi di silenzio ci si può avviare sempre senza parlare verso la classe dove si svolge il laboratorio, dove ci si posiziona al centro, in cerchio, per il rituale d'inizio lezione. Nello spostarsi si deve cercare di produrre il minor rumore possibile. I bambini più agitati vengono accompagnati da un insegnante di circo fino al cerchio. Poi quattro alla volta, sempre tentando di non produrre alcun suono, si tolgono lo zaino e la giacca lasciandole al di fuori dello spazio di attività. Il primo esercizio è sempre un gioco per sviluppare la concentrazione e che consente di 'staccare' dal quotidiano, lasciando da parte i pensieri che in quel momento possono distogliere la completa attenzione da ciò che si sta facendo. I giochi proposti sono per lo più teatrali, nei primi incontri incentrati in particolare sulla conoscenza reciproca oltre che sulla concentrazione, l'osservazione e l'ascolto. Durante questi viene chiesto ai ragazzi di esprimersi per ciò che sono garantendo un atteggiamento da parte di tutti di non giudizio. Il corpo della lezione è costituito da due o tre attività principali, e la classe le svolge una dopo l'altra oppure viene divisa in due o più gruppi che ruotano e le affrontano a turno. Dal momento che i bambini tendono a dividersi nettamente tra maschi e femmine e ad evitare qualsivoglia contatto fisico, si tenta di ovviare a questa tendenza formando gruppi eterogenei rispetto al genere; le

discipline circensi poi faranno la loro parte: bambini e bambine dovranno guardarsi, toccarsi, collaborare per la riuscita degli esercizi. Il più delle volte gli ultimi minuti sono dedicati a mostrare ai compagni cosa si è imparato, quali sono stati i progressi fatti. E' molto importante che gli obiettivi tecnici proposti siano raggiungibili da tutti, in modo tale che al termine della lezione i bambini abbiano la sensazione di aver imparato qualcosa. Anche i bambini più timidi, consapevoli del proprio apprendimento, fanno il proprio numero di fronte ai compagni dimostrando a loro e a sé stessi di essere capaci. L'incontro si conclude nuovamente in cerchio con una dinamica basata sul ritmo e sulla sincronizzazione dei movimenti. Dopodiché ci si saluta, segue l'uscita dalla classe in completo silenzio. La difficoltà presente nella conduzione di queste lezioni, in particolare durante le prime, è la condotta degli alunni, i quali diversamente da quelli che frequentano i corsi della scuola di circo pomeridiana non scelgono di parteciparvi, e sono per così dire obbligati (benché gli istruttori di circo non pretendano che essi facciano gli esercizi se non ne hanno voglia, pur stimolandoli). Gli strumenti utilizzati durante gli incontri sono: fazzoletti, *flower stick*, diabli, palline, clave, sfera d'equilibrio, rola bola, e rullo. All'equilibrismo e alla giocoleria si accompagna l'acrobatica a terra, mentre in mancanza di appigli adeguati a cui attaccare gli attrezzi non vi è la possibilità di far sperimentare agli studenti quella aerea. Durante le prime sessioni si cerca di far sì che tutti provino tutti gli attrezzi e discipline (fase di scoperta), in modo tale da poter poi far scegliere ai ragazzi, nelle lezioni seguenti, cosa vogliono approfondire (fase di consolidamento, apprendimento progressivo e perfezionamento). Questo allenamento differenziato è possibile anche in quanto gli operatori circensi presenti sono solitamente in numero sufficiente per consentirlo, di norma tre. Dietro le lezioni di circo nella scuola media c'è un lavoro di équipe degli operatori finalizzato all'organizzazione delle attività (cosa fare), alla spartizione dei compiti (chi fa cosa), in particolare per quanto riguarda la gestione di bambini più difficili (con sindrome di Asperger, con diverse forme di autismo, particolarmente irrequieti, ecc...). La riunione viene fatta settimanalmente prima del corso. A fine lezione, all'uscita della scuola, vengono scambiati commenti su quanto successo e durante la settimana, se il caso in questione lo richiede, gli operatori proseguono nella discussione via mail o telefono. I fatti ritenuti importanti ma non impellenti vengono rimandati all'ordine del giorno della riunione successiva.

Nella Scuola di Circo Corsaro. Qui l'approccio pur essendo sempre ludico è più simile a quello di una scuola di circo professionale, i ragazzi vengono perché vogliono imparare e quindi non sono risparmiati da corsa, potenziamento e stretching.

Non perché sono alunni di Scampia, non perché sono alunni con problemi allora fai fare loro una cosa semplice, veloce, ... devono fare tutto in modo serio. Devono riscaldarsi, fare

muscoli... anche perché mettere un bambino su di un trapezio a tre metri da terra è pericoloso se non è cosciente di cosa sta facendo²⁴⁵.

Le prime settimane dell'anno ovviamente si fanno molti giochi di conoscenza, si punta più sulle dinamiche di gruppo che sulla tecnica, in seguito però i ragazzi, dopo il cerchio d'inizio e il riscaldamento, si dividono subito in base alla disciplina prescelta e vi lavorano seguiti da un insegnante addetto alla supervisione dell'attrezzo utilizzato. Il rito d'inizio è il momento per presentare gli obiettivi della giornata e le modalità di lavoro. Non risponde tanto ad una esigenza di controllo e di induzione alla calma come avviene nella scuola media, ma è comunque un momento importante. Prima della lezione vera e propria inoltre si ha la possibilità di utilizzare il materiale di giocoleria, per ripassare un numero provato solo la volta prima o per il gusto di giocolare liberamente. Gli alunni tendono quindi ad arrivare presto e prendersi questo tempo di allenamento autonomo. Questo è un momento tanto più importante dal momento che gli allievi che fanno solitamente solo acrobatica aerea non hanno il permesso di salire sugli attrezzi (per una questione di sicurezza), quindi prendono in mano anche loro gli oggetti di giocoleria, sperimentano e chiedono ai compagni giocolieri di insegnare loro qualche *trick*. E' un momento di interazione e condivisione di saperi. Spesso succede anche che chi arriva in anticipo inizia già a scaldarsi, tanta è la voglia di iniziare subito e prolungare il lavoro con o sull'attrezzo. Anche alla scuola di circo poi, a fine lezione, se qualcuno ha fatto qualche progresso o ha qualcosa in particolare da mostrare agli altri si fanno dei mini-spettacolini per i compagni. Queste sono occasioni per imparare a stare in scena, ad esempio a non voltare le spalle al pubblico, a mantenere una postura eretta e composta, a gestire l'emozione... Il saluto di fine lezione si fa nel cerchio, mani al centro, guardandosi l'un l'altro negli occhi si urla "Circo Corsaro!". Gli operatori prima e dopo gli incontri si trovano per discutere dell'organizzazione, dell'andamento del corso e di situazioni particolari riguardanti gli allievi.

Per ciò che concerne la comunicazione, aspetto fondamentale nel lavoro con i ragazzi, Maria Teresa applica quello che lei chiama 'il principio di altra realtà'. Questo principio consiste nell'usare una modalità espressiva estremamente gentile, cortese, che i ragazzini raramente sperimentano nella vita quotidiana. Anche quando i bambini *non* provengono da un contesto familiare particolarmente doloroso, o da un ambiente dove comunque sentono gridare, insultare e vedono spingere e picchiare, il loro modo di interagire è 'aggressivo', spesso incontrollato. Spiegare lentamente e con pazienza le cose, porsi con attitudine positiva, chiedere sempre scusa, utilizzare un tono basso e cordiale, ecc.. costituisce un tipo di approccio che ha effetti miracolosi sull'atteggiamento che poi i bambini assumeranno nel porsi con gli altri. I comportamenti abituali dei ragazzi infatti non sono

²⁴⁵ Jack, intervista registrata il 20-11-2014.

volutamente ostili, più semplicemente quello scortese è l'unico modo di relazionarsi che gli è dato conoscere, in quanto è quello a cui vengono socializzati sin da piccoli dall'ambiente in cui vivono. Ciò che più effetto ha sul minore è secondo Maria Teresa il sentirsi chiedere scusa da parte di una persona più grande di loro. Rendere conto delle proprie mancanze è un atteggiamento non consueto anche tra adulti, ed effettivamente assai poco comune nei confronti dei bambini. Quando questo avviene però i giovani si sentono rispettati e al loro volta adottano una condotta rispettosa nei confronti dei loro interlocutori. Quanto detto riguarda non solo la comunicazione verbale ma anche quella non verbale, che segue la medesima linea educativa: gli oggetti e le persone non vengono mai stratonati, il corpo nei suoi movimenti cerca di non essere inutilmente chiassoso, gli attrezzi circensi vengono utilizzati nella consapevolezza che un uso non corretto di questi potrebbe provocare danni a cose (gli attrezzi stessi) o persone. Coerentemente gli operatori adottano modelli di comportamenti virtuosi anche nelle interazioni tra colleghi, fornendo ai bambini degli esempi positivi di relazione tra adulti.

Inoltre, a partire dal riconoscimento della forte influenza delle parole sulla nostra psiche, un'attenzione speciale viene riservata ad alcune espressioni come: 'non ci riesco!' tipica dei bambini alle prese con attrezzi o esercizi nuovi, e che si esorta a sostituire con: 'non ci riesco ancora'. La potenza delle parole si esplica anche quando efficacemente utilizzate per incoraggiare chi è abbattuto per le difficoltà incontrate nell'esecuzione di un numero, o per dare attenzione e mettere a proprio agio chi pare più incline ad istaurare delle dinamiche distruttive del buon andamento del gruppo (proprio onde evitare che ciò avvenga). Avvalorare un individuo chiedendogli di fare da assistente, complimentarsi con lui facendolo sentire pienamente accettato, ecc... sono tecniche preventive e costruttive utilizzate in moltissimi ambiti educativi.

Un'ulteriore osservazione fatta da Maria Teresa in merito alla comunicazione con gli allievi è quella sull'utilità della destabilizzazione dei canali e dei livelli espressivi per mantenere desta l'attenzione dei ragazzi. L'esempio portato a prova di ciò è stato un recente episodio a cui Maria Teresa ha assistito in qualità di osservatrice durante un'ora di educazione fisica di una classe della Virgilio Quattro considerata 'terribile' (e inserita nel progetto di circo a scuola): la professoressa era totalmente afona e prima dell'inizio della lezione aveva espresso a Maria Teresa la sua preoccupazione di non riuscire a gestire il gruppo classe data l'impossibilità di avvalersi della voce. La lezione invece, svolta senza ricorrere ai consueti continui ammonimenti ('fai silenzio', 'spostati', 'non disturbare il compagno') e ai soliti rimproveri ad alta voce, inaspettatamente per la professoressa, ha visto gli studenti partecipi e ubbidienti.

Nell'intervista inoltre, sempre riguardo al modo di relazionarsi degli istruttori con gli allievi, Maria Teresa afferma che questo cambia in base all'età del ragazzo e al grado di reciproca conoscenza. E

che però in ogni caso, anche quando le modalità comunicative divengono più confidenziali, i ruoli che ciascuno ricopre sono, e devono essere, sempre chiari: l'insegnante di circo infatti per quanto percepito come 'vicino', 'familiare' non deve essere confuso con una figura a cui ad esempio far riferimento quando ci sono problemi economici.

Anche il contatto fisico con i partecipanti varia a seconda del singolo individuo con cui si ha a che fare: è particolarmente accudente se il minore presenta livelli di sofferenza marcata e ha bisogno di un sostegno che può essere anche affettivo; allo stesso tempo però bisogna ricordare che un bambino o un adolescente che soffre (anche solo fisicamente perché gli duole un dente, precisa Maria Teresa) presenta una soglia di protezione del proprio corpo superiore a quella abituale che si ha in stato di benessere; di conseguenza gli istruttori devono essere molto accorti a non superare i limiti imposti dal minore. L'assistenza durante gli esercizi d'altra parte costituisce un mezzo poco invasivo per riuscire ad instaurare un contatto fisico facilmente tollerabile.

15. Valutazione

Da quest'anno, dopo i travagliati trascorsi in merito al metodo di valutazione promosso l'anno passato dalla Fondazione L'Albero della Vita, essa sarà affidata su richiesta di Maria Teresa alla sezione di ricerca di AltroCirco. L'anno scorso era stata ritenuta inadeguata sia dagli operatori circensi che dagli insegnanti a cui era stata somministrata (si presentava come una valutazione in itinere con registrazione da parte dei professori dei progressi nel tempo di ciascun alunno, ma era stata consegnata solo a fine anno ai docenti) e molto dispendiosa in termini di tempo richiesto per la compilazione; i professori già oberati di altri lavori da fare al di fuori dell'orario scolastico si erano rifiutati di compilare la documentazione loro fornita.

La metodologia di valutazione che verrà utilizzata quest'anno dalla sezione ricerca di AltroCirco invece sarà la M.A.D.I.T., ovvero la Metodologia di Analisi dei Dati Informatizzati Testuali²⁴⁶, che si fonda sul presupposto epistemologico per cui sono le nostre pratiche discorsive a generare la realtà, da cui consegue che l'efficacia di un intervento sociale può essere registrata sulla base dell'avvenuto cambiamento delle rappresentazioni della comunità di cui fanno parte i soggetti coinvolti nel progetto. Per ottenere un cambiamento di una realtà infatti bisogna innanzitutto cambiare ciò che pretende essere la sua descrizione oggettiva (della realtà) ma che è in verità sua produttrice, ovvero le rappresentazioni. I soggetti difatti sono determinati dal modo con cui gli altri e loro stessi si vedono, si etichettano; sono limitati nelle loro possibilità di sviluppo. Modificare il modo con cui una persona si percepisce e parla di sé significa operare una trasformazione sulla sua autostima. Possiamo richiamare a sostegno di ciò il teorema di Thomas: "se gli uomini definiscono certe situazioni come reali esse saranno reali nelle loro conseguenze". Questo assunto, formulato a fine degli anni Venti dal sociologo statunitense Williams Thomas nell'ambito dei suoi studi sul rapporto esistente tra la devianza e la condanna sociale, verrà ripreso negli anni Quaranta da Robert K. Merton, teorizzatore della 'profezia che si autoadempie', per cui una supposizione per il solo fatto di essere stata profetizzata fa realizzare l'avvenimento presunto, confermando in tal modo la sua veridicità. Se i ragazzi dunque si sperimentano in modi diversi, imparano a vedersi in modo diverso, si raccontano in maniera diversa rispetto all'etichetta sociale negativa loro apposta, cambiano l'idea che hanno di sé stessi, delle loro capacità e possibilità di vita. Anche gli individui del contesto che li circondano potranno essere testimoni di questa trasformazione, e muteranno di conseguenza i modi con cui percepivano e si riferivano ai ragazzi. La valutazione del progetto consisterà quindi in una registrazione dei repertori discorsivi dei soggetti (partecipanti, staff,

²⁴⁶ Turchi G.P., *MADIT: Manuale per la Metodologia di Analisi dei Dati Informatizzati Testuali*, Aracne, Roma, 2007. Cfr. anche Turchi G. P., C. Della Torre C. (a cura di), *Psicologia della salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico*, Armando, Roma, 2007.

famiglie, insegnanti ecc...) attraverso la raccolta di testi prodotti in maniera anonima in risposta a domande aperte sotto forma di questionario - la tipologia aperta dei quesiti è tale per evitare di preconfigurare e limitare l'espressione dei rispondenti e permettere al ricercatore di analizzare il processo discorsivo rivelatore di teorie implicite. Questa metodologia di valutazione è già stata usata per un progetto di circo sociale rivolto a disabili (Spiazza la Piazza) guidato da Daniele Giangreco, ed è stato presentato in occasione del convegno sugli studi di circo sociale 'Culture has an impact!' tenutosi a Tampere²⁴⁷.

²⁴⁷ 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere, 2013.

16. Criticità

Le criticità²⁴⁸ vissute dagli operatori riguardano in primis i rapporti con la Fondazione, e sono costituite principalmente da incomprensioni che potremmo definire ‘culturali’ perché afferiscono a modi di pensare e di fare diversi e legati all’ambiente di riferimento (geografico e di tipologia di organizzazione). Da una parte ci sono le richieste della fondazione di Milano, “scatole precostituite precise perfette²⁴⁹”, dall’altra una realtà, quella di Scampia, difficilmente incasellabile. A volte l’impressione degli operatori del Circo Corsaro è che il personale della Fondazione non abbia idea di come funzionino le cose a Napoli, e che da questa incapacità di calarsi nel contesto scaturiscano le divergenze.

Altro motivo di attrito è stata la questione della valutazione del progetto contro la dispersione nella scuola media che, al di là dello strumento in sé adottato l’anno scorso ritenuto inadeguato da insegnanti e operatori circensi, era stata pensata secondo un’ottica di ‘impresa’²⁵⁰, senza tener davvero conto della tipologia di intervento e dei tempi che essa richiede. Non si possono pretendere risultati auto-evidenti di come il circo abbia inciso sulla dispersione scolastica. Nella realtà infatti non si dà una consequenzialità lineare tra il non andare a scuola, partecipare ad un progetto di circo e riprendere ad andare a scuola.

“Se fosse così avremmo la soluzione del problema, la ‘ricetta magica’. Ma il circo sociale funziona in sinergia con altri fattori, che se messi in rete, alla lunga possono portare ai risultati sperati. Fattori sociali, emotivi, culturali, economici, scolastici...²⁵¹”.

La valutazione dovrebbe tenere in conto di questo. Inoltre continua Maria Teresa

“sulla dispersione scolastica si può lavorare alla scuola di circo [quella al pomeriggio, non alla scuola media], perché è lì che ci sono i bambini davvero dispersi, quelli che non sono mai andati a scuola. Nella scuola [media] si può lavorare contro gli abbandoni, non alla lotta contro la dispersione. Si può semmai lavorare sui fattori che riguardano la scuola e quelli emotivi, gli altri fattori invece non possono essere raggiunti se non alla lontana e nel lungo periodo”.

Altro motivo di incomprensione con la Fondazione è stata la contrattazione per le retribuzioni degli operatori, i quali secondo quanto affermato da Maria Teresa non perché svolgono un lavoro nel sociale, un lavoro in cui credono, devono essere disposti ad accettare compensi bassi. Tanto più in

²⁴⁸ Riportate senza seguire un particolare ordine sulla base di interviste, mail e colloqui informali con Maria Teresa e Jack.

²⁴⁹ Da un’intervista a Maria Teresa.

²⁵⁰ Come affermato da Jack durante l’intervista rilasciata il 20-11-2014.

²⁵¹ Intervista a Maria Teresa del 03-11-2014.

quanto, come già precedentemente evidenziato, sono richieste figure formate e competenti per affrontare un contesto di intervento che presenta numerose difficoltà.

Un'ulteriore difficoltà nei rapporti con L'Albero della Vita è costituita dai tempi dilatati tra un contatto e l'altro, che nel caso della contrattazione degli stipendi è tra le cause del grande ritardo nell'avvio dei progetti dell'anno in corso²⁵² - ritardo che va a scapito dei bambini che attendono di poter usufruire dei corsi, oltre che degli operatori vi lavorano. Rispetto a questi ritardi il Circo Corsaro, in quanto gruppo informale, non ha la facoltà di rivendicare alcunché, a maggior ragione dal momento che il progetto di circo è inserito tra quelli *propri* della Fondazione sotto il nome 'Salti Immortali'²⁵³. Gli operatori di circo intervistati d'altra parte si dicono consapevoli del fatto che la Fondazione segue molti progetti e che quindi i contrattempi susseguitesisi non siano da imputare alla malafede bensì ad un grande carico di lavoro che si trova ad affrontare. Una strategia con cui Maria Teresa tenterà di ovviare ai problemi di comunicazione sarà quella di confrontarsi con i referenti di altri progetti finanziati dall'Albero della Vita che lamentano simili disservizi, per individuare una linea d'azione comune al fine di rendere più agevoli i rapporti con la Fondazione. Nonostante le criticità esposte tuttavia, come ricorda Jack, il sostegno dell'Albero della Vita è la condizione imprescindibile dell'esistenza stessa del Circo Corsaro, e i risultati ottenuti grazie al suo appoggio sono stati numerosi.

Di altro ordine è la difficoltà incontrata nella gestione del circo da Maria Teresa in quanto donna in un ambiente molto sessista²⁵⁴; la discriminazione di genere inoltre si somma al fatto di essere forestiera e di essere sola a rappresentare il Circo Corsaro in una realtà che pone già di per sé non pochi ostacoli all'operare al suo interno. Una realtà oltretutto che pare essere stata abbandonata dalle istituzioni, che si dimostrano incapaci di ordinarla, governarla e garantire sicurezza.

²⁵² Il problema, che potremmo definire una costante del sociale, ovvero la discontinuità dei progetti dovuta alla precarietà dei finanziamenti, sembra quindi non scomparire mai del tutto, neppure quando, come nel caso del Circo Corsaro, una fondazione si incarica di supportare i progetti nel tempo.

²⁵³ Questo nome è stato un ennesimo motivo di discussioni tra Maria Teresa e la fondazione in quanto veniva sistematicamente utilizzato oscurando quello di Circo Corsaro, e della sua fondatrice Maria Teresa. L'accordo successivamente raggiunto in merito alla questione stabilisce che il nome 'Salti Immortali' si riferisce ai soli progetti della scuola media - tra i due quello rivolto agli studenti è stato infatti inizialmente promosso dalla Fondazione - progetti la cui collaborazione con il Circo Corsaro deve essere esplicitata.

²⁵⁴ Cfr. *La scuola a singhiozzo*, p. 119. Rispetto a questo tema è encomiabile l'opera di sensibilizzazione portata avanti dalla scuola Virgilio Quattro; ciò si può evincere anche solo dal materiale pubblicato nel giornalino di istituto.

17. Spettacoli

Gli applausi sono pacche sulle spalle date di lontano.
Claudio Madia

Gli spettacoli sono esiti di un lavoro che dura tutto l'anno fatto, da quattro anni a questa parte, con l'aiuto del regista Michele Bandini²⁵⁵, sul modello del 'teatro di resilienza'²⁵⁶. Un teatro che vuole contribuire alla costruzione di senso dei trascorsi critici, permettendo di reagire al dolore senza rimuoverlo, all'interno di un percorso di ricerca di equilibrio e rafforzamento post-traumatici.

Da una parte c'è l'esigenza percepita dai partecipanti di esprimere la loro condizione, dall'altra anche l'esigenza degli operatori di far esprimere, denunciare la realtà di Scampia per come viene vissuta da chi ci vive, al di là dei luoghi comuni con cui viene dipinta nelle notizie di cronaca.

Per evitare di apporre etichette di alcun tipo o presentare realtà stereotipate, ma far veramente esprimere liberamente i ragazzi nel processo di realizzazione di un prodotto al tempo stesso fruibile e di qualità, si tiene sempre in conto, nelle discussioni e improvvisazioni che precedono la decisione del tema portante e nel corso di tutta la fase di creazione, della scala di partecipazione ideata dallo psichiatra infantile statunitense Roger Hart²⁵⁷. Questo strumento teorico consiste in un diagramma nel quale sono rappresentati diversi gradi di partecipazione (o non-partecipazione) dei bambini ai progetti, da consultare al fine di rendere inclusivi i processi di presa di decisione. Con partecipazione si intende infatti la condivisione delle decisioni tra pari e con gli adulti. Vera partecipazione dei bambini non è quella in cui gli adulti non hanno voce in capitolo (semplice capovolgimento della realtà delle cose) ma quella in cui i 'grandi' sanno cogliere le istanze dei 'piccoli', li supportano e li guidano. Non si deve pretendere infatti che i bambini sappiano prendere le decisioni migliori, allo stesso tempo però raramente viene data loro l'opportunità di esercitare questa facoltà per poterla incrementare. Parte dell'educazione che i bambini dovrebbero ricevere quindi è quella alla responsabilità, che deve avvenire gradualmente ma fin da piccoli. Altrimenti non si può nemmeno pretendere che, raggiunta la maggiore età dopo essere stati tenuti in silenzio per anni, inizino di colpo ad esprimersi criticamente e a decidere ragionevolmente.

There is a strong tendency on the part of adults to underestimate the competence of children

²⁵⁵ Cfr: <http://michelebandini.it/bio>.

²⁵⁶ La resilienza è favorita da una serie di fattori detti di "protezione" che sono: relazioni positive interne od esterne alla cerchia familiare; la capacità di fare piani e seguirli; l'autostima e la fiducia nelle proprie forze; competenze di comunicazione e *problem solving*; l'abilità di gestire i sentimenti. Come abbiamo visto nel corso di questo elaborato il circo sociale contribuisce allo sviluppo di vari (se non di tutti) i fattori elencati, possiamo quindi dire che favorisce la resilienza, intesa come quel processo adattivo di promozione del benessere personale a fronte di un'esposizione a fattori di rischio (stress, traumi).

²⁵⁷ Riportata in appendice, allegato n. 3.

while at the same time using them in events to influence some cause²⁵⁸.

Il punto infatti è che sebbene raramente sia richiesto il loro punto di vista, spesso i bambini vengono strumentalizzati all'interno di iniziative che pur li riguardano. "Children are undoubtedly the most photographed and the least listened to members of society²⁵⁹." Soprattutto nei contesti di progetti 'per il loro bene', dove è più facile parlare in loro nome perché sono posti in condizioni di acuta subalternità, se si vuole davvero cambiare la situazione dei bambini bisogna partire dalla loro percezione della realtà, dai loro bisogni. Questo non significa che per un bambino, specie se in condizioni difficili, sarà facile esprimersi, e che sia consapevole dei suoi problemi e ne conosca le soluzioni; bensì che il bambino debba essere coinvolto nel progetto di cambiamento che lo riguarda, dall'analisi, dalla critica, alla parte costruttiva e di messa in pratica.

La scala ideata da Roger Hart è composta da nove 'scalini' volti a rappresentare i gradi di partecipazione da quelli inferiori a quelli superiori; i primi tre sono:

- *Manipulation*: i bambini non comprendono le problematiche in merito alle quali viene loro chiesto di schierarsi, non hanno nemmeno consapevolezza delle parole e delle azioni che vengono chiamati a dire o a fare. Gli adulti presentano i bambini come i veri promotori dell'evento/progetto;

- *Decoration*: i minori hanno una vaga idea della tematica in questione ma non hanno voce nell'organizzazione del progetto o dell'evento che la tratta. Gli adulti in questo caso sollecitano la loro presenza ma non pretendono che sia determinata da un genuino interessamento, né la spacciano per tale;

- *Tokenism*: la partecipazione avviene solo a livello simbolico, formale, in quanto viene sì data ai bambini la possibilità di esprimersi, ma non hanno scelto loro liberamente il soggetto, il mezzo e lo stile di comunicazione, così come non è del tutto autonoma la formazione della propria opinione al riguardo. Inoltre il loro intervento non avviene previa consultazione dei propri pari di cui si suppone essi siano i rappresentati.

Questi primi tre livelli non possono dirsi di partecipazione: il bambino o l'adolescente sono coinvolti in maniera più o meno conscia in un progetto *di adulti* per bambini.

I successivi cinque scalini invece sono:

- *Assigend but informed*: il progetto è ideato da adulti e rivolto ai bambini, i quali sono in grado di comprendere le intenzioni che il progetto si propone e chi prende decisioni relativamente al loro coinvolgimento; essi hanno un ruolo significativo (e non meramente decorativo, di pura presenza) al suo interno e vi partecipano volontariamente;

²⁵⁸ Hart R. A., *Children's participation. From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Firenze, 1992, p. 10.

²⁵⁹ *Idem*.

- *Consulted and informed*: anche in questo caso il progetto è promosso e diretto da adulti. Ai bambini però, che ne comprendono le finalità, viene richiesta la propria opinione in merito, la quale viene presa seriamente in considerazione;
- *Adult initiated, shared decision with children*: le decisioni vengono prese non semplicemente sentendo un previo parere dei bambini bensì insieme a loro (e non necessariamente solo con loro ma potenzialmente con tutti i componenti di una comunità);
- *Child initiated and directed*: molto raro in quanto gli adulti raramente permettono ad iniziative autonome dei bambini di svilupparsi in indipendenza, e nel caso lo facciano assumono anche solo indirettamente un ruolo di direzione;
- *Child initiated, shared decisions with adults*: Gli adulti vengono coinvolti in progetti ideati da ragazzi (però, nota Hart, la tendenza a coinvolgere gli adulti è presente soprattutto negli adolescenti, non anche nei bambini più piccoli). In questo caso l'adulto coinvolto funge da 'animatore', da guida nel processo di attualizzazione del potenziale dei giovani. Finalmente il progetto è di bambini, per bambini, con adulti.

Quest'ultimo è il tipo di partecipazione auspicabile quando si lavora con l'infanzia; bisogna tenere in conto però che vi sono diverse variabili che influiscono sulla partecipazione spontanea dei minori, ad esempio: "a child who is troubled or who has low self esteem is less likely to demonstrate her competence, to think, or to work in a group"²⁶⁰, e quindi a partecipare proficuamente al processo di decisione collettiva, sebbene gli venga data la possibilità. E' questa la situazione dei bambini e ragazzi di Scampia di cui parla Maria Teresa:

non è così automatico che un adolescente racconti qualcosa di sé che lo mette a disagio, seppur ne ha l'esigenza. Inoltre bisogna tener conto che chi vive nel disagio, specie se bambino o ragazzo, molto spesso non ha ancora sviluppato la coscienza di riconoscerlo come elemento negativo fuori da sé, anzi spesso se ne sente responsabile.²⁶¹

Per questo esistono diverse tecniche che hanno come obiettivo principale aumentare l'autostima attraverso la creazione di "situations which will maximize a child's opportunities to demonstrate his competence"²⁶². Come abbiamo visto in diversi dei paragrafi precedenti il laboratorio di circo sociale produce proprio questo tipo di situazioni, ed in particolare il lavoro d'improvvisazione di cui parleremo a breve svolto nella Scuola di Circo Corsaro mira esattamente a fornire occasioni perché i

²⁶⁰ Hart R. A., *Children's participation. From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Firenze, 1992, p. 31

²⁶¹ *Circo Verso... Prospettive di Circo Sociale per lo sviluppo di una Cittadinanza Attiva*, Castelfiorentino, 2013, pp. 19, 20.

²⁶² Hart R. A., *Children's participation. From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Firenze, 1992, p. 31.

pensieri di chi ha più difficoltà ad esprimersi possano emergere senza forzature. La partecipazione dei minori inoltre dipende da fattori quali l'età e il corrispettivo sviluppo emotivo (il quale può però presentare dei ritardi in alcuni casi); la classe sociale (Hart conferma che i bambini poveri sono svantaggiati anche per quanto riguarda lo sviluppo della capacità di prendere parte ai processi decisionali rispetto ai loro coetanei benestanti); e il genere (quello femminile è socialmente educato a minore autonomia e maggior dipendenza. In moltissime realtà inoltre le bambine e ragazze sono relegate all'ambiente domestico e le loro esperienze e contatti sono limitati).

Il metodo utilizzato da Maria Teresa e Michele perché i ragazzi partecipino alla creazione dello spettacolo consiste nel proporre inizialmente delle improvvisazioni guidate e in secondo luogo nello scardinare le sovrastrutture che esse rivelano. Strutture che provengono dalle povere suggestioni esterne che i ragazzi hanno, principalmente dalla televisione, e che non rispecchiano davvero le loro esigenze espressive ma che essi tendono a riprodurre per imitazione. A quelle che sono le vere esigenze comunicative si arriva solo dopo una fase di lavoro introspettivo sia emozionale che corporeo. Le improvvisazioni proposte riguardano perlopiù dualità concettuali, di cui un termine rappresenta qualcosa di più pratico, materiale, l'altro qualcosa di più onirico, poetico (ad esempio per lo spettacolo *La strada. Percorsi difficili col beneficio del volo*, la dualità emersa era: la strada e la luna).

I ragazzi indagano le proprie potenzialità espressive con gli attrezzi circensi sui temi stabiliti con l'aiuto degli operatori a lezione; il regista invece segue *in itinere* lo sviluppo incontrando i ragazzi quattro volte durante l'anno, per due giorni ciascuna, nei quali la ricerca si concentra più sulle parole e sui gesti – sempre utilizzando come mezzo l'improvvisazione.

Il fine dell'intero lavoro è quello di permettere ai ragazzi di parlare, prendere consapevolezza delle difficoltà che vivono, di aprirsi in merito a vissuti particolarmente sofferti permettendo loro di rielaborarli. D'altra parte è anche un modo per consentirgli 'uno sguardo lontano', con particolare attenzione però a non cadere nella trappola di svilire la propria realtà e idealizzare quelle esterne (qui fa tutto schifo, fuori è tutto bello).

Sebbene nelle formazioni di circo ludico-educativo e sociale si preferisca pensare allo spettacolo come alla punta dell'iceberg, cioè solo come l'esito del ben più fondamentale processo che vi conduce, Maria Teresa Cesaroni sostiene che invece esso rivesta grande importanza, per le seguenti ragioni:

- rappresenta un'uscita sul territorio, e creare relazioni nel territorio e far sì che il progetto abbia ricadute (positive) su di esso è proprio uno degli obiettivi secondari che un laboratorio di circo sociale si pone;
- crea l'opportunità di conoscere le famiglie e le persone che circondano in vario modo i partecipanti

al progetto;

- costituisce un canale privilegiato attraverso il quale i ragazzi possono far sentire la propria voce;
- nel gruppo si crea maggiore connessione e grande emotività, la quale se ben gestita dagli operatori rappresenta una zona liminale sui cui lavorare prolificamente.

Secondo Maria Teresa è importante saper dare allo spettacolo il giusto valore e sfruttarlo a sostegno del più ampio lavoro sulla resilienza compiuto durante tutto il percorso.

Lo spettacolo quindi non deve essere un 'saggio': deve essere accurato lo studio delle luci, delle musiche, della scenografia... la regia deve essere accurata. Nel suo insieme infatti il prodotto finale, pur partendo dal presupposto che gli allievi non sono né attori né circensi professionisti, deve essere apprezzabile per la sua qualità artistica (deve poter emozionare, comunicare) e non perché rappresentato da dei ragazzi 'disagiati'. Inoltre una regia ben fatta (disegni luce chiari, cambi musica perfetti ecc...) rasserena i ragazzi, li pone nelle condizioni di esprimersi al meglio.

Gli spettacoli poi rappresentano un momento di restituzione del proprio lavoro alla comunità, alle famiglie; un momento privilegiato in cui ai ragazzi è data la possibilità di farsi vedere sotto un'altra luce, come protagonisti, come artisti. Un'occasione per avere voce in capitolo su temi che li riguardano ma su cui vengono raramente consultati. La messa in scena inoltre conferisce un senso profondo all'allenamento, e cioè, come nota Dal Gallo, i bambini acquisiscono maggior coscienza di quello che stanno facendo, e l'obiettivo della presentazione al pubblico è per loro stimolo a migliorarsi²⁶³. I più timidi possono essere aiutati a non temere il palco facendo leva sul loro talento: vale la pena che venga mostrato, e l'apprezzamento da parte del pubblico solitamente ripaga gli sforzi compiuti per affrontare la ribalta. Non da ultimo gli spettacoli costituiscono un modo per cercare di attirare l'attenzione di politici e di potenziali finanziatori (oltre che essere spesso richiesti da questi ultimi a termine di un progetto).

Segnaliamo ancora un volta però il potenziale pericolo che si cela dietro l'opportunità rappresentata dagli spettacoli: quello di strumentalizzare i ragazzi, di agire per mezzo loro, creando delle esibizioni 'di denuncia' su temi rispetto ai quali i partecipanti hanno poco discernimento, pur riguardandoli. Come nota Maria Teresa questo è un fenomeno comune soprattutto al Sud, e soprattutto in spettacoli di teatro sociale, in cui bambini si trovano a lavorare su testi di cui con colgono veramente la valenza, o a cui vengono 'attaccati' slogan. Nonostante ciò lo spettacolo può davvero essere un potente mezzo di sensibilizzazione e trasformazione del pregiudizio, il punto della questione rimane come far sì che non sia uno spettacolo di adulti fatto da bambini, bensì uno spettacolo di bambini fatto per tutti.

²⁶³ Dal Gallo F., Alves De Macedo C., *Il circo sociale: Escola Picolino, Arte-educazione e inclusione Sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2008, p. 167.

Giadaar... dove vai? (2009) Questo spettacolo non vedeva ancora la collaborazione di Michele Bandini, ma un aiuto per le luci e il suono da parte di Antonio Calone e la partecipazione di Andrea Martina, esperto di circo e *hip hop*. Il titolo 'dove vai' in lingua sinti e italiana stava a rappresentare l'incontro di queste due culture equamente rappresentate dai ragazzi partecipanti. Una ragazza, Giadaar, compie un viaggio immaginario tra 'bolle di circo' con incursioni *hip hop*. Il tema portante è quello della partenza e del ritorno, prendendo spunto dai continui spostamenti dei ragazzi rom, che abbandonavano e riprendevano frequentemente il programma di circo.

2009 PUNTA CORSARA
PROGETTO D'IMPRESA CULTURALE 2007-09
 DIREZIONE ARTISTICA MARCO MARTINELLI

Punta Corsara – Fondazione Campania dei Festival
 in collaborazione con l'ass. **Giocolieri e dintorni**
 con il patrocinio dell'8ª Municipalità del Comune di Napoli

Giadaar...dove vai?
LUNEDÌ 21 DICEMBRE 09 ORE 20.30
 Teatro Area Nord - Via Nuova Dietro La Vigna, 20 Napoli - Piscina

Spettacolo circense con gli allievi della **Scuola di Circo Corsaro** di Scampia
 in collaborazione con l'associazione **Giocolieri e dintorni**

Ideazione e Regia **Maria Teresa Cesaroni, Andrea Martina**
 Didattica pedagogica **Simona Piero**
 Tecnici Punta Corsara **Giuseppe Di Lorenzo, Marco Esposito, Enrico Giordano**

Si ringraziano: Rosa Giove, Adolfo Rossomando, Antonio Calone, Laura Ottieri,
 Carmine Ferrara, Nunzia Langella, Chiara Ciccarelli e il Centro Territoriale Mammut.

ingresso libero

Punta Corsara
 Fondazione Campania
 dei Festival
 info 081-19560383
 info@puntacorsara.it
 www.puntacorsara.it

in collaborazione con

Provincia di Napoli

Comune di Villa Literno
 Comune di S. Arpino
 Comune di Cancello e Arnone
 Comune di Orta di Stabia
 Teatro delle Albe - Ravenna Teatro

PUNTA CORSARA

Locandina dello spettacolo *Giadaar... dove vai?*

...ad occhi chiusi (2012) Primo anno di regia di Michele Bandini per il Circo Corsaro. Il processo creativo è più complesso del previsto; le suggestioni fornite sembrano non portare a nulla di veramente sentito dai ragazzi, ma anzi di sviarli verso qualcosa lontano da loro. Iniziano ad essere proposti temi più semplici, senza però i risultati sperati. Il tempo passa e si arriva ad una fase dell'anno molto avanti per non avere ancora una base su cui partire per montare lo spettacolo. Maria Teresa e Michele però preferiscono seguire nella stessa direzione di ricerca, ritenuta comunque più importante per il percorso degli allievi che una storia preconfezionata. Gli stimoli forniti sembrano infatti coinvolgere i ragazzi e spesso l'emotività è talmente alta da dover interrompere il lavoro per evitare episodi spiacevoli. Un giorno ha inizio una discussione perché dei ragazzi rom non sono

venuti alle prove, in particolare uno che aveva una parte importante, creando dei malumori. Seduti in cerchio, dato l'alto grado di confidenza ormai raggiunto con i ragazzi, si decide di parlare della questione. Qualcuno tenta di rasserenare il clima dicendo che i ragazzi rom devono spesso allontanarsi per certi periodi a causa dei loro spostamenti, ma che poi tornano, tornano sempre. Un ragazzo alzando la voce lo smentisce e dice che non tutti tornano, a volte alcuni nostri cari se ne vanno e non possono tornare. Questo ragazzo aveva perso il padre, e per la prima volta ne riesce a parlare. A stupire per il suo intervento però è un altro ragazzo ancora, G., il quale in due anni di circo non aveva mai aperto bocca (in realtà il primo anno si limitava a venire a lezione con l'educatrice ma non faceva niente né parlava con nessuno, inoltre veniva spesso preso in giro per i suoi atteggiamenti effeminati dai coetanei del quartiere). G. dice che si può scomparire pur rimanendo presente, ed è così che lui si sente spesso: scomparso, invisibile, non ascoltato, non visto. Come se lui ci fosse ma nessuno se ne accorgesse. Da queste riflessioni partono una serie di improvvisazioni sul tema del nascondersi e dell'apparire, dell'assenza e il desiderio di essere trovati. Nello spettacolo G. è sempre in scena, tutti lo cercano ma non lo vedono. I suoi pensieri sono voci registrate fuori campo, G. infatti ha difficoltà a parlare in pubblico, e l'effetto è molto suggestivo. Quasi al termine dello spettacolo G. riesce finalmente a farsi a vedere con un pezzo al tessuto e al trapezio, e tutti sono felici di averlo ritrovato. Però il lieto fine non è scontato: ricompare la musica cupa con cui tutto era iniziato, e un ragazzino riprende la conta del nascondino, esattamente come nella prima scena, solo che questa volta ha la valigia in mano. Questo ragazzino, migliore amico di G., conclude così la sua esperienza di circo, deve scomparire, si appresta infatti ad essere trasferito in una casa famiglia a causa delle percosse che subisce a casa e il programma di protezione non gli consente di proseguire la scuola di Circo Corsaro. Il percorso che ha portato a questo spettacolo lo ha però aiutato ad accettare la sua nuova condizione, e viene ritenuto dallo staff un risultato positivo. Lo spettacolo è duplice metafora: del riuscire a farsi vedere, e dell'infanzia invisibile di cui nessuno parla, di bambini che vivono situazioni difficilissime e che rimangono inascoltati. Lo spettacolo risulta quindi di denuncia senza averlo impostato sin dall'inizio a partire da fatti di cronaca o dati statistici, ma è la voce dei ragazzi che in un quartiere 'difficile' vi abitano, e che nel quartiere ha fatto la differenza:

Lo spettacolo fu un vero successo, il quartiere fu entusiasta e i ragazzi bravissimi e orgogliosissimi del proprio operato, G. vinse la sua paura di esibirsi e il suo talento ha avuto grande riscontro, ora la sua condizione è cambiata: nel quartiere non è più indicato con nomignoli antipatici ma è G. il trapezista!²⁶⁴

²⁶⁴ *Circo Verso... Prospettive di Circo Sociale per lo sviluppo di una Cittadinanza Attiva*, Castelfiorentino, 2013, pp. 19, 20. Il racconto della creazione di questo spettacolo è stato ricostruito usando la testimonianza presente nel testo riportato

Scuola **Circo Corsaro**
Fondazione **L'Albero della vita**
presentano



...ad occhi chiusi

Spettacolo circense dei bambini e ragazzi della scuola di Circo Corsaro
Progetto Salti Immortali

Direttrice artistica e pedagogica del Circo Corsaro
Maria Teresa Cesaroni (Sesa)

Regia

Michele Bandini

Assistente all'insegnamento circense

Cosetta Silvestro

Educatrici sociali

Simona Pierro, Manuela Sorrentino

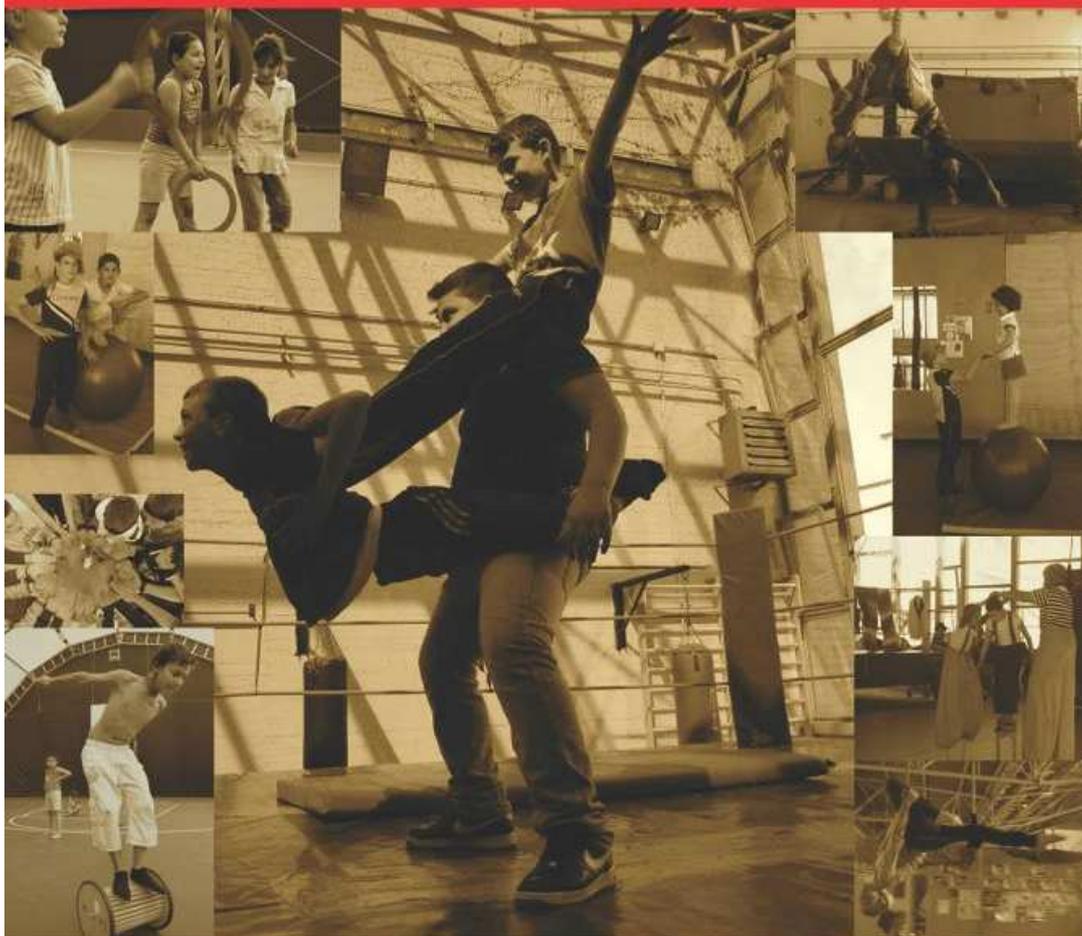
Giovedì 21 Giugno ore 21.00

presso

Teatro Area Nord di Napoli

Centro Polifunzionale di Piscinola

V.Nuova Dietro La Vigna 20, Napoli



si ringraziano :

8° municipalità di Napoli, Rosa Giove.

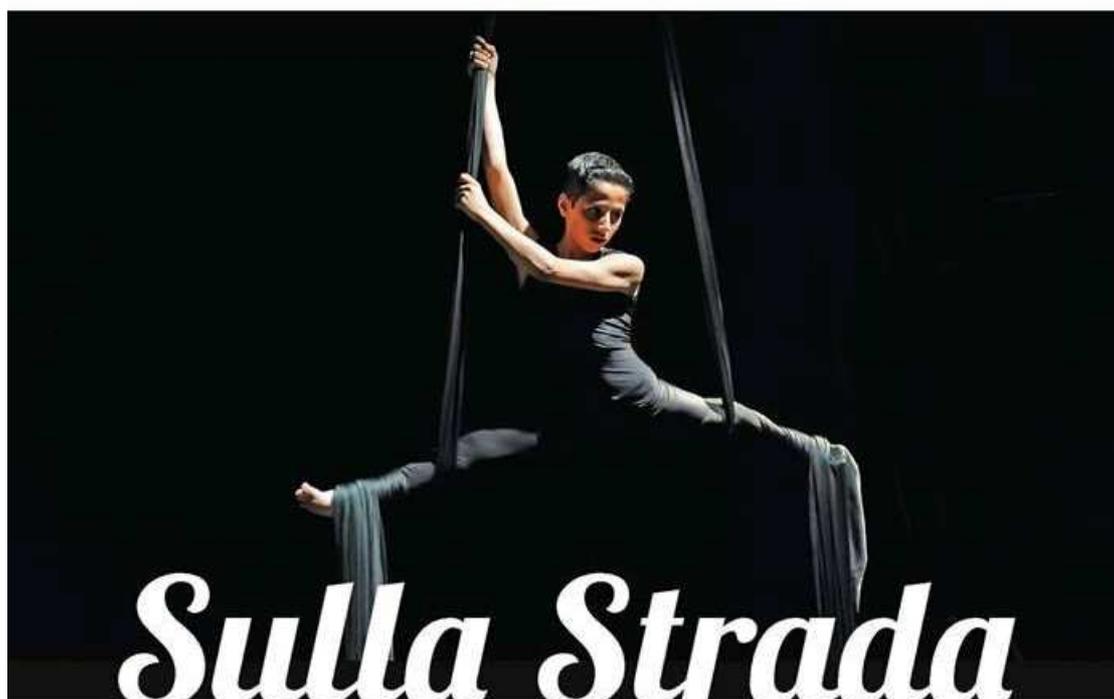
**Associazione Giocolieri e Dintorni, Teatro Area Nord, Niko Mucci
e tutti quelli che ci hanno amato e sostenuto**

Locandina dello spettacolo *...ad occhi chiusi*.

Sulla Strada. Percorsi difficili col beneficio del volo (2013) è in continuità con lo spettacolo dell'anno prima. G. infatti sente la necessità di parlare del suo amico che è stato allontanato da lui e ora vive in casa famiglia. Sono numerosi però anche i contributi degli altri partecipanti; i testi che presentano nel corso delle prove sono molto 'forti', il pericolo è che il risultato sia troppo cupo.

in questa nota e grazie ad una intervista a Maria Teresa registrata avvenuta in data 03\11\2014.

Maria Teresa invece ci tiene che lo spettacolo sia anche un momento positivo, di riscatto dalla tristezza che pure è presente nella vita di questi giovani, e che sancisca la riuscita di un percorso, premiato da applausi e dalla soddisfazione di essere ascoltati. I ragazzi però sentono l'urgenza di dire certe cose, così viene dedicata una scena intera alla lettura di questi testi, tra cui quello di G. in cui racconta l'infelice storia dell'amico, che è stato 'rinchiuso' al contrario di chi invece gli faceva violenza. Il tema principale ruota attorno a due elementi: la strada e la luna.



Sulla Strada

“PERCORSI DIFFICILI COL BENEFICIO DEL...VOLO”

Spettacolo della Scuola di Circo Corsaro
dal progetto di Circo Sociale “Salti Immortali” della Fondazione L'Albero della Vita

8 giugno ore 20.30

TEATRO AREA NORD, SCAMPIA, NAPOLI
ingresso libero (gradita prenotazione)



Direttrice artistica e pedagogica del Circo Corsaro

■ Maria Teresa Cesaroni

Regia

■ Michele Bandini e Maria Teresa Cesaroni

Assistente all'insegnamento circense

■ Cosetta Silvestro e Jack Sanchez Mc Guirk

Educatrice sociale

■ Simona Pierro

Per informazioni e prenotazioni:

■ 339 3927461

SI RINGRAZIA

VIII Municipalità, Adolfo Rossomando, La signora Giove, Patrizia Palumbo e lo sportello Dream Team, Chiara e il Mammut, Niko e il Teatro Area Nord e tutti quelli che ci amano, ci sostengono, ci vengono a trovare e ci permettono ancora di volare...

Locandina dello spettacolo *Sulla strada. Percorsi difficili col beneficio del... volo.*

Dal Buio (2014) La storia parla di un ragazzo che sente una voce che proviene da un tombino, scende e segue una luce che lo porta ad assistere all'incontro tra il buio e la luce. Sottoterra vivono i bambini che non hanno mai visto la luce, non sanno cosa succede fuori e danno per buono tutto ciò che accade nella loro oscura realtà. Questi ragazzi vengono portati fuori a scoprire il mondo. Un pensiero rimane sempre però a chi non è riuscito ad uscire dal buio (chi è vittima della droga, o anche semplicemente chi non va più a scuola). Buio e luce non rappresentano il negativo e il positivo, ma una serie di elementi diversi rappresentativi di alcuni aspetti della vita. Ad esempio solo al buio si riesce a vedere la propria luce, e questa luce permette di guidarti attraverso il buio. Mentre la luce accecante ti impedisce di vedere tante cose. La vita non è bianco e nero. L'obiettivo è capire che è possibile sia rimanere nel buio, sia andarsene; è far sì che i ragazzi trovino la forza di scegliere, non importa cosa, ma di mettersi nella condizione di essere liberi di scegliere. Questo non significa che le scelte non siano difficili, e che tutto sia possibile, ma sì che lavorando si può essere padroni del proprio destino, sempre a partire dalle proprie possibilità, dalla propria realtà. La creazione di questo spettacolo è nata attraverso le suggestioni fornite da testi che gli stessi allievi hanno spontaneamente presentato al gruppo, prima ancora che venissero loro sottoposte da Maria Teresa e Michele alcune letture come spunto e stimolo a scrivere. Un testo in particolare ha fatto da cardine dello spettacolo, è stato scritto da Giovanni D'Angiò e lo presentiamo qui di seguito.

Le persone mi chiedono: come si vive a Scampia? Cosa hai sentito? Cosa ti hanno raccontato?

Almeno un centinaio di volte mi sarà capitato. Allora io rispondo con un'altra domanda: voi cosa avete sentito dire dalla cronaca, dai giornali e da tutti questi canali che ci dipingono tutti uguali? Come credete si viva a Scampia?

A Scampia si vive come in qualsiasi altro quartiere popolare, c'è chi finge di non vedere, c'è chi finge di non sapere e c'è invece chi vede e sa, però ha paura di parlare

Io vedo e so ma al di là di questo c'è anche il resto ... tutto il resto.

Una domanda mi viene in mente: chi siete voi che giudicate e che vi imponete con le vostre parole di carta che plagiano la mente?

Tutti credono di avere la soluzione... ma nessuno ce l'ha realmente. Per me la soluzione è la rivoluzione. La rivoluzione è liberazione, la vera rivoluzione è tutto ciò che genera miglioramento, forza e cambiamento e questa rivoluzione è iniziata in tutto il quartiere, ma voi non lo sapete, è in corso in tutto il quartiere, nelle nostre vite, nelle amicizie, negli incontri tra la gente, nei miei progetti personali che vivono la propria sintesi qui, ora, in questo momento, in questo istante, in questo scambio di energie... allora vi sfido! Veniteci per un po' a Scampia.

Percorrete le mie strade e vivetela attraverso i miei occhi.



dal Buio...

SPETTACOLO DELLA SCUOLA DI CIRCO CORSARO
dal progetto di Circo Sociale "Salti Immortali" della Fondazione L'Albero della Vita



4 giugno ore 20.30

TEATRO TROISI, VIALE LEOPARDI 192, NAPOLI
ingresso libero (gradita prenotazione)

Direttrice artistica e pedagogica del Circo Corsaro

■ Maria Teresa Cesaroni

Regia

■ Michele Bandini

Assistente all'insegnamento circoense

■ Cosetta Silvestro, Jack Mc Guir e German Lopez

Per informazioni e prenotazioni:

■ 339 3927461 o 392 6546185

SI RINGRAZIA :

VIII Municipalità, Adolfo Rossomando
e tutti quelli che ci amano, ci sostengono,
ci vengono a trovare
e ci permettono ancora di volare



Locandina dello spettacolo *Dal Buio...*

"Qui giù è strano, tutto è triste e spaventoso, voglio chiamare questa cosa Buio. Chissà se fuori da qualche parte c'è altro... tipo la felicità, qualcosa di diverso, voglio chiamare questa cosa Luce. Cammino nell'oblio e ad un certo punto inciampo su qualcosa. Una corda, provo a salirci e man mano che vado su la mia speranza di trovare questa "LUCE" si fa sempre più intensa, non so cosa sia o cosa si cela in essa ma non mi interessa, voglio trovarla. Alla fine della corda c'è qualcosa di abbagliante, eccola è lei. Non voglio andarci ho troppa paura... scendo fino alla metà della corda... rimango fermo a riflettere se tornare giù nel posto dove ho iniziato il mio percorso o continuare e percorrere una nuova strada, forse Bella o forse Brutta. Ancora oggi ho questo Dubbio, non è mai andato via e io sono qui sospeso in aria a metà... tra il BUIO e la LUCE."

Queste sono le parole di Giovanni. Che riflette sul buio e sulla luce, sulla possibilità di trovare una via d'uscita. È un inno al cambiamento, alla scelta consapevole della bellezza, della vita, contro l'oscurità di chi vive nell'ignoranza e nella cecità, di chi si rassegna allo stato attuale delle cose, anche, se le cose non funzionano e di chi punta tutto, sul mantenimento di tale stato di cose perché gli fa comodo, e di chi specula sulle vite dei giovani e che si serve della loro energia per i propri scopi illeciti, promettendo fortuna, e dando in cambio desolazione e morte.

Lo spettacolo *Dal buio...* parla di un percorso metaforico... un procedere a tentoni per uscire dal buio... un arrampicarsi verso la luce e l'aria, dalla fogna al cielo aperto, parla di un cammino attraverso le ombre della paura, dell'incertezza, della violenza per arrivare alla chiarezza del sole; dalla solitudine di una condizione precaria e pericolosa, all'incontro, alla condivisione... una sorta di viaggio dantesco, un attraversamento consapevole e desiderato, che dalle viscere marce del mondo di oggi, fatto di sfruttamento, di violenza, di profitto a scapito della gioventù e del futuro, da uno scuro inferno, finalmente si riesce a "riveder le stelle" con un rinnovato e rafforzato amore per la vita, per la legalità, per le persone che ci accompagnano giorno dopo giorno, per quell'incontro che ci salva e che ci rende forti perché insieme.

Un viaggio metaforico che è una riflessione sulle proprie ombre e chiaroscuri, sulla volontà di riscattarsi e di essere felici, di porsi rinnovati e pieni di speranza davanti all'alba di un nuovo giorno vissuto tra i muri e le strade di una Scampia piena di uomini, donne, e ragazzi forti, pieni di idee e di proposte per il futuro, un quartiere in fermento che cerca il proprio riscatto e che desidera veder crescere i propri figli in un posto più sano e più sicuro. Il testo e lo spettacolo stesso sono il risultato dei giochi e dei pensieri nati a partire dalle improvvisazioni e dalle riflessioni dei ragazzi che hanno partecipato con grande passione ed entusiasmo a tutto il percorso pedagogico che ogni anno ormai da tanti anni realizza il Circo Corsaro diretto da MariaTeresa Cesaroni.

Michele Bandini

Dedico questo spettacolo, questo inno alla vita, questi momenti di grazia e bellezza, tutta la fatica e la meraviglia dell'incontro con questi ragazzi, al mio papà che non potrà più chiedermi del mio lavoro, ma che ora più di prima potrà guidarmi nei momenti di buio e di luce...

Maria Teresa Cesaroni

Estratto dal programma dello spettacolo *Dal Buio*.

Conclusione

Percorrere le strade di Scampia, vedere con i miei occhi (in qualità di ricercatrice) la realtà di circo sociale napoletana non è stato sempre facile: interlocutori non sempre disponibili (molte mie mail sono rimaste senza risposta), e il ritardo già accennato con cui è stato attivato il progetto hanno rallentato e limitato la mia ricerca; d'altra parte però quest'ultima, prima tutta teorica e poi, breve e intensa, empirica su Scampia e la sua scuola di circo, mi ha permesso di incontrare persone e storie interessanti al di là dei fini conoscitivi accademici. Ho inoltre potuto sperimentare accoglienza, voglia di condivisione; ho avuto l'occasione di essere testimone dell'intraprendenza di giovani scampiesi che hanno deciso di contribuire attivamente al cambiamento del proprio quartiere e dei percorsi di vita loro e dei loro coetanei. Ho avuto il privilegio di essere sostenuta intellettualmente, emotivamente, da conoscenti, amici, parenti e dal mio relatore, amanti del circo o meno.

In conclusione posso affermare che questa ricerca ha confermato e accentuato la mia convinzione sull'efficacia del circo come strumento del sociale, come mezzo di trasmissione di passione, entusiasmo per l'arte e la vita; di insegnamento dell'importanza del rispetto delle regole di convivenza: dell'integrità e dell'ordine degli oggetti, e dell'incolumità e la sensibilità delle persone. Come strumento per l'apprendimento di un mezzo espressivo alternativo, stimolante la creatività ed il piacere della scoperta. Come mezzo per imparare ad apprezzare la diversità, a non evitare il contatto umano, visivo e corporeo, e la prossimità emotiva di chi ci è vicino. Come mezzo per riacquistare sicurezza nelle proprie capacità e la fiducia negli altri, per instaurare dinamiche di cooperazione così come di cura di sé. Come strumento per combattere fatalismo e senso di impotenza, ed incentivare invece la perseveranza, possibile grazie ad una rinnovata fiducia in sé stessi, nel prossimo e alla tenacia nello sforzo per il raggiungimento di un risultato. Come mezzo e contesto di socializzazione, di promozione di forme positive di comunicare e rapportarsi, fondate sull'ascolto, il mutuo aiuto, il gioco. Significativa in campo sociale è la marcata presenza, in ambito circense, del fattore di rischio che noi abbiamo definito motorio, e che si presta a sostituirsi a quello insito nella devianza sociale. Si tratta di un reindirizzamento salutare della ricerca di adrenalina, naturalmente presente, secondo Bolton, nelle esperienze conoscitive dei bambini, e connessa, antropologicamente parlando, secondo Le Breton, alla ricerca del superamento del senso del limite. Sempre più istituzioni, quali la scuola, diventano consapevoli delle potenzialità di interventi di circo sociale, nel caso specifico da noi analizzato nell'ambito della lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Richiamiamo ancora una volta i laboratori attivati alla Virgilio Quattro di Scampia, il riconoscimento dell'importanza dei quali è testimoniato dal posto che occupano nell'orario curricolare: si collocano infatti al posto di alcune ore altrimenti dedicate all'insegnamento dell'italiano.

In questo elaborato dunque abbiamo visto cosa è il circo sociale e come funziona in una specifica realtà italiana. Abbiamo visto come una forma d'arte così poco convenzionale possa fungere da mezzo d'intervento sociale finalizzato alla proattività individuale, al di là di ogni più consueto approccio assistenzialistico e paternalista.

Abbiamo potuto constatare come il circo sociale non voglia porsi come strumento terapeutico, né lo sia, ma come possa essere riabilitativo dell'espressione e della relazione. Può infatti costituire il mezzo per prendere contatto con il proprio corpo, le proprie emozioni e il corpo e le emozioni degli altri. Ci riavvicina a noi stessi perché riesce ad unire ciò che la tradizione occidentale ha sempre diviso: spirito e corpo, arte e morale. Quella che fornisce il circo è un'educazione (nel senso di condurre fuori, *e-ducere*, le potenze fisiche e della mente) che passa attraverso saperi non statici, non slegati dall'esperienza del mondo, dalle persone.

Abbiamo altresì sottolineato che il circo sociale non vuole essere un'alternativa di vita per chi vive nel disagio, ma una metafora della vita stessa, che ci pone di fronte a sfide che sembrano impossibili, ma che la nostra determinazione ci permette di superare. L'insegnamento del circo è che tutti possono affrontare queste sfide, in modo diverso, perché tutti siamo differenti e proprio nella nostra differenza possiamo trovare la via di ri-uscita²⁶⁵.

I progetti di circo sociale infatti non mirano all'inclusione economica, a formare al lavoro di artista circense, bensì a far maturare una serie di competenze e valori perché i bambini e i giovani che li apprendono possano trasmetterli alla loro famiglia, ai loro coetanei, alla loro comunità.

Infine: se è vero che il sociale è un settore che ha bisogno di innovazione²⁶⁶, il circo può costituire un elemento di novità ed efficacia al suo interno: quale strumento più stra-ordinario, divertente, coinvolgente, per scoprire al proprio interno il coraggio di cambiare.

²⁶⁵ “Ma loro sono diversi di me”. “E’ vero, tu un vantaggio ce l’hai. Più grande è la sfida, più glorioso è il trionfo.” Dal corto *Il circo della farfalla*. <https://www.youtube.com/watch?v=jjOmiLerT7o>.

²⁶⁶ Michel Lafortune, del cirque du Monde, intervistato per *Juggling Magazine*, numero n. 38 del marzo 2008.

Appendice

Allegato n. 1

A cura di Virginia Aisler con la collaborazione delle insegnanti Votta e D'Onise



- VIRGILIO 4 - A partire dal periodo prenatalizio, noi, alunni della 2^a C, abbiamo iniziato, grazie all'intraprendenza del *nostro* preside, un percorso di attività circense, con grandi investimenti sui valori umani e sociali ed elicitazione dei potenziali di ogni alunno. Gli obiettivi dell'attività consistono nell'amplificazione del valore pedagogico durante le attività scolastiche. *"La scuola che lavora in sintonia con gli obiettivi circensi di psicomotricità!"*. Dare massima espressività a ciascun alunno, migliorarne



l'attenzione, la concentrazione, l'agilità, la postura, la manualità, la creatività, il desiderio di condividere con i compagni emozioni "a volontà", il rispetto dell'altro e delle regole, l'integrazione, "il fidarsi" dei propri compagni durante gli esercizi. Questi gli obiettivi! Insomma! Migliorare la capacità comunicativa, *per stare bene a scuola e viverla come un luogo dove tutti si vogliono bene e si lavora per il bene di ciascun alunno!* Il progetto è articolato in due fasi: una fase ginnica vera e propria ed una fase di verbalizzazione dell'attività.



Dopo un "momento" dedicato alla spiegazione del percorso con le insegnanti Votta e D'Onise ed alla preparazione dello stesso, da parte della referente del circo Sesa, abbiamo cominciato con esercizi di equilibrio, di giocoleria e di pre-acrobatica al suolo. Nei primi incontri, sono stati utilizzati clavi, palline e cerchietti, passandoli, senza farli cadere, fra noi alunni, posizionati tutti in cerchio; in seguito si è data massima libertà ad ognuno nel passaggio degli

attrezzi. Inoltre, siamo stati coinvolti in esercizi di pre-acrobazia, molto creativi, volti a migliorare la qualità della socializzazione e della responsabilità: aiutare noi alunni a fidarci del proprio partner e crescere sui propri errori! Nella fase successiva si è verbalizzato quanto si è monitorato durante questo primo percorso di attività pratica e, quindi, si è valutato la sua ricaduta in termini di capacità comunicativa e di partecipazione attiva e fattiva. Si è presa in considerazione la sfera delle emozioni e si è registrato che molteplici sono le sfumature dei sentimenti provati: allegria, entusiasmo, controllo, serenità, tranquillità, spensieratezza, rilassatezza, commozione, liberazione, concentrazione, conforto, tensione ed ansia...L'attività nel frattempo continua! Ne vedremo e ne sentiremo ancora delle belle!!



E' tempo di attività circense. Giornalino della scuola primaria Virgilio 4 *Scampia terra di pace*, p. 13.
http://issuu.com/fragoletta74/docs/primo-numero-febbraio_2014



Mi chiamo Roberta Aruta e sono un'alunna della classe 2^a C della scuola media di quest'Istituto.

Approfitto di questa lettera per comunicarle che ho capito l'importanza dello stare bene a scuola, di far parte di un ambiente dove tutti ti vogliono bene ed ora frequento e partecipo un pò di più le lezioni.

Le scrivo, però, soprattutto per ringraziarla di aver dato a me ed a tutta la mia classe, ma anche ad alunni di altre classi, la grande opportunità di affrontare un'ora di "attività circense", di massima spensieratezza e libertà.

A me piace moltissimo partecipare a tutte gli esercizi di giocoleria e di pre-acrobazia che la signora "Sesa", referente dell'attività circense ed il signor Fabrizio, suo aiutante, ci propongono.

Ogni mercoledì, come lei sa, la mia classe partecipa con entusiasmo a quest'attività. Diversi sono gli esercizi con le palline, le clavi, i cerchi, con cui stimoliamo le nostre capacità di coordinazione, di equilibrio, di agilità.



Siamo tutti molto contenti di poter giocare in un clima di armonia ed allo stesso tempo riconosciamo che, attraverso questi esercizi,



possiamo imparare il rispetto verso i propri compagni ed "il fidarsi" di loro. Condividere emozioni, in questo modo, con i miei compagni mi fa sentire libera e serena e mi fa star bene anche quando sbaglio! Un'altra cosa che mi piace fare è l'attività di trascrizione di tutto quello che abbiamo sentito dopo quell'ora di attività, con l'insegnante d'Italiano e con l'insegnante di sostegno. Mi diverto quando devo esprimere un

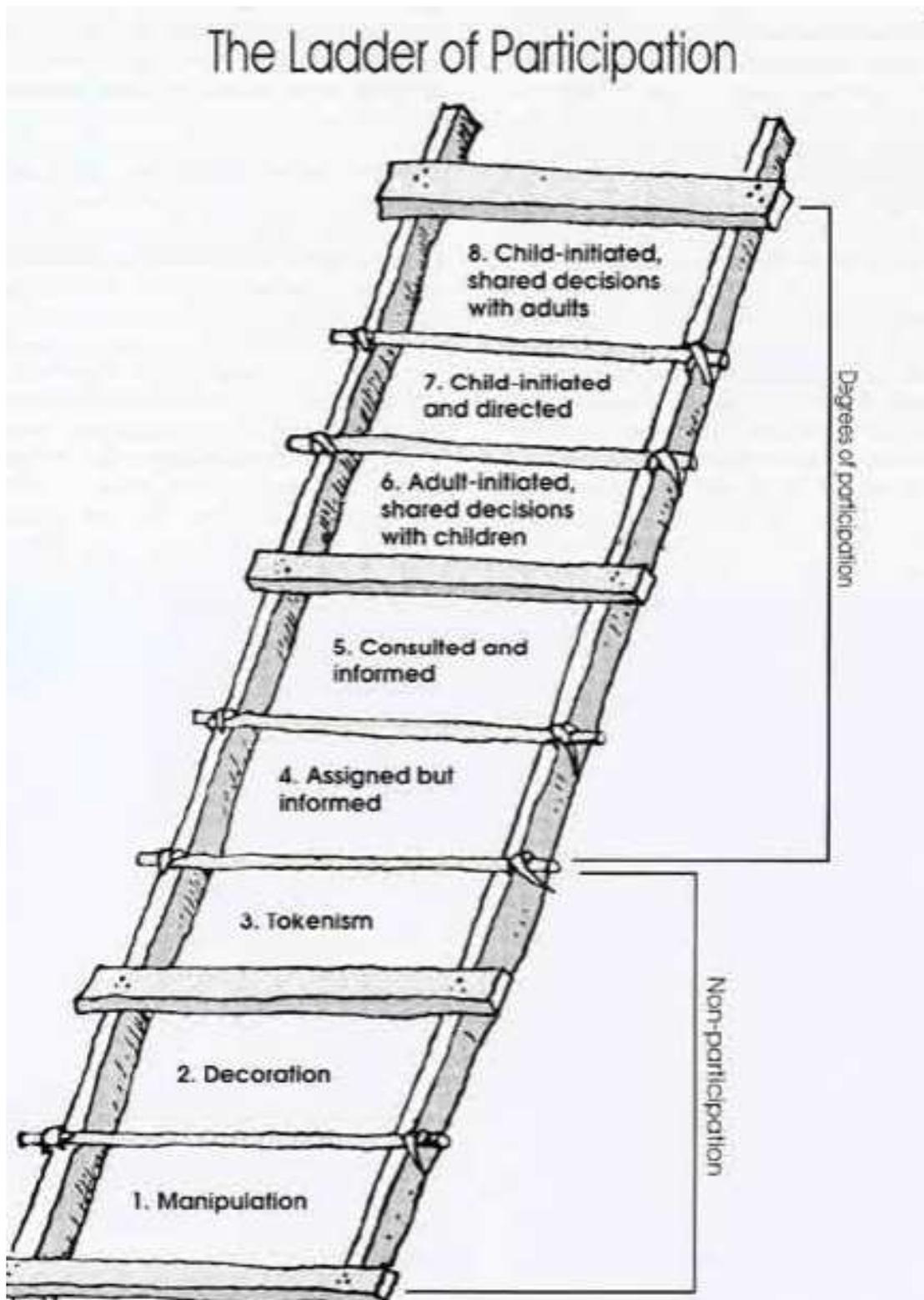
sentimento positivo o negativo provato! Non conoscevo tutta quella varietà di sfumature delle emozioni!

Adesso devo proprio lasciarla al suo lavoro ed io devo prepararmi ad affrontare un'altra materia con lo stesso entusiasmo!

La saluto ed ancora GRAZIE PRESIDE per tutto quello che fa per noi alunni!

Roberta Aruta

P.S. La prego, ci faccia continuare per sempre quest'attività!



La scala di partecipazione di R. Hart, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, p. 10.



Immagine tratta dallo spettacolo 'Dal buio'.

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10152605451086320.1073741846.53333471319&type=3>

Allegato n. 5



Immagine tratta dallo spettacolo 'Dal buio'
<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10152605451086320.1073741846.53333471319&type=3>



Immagine tratta dallo spettacolo 'Sulla strada'.
<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10151715809866320.1073741834.53333471319&type=3>

Bibliografia

AA. VV., *A Guide to the Study of the Wellbeing Effects of Circus*, Publication of the Centre for Practise as Research in Theatre, University of Tampere, 2013, <http://www.uta.fi/cmt/index/A-Guide-to-the-Study-of-the-Wellbeing-Effects-of-Circus.pdf>

AA. VV., *Child Poverty and Social Exclusion in Europe. A matter of children's rights, Save the children*, Bruxelles, 2014, <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/child-poverty-and-social-exclusion-in-europe-low-res.pdf>

AA. VV., *Circostanza, il circo in una stanza, esperienze di Circo Sociale in un carcere per minori*, Centro Studi e Ricerche in Clownterapia e Circo Sociale Viviamo In Positivo, Torino, 2009, http://www.clownterapia.it/download/circostanza/Circostanza_al_Ferrante_Aporti_Relazione_2006-2008.pdf

AA. VV., *Game Over. Indagine sul lavoro minorile in Italia. Dati preliminari*, Save the Children Italia Onlus e Associazione B. Trentin, 2013, http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img211_b.pdf

AA. VV., *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img235_b.pdf

AA. VV., *Lavori ingiusti. Indagine sul lavoro minorile e il circuito della giustizia penale. Dati preliminari*, Save the children, 2014, http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img237_b.pdf

AA. VV., *Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci*, Anicia, Roma, 2013, http://www.virgilioquattro.it/Imp_Segnali.pdf.

AA. VV., *They're smiling from ear to ear, Wellbeing Effects from Social Circus*, Publication of the Centre for Practise as Research in Theatre, University of Tampere, 2013, www.uta.fi/.../A-Guide-to-the-Study-of-the-Wellbeing-Effects-of-Circus.pdf

Bernardi C., *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma, 2004

Bessone I., *L'approccio delle capacità al concetto di sviluppo e possibili applicazioni empiriche. L'esperienza del circo sociale a Rio de Janeiro*, tesi specialistica, Università degli Studi di Torino, 2008, http://www.circosociale.it/download/tesi/ts5001_bessone_ilaria_-_circo_sociale_a_rio_de_janeiro.pdf

Bolton R., *Why circus works, How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, PhD Thesis, Murdoch University, Perth, 2004, <http://holisticcircustherapy.com/ufiles/pdfs/regphd.pdf>

Bouchard A., Lafortune M., *Community Workers Guide, when Circus Lessons become Life Lesson*, Cirque du Soleil, Montreal, 2011, <http://sccw.co.uk/wp-content/uploads/2010/09/Community-Workers-Guide.pdf>

Bouissac P., *Circo e cultura*, Sellerio, Palermo, 1986

Hart R. A., *Children's participation. From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Firenze, 1992, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Cionini M., *Tra assistenza e professione: il circo sociale in Brasile*, tesi di laurea, Università degli studi di Bologna, 2006

Cirque Du Monde. Un programma di azione sociale del Cirque du Soleil, in *Juggling Magazine* n. 22 marzo 2004, pp. 6-7.

Dal Gallo F., Alves De Macedo C., *Il circo sociale : Escola Picolino, Arte-educazione e inclusione Sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2008

Dal Gallo F., *Fondamenti di circo sociale*, Edizioni Simples, Macerata, 2013

De Ritis R., *Storia del circo*, Bulzoni, Roma, 2008

Ferrari M., *Sognando un altro gioco. Teatro e lavoro sociale*, in Bernardi C., Chignola A. (a cura di), *Ti amo, Il teatro sociale e di comunità nel territorio mantovano*, Milano, Università Cattolica, 2014

Franzini M., *Ricchi e poveri. L'italia e le disuguaglianze (in)accettabili*, Università Bocconi editore, Milano, 2010

Grillo M., *Circo-educatore: una realtà possibile? Il ruolo dell' educatore professionale nell'ambito di progetti di circo sociale*, tesi di laurea in Educazione professionale, Università degli Studi di Udine, 2009-2010

Hyttinen H., *Social Circus - a Guide to Good Practices*, Centre for Practise as Research in Theatre, University of Tampere, 2011,
http://www.vaikuttavasirkus.fi/english/uploads/images/social_circus_handbook_2011.pdf

La Mendola S., *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, Utet, Torino, 2009

Le Breton D., *Passione del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995;

López Galván G. J., *Circo social y comunidad gitana en exclusion. Proyecto de Intervención de desarrollo comunitario*, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2014;

López Mato O., *Storia dei Freak. Mostri come noi*, Odoja, Bologna, 2012;

Madia C., *Manuale di piccolo circo*, Feltrinelli, Milano, 2003;

Mangham I.L., Overington M.A., *Organizzazione come teatro. L'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Raffaello Cortina, Milano, 1993

Mota M., *Research project on social circus programs. How social circus programs and institutions are promoting and respecting children's rights*, Master Theshis, Freie University Berlin

- Pennati A., *Il circo sociale. Da Mlluod Oukili a fondazione Parada*. Università degli studi di Milano, 2007-08
- Petit P., *Trattato di Funambolismo*, Ponte alle Grazie, Milano, 1999
- Pontremoli A., *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, Utet, Torino, 2005
- Pretini G. (a cura di), *Antonio Franconi e il suo circo. La biografia di un friulano che ha creato il circo moderno*, Trapezio libri, Udine, 1983;
- Russo L., *L'arte di strada per il sociale. Il caso del Ferrara Buskers Festival*, in *Kermesse, Annuario italiano dello spettacolo di arte e di pista*, 11a edizione, Fnas, 2012.
- Sánchez McGuirk R. J., *El circo social, un instrumento socioeducativo en contextos de exclusión. El caso de Circo Corsaro*, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2014
- Serena A., *Luci della giocoleria. Il virtuosismo tra circo, strada e teatro contemporaneo*, Stampa alternativa, Viterbo, 2002;
- Serena A., *Storia del circo*, Mondadori, Milano, 2008
- Stratta P., *Il teatro di strada in Italia: una piccola tribù corsara: dalle piazze alle piste del circo* (con nota di Cipolla A. e Moretti G., prefazione di Scabia G., *Il decalogo dell'artista di strada*, Leo Bassi), Titivillus Edizioni, Pisa, 2008
- Sugarman R., *Circus for everyone. Circus learning around the world*, Mountainside Press, Shaftsbury, 2001
- Trotman R., *Developing Community Circus in Aotearoa New Zealand: Ideas and Observations from Circus Leaders*, 2013, <http://acapta.org.au/wp-content/uploads/2013/06/New-Zealand-Developing-Community-Circus-in-Aotearoa-NZ-OBSERVATIONS-9MAY2013.pdf>
- Trotman R., *Building Character and Community Community Circus: A Literature Review*, 2012 http://www.communitycircus.co.nz/Auckland_Community_Circus/Research_files/FINAL%20Community%20Circus%20Literature%20Review%20April%202012.pdf
- Turner V., *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna, 1993
- Veneruso L. (a cura di). *Il dibattito sull'Early School Leaving in Europa e in Italia. La scuola "a singhiozzo". L'indagine nell'VIII Municipalità di Napoli*, Anicia, Roma, 2014, <http://www.virgilioquattro.it/wp-content/uploads/2013/10/La-Scuola-%E2%80%99Ca-Singhiozzo%E2%80%9D-Lindagine-nellVIII-Municipalit%C3%A0-di-Napoli.pdf>

Sitografia

<http://www.aiutareibambini.it/component/k2/item/91118-mammut-contrasto-alla-dispersione-scolastica> Progetti dell'associazione Mammut di Scampia contro la dispersione scolastica, 20-10-2014.

<http://www.caravancircusnetwork.eu/assets/PDF/LEO1finalLOW2.pdf>, *Framework of competences for social circus trainers*, 06-09-2014.

<http://apps.cirquedusoleil.com/social-circus-map/> Mappa che raccoglie progetti, workshop e ricerche sul circo sociale, 02-09-2014.

http://www.circusfans.net/download/Circhi%20e%20SpettViagg_2014_DD%2020%20ottobre.pdf Disposizioni del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo in merito ai finanziamenti destinati al circo, 10-11-2014-

<http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3096> Dati relativi all'istruzione a Napoli dell'ultimo censimento, sito del Comune, 20-10-2014.

<http://dispersionescolastica.alberodellavita.org/labbandono-scolastico-si-combatte-con-salti-immortali/> Breve descrizione del progetto *Salti immortali* della Scuola di Circo Corsaro e Fondazione Albero della Vita, 10-04-2014.

<http://dispersionescolastica.alberodellavita.org/maturita-2014-occhi-accesi-sulle-periferie-dove-il-riscatto-parte-dal-circo/> Articolo sul progetto *Salti Immortali*, 16-04-2014.

<http://dispersionescolastica.alberodellavita.org/numeri-dispersione-scolastica/> Dati sull'abbandono scolastico, 01-11-2014.

<http://dispersionescolastica.alberodellavita.org/scampia-oltre-gli-stereotipi-con-il-circo-corsaro-di-teresa-cesaroni/> Articolo sulle attività della Scuola di Circo Corsaro, 23-10-2014.

http://www.istat.it/it/files/2013/06/Urbes_2013_Napoli_V_7.4.pdf, *Urbes, Napoli. I numeri del territorio*, 20-10-2014.

http://www.jugglingmagazine.it/new/index.php?id=circo_sociale Presentazione del progetto *AltroCirco*, link a Registro nazionale progetti di circo sociale e ricerche sul circo sociale, 10-04-2014.

<http://www.lastampa.it/2014/03/19/italia/cronache/non-si-toccano-i-bimbi-il-falso-mito-della-criminalit-infranto-fin-dal-dopoguerra-cnT7rU3PXajnvsvrV4I6AQM/pagina.html> Articolo di La Licata F. sui minori vittime della criminalità organizzata, 29-10-2014.

<http://www.lastampa.it/2014/10/22/medialab/webdocauto/fuoriclasse-rHFTgS9YbKdglirWuC8WN/pagina.html> *L'Italia in fuga dai banchi di scuola*, Articolo di Messina M. sugli abbandoni scolastici a Scampia, 10-10-2014.

<http://www.napolicittasociale.it/portal/primo-piano/649-campo-rom-di-scampia-vivere-tramontagne-di-rifiuti.html> Articolo sui campi rom di Scampia, 01-11-2014.

http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&L=0&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=36&cHash=7da84cc54c6021a3e6fb2574d4dbde88 Articolo sull'abbandono scolastico, 30-10-2014.

<http://piattaformainfanzia.org/lopinione/maria-teresa-cesaroni/> Maria Teresa Cesaroni – Il circo sociale e le emozioni dei bimbi. Maria Teresa racconta il circo sociale e della scuola di circo da lei diretta a Scampia, 06-12-2014.

http://www.scampiaitalia.it/blog/?page_id=213 *Abitare a Scampia*, articolo di Tofano S. volto a

denunciare l'immagine stereotipata e negativa con viene solitamente identificata Scampia, 10-11-2014.

http://www.virgilioquattro.it/wp-content/uploads/2014/05/corriere_mezzogiorno_2014.pdf Articolo di Scarici E. sugli abbandoni scolastici a Scampia, 10-11-2014.

<http://www.virgilioquattro.it/wp-content/uploads/2014/10/POF-2014-15.pdf> Piano di offerta formativa dell'istituto Virgilio 4 di Scampia, 10-11-2014.

<http://www.volint.it/new/node/732> Articolo sulla partecipazione dei minori alla criminalità organizzata, 01-11-2014.

Video

<http://www.corriere.it/inchieste/infanzia-rapita-bambini-armati-napoli-/87168c6c-14a7-11e3-9c5e-91bdc7ac3639.shtml> *L'infanzia rapita. I bambini armati di Napoli*, video sulla partecipazione dei minori ad attività illecite (traffico d'armi, spaccio), 15-10-2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=Idnv8xmK7x0> Intervento di Maria Teresa Cesaroni al workshop "Esperienze di circo sociale a confronto" (8 gennaio 2012 - Circomondo Festival), 30-09-2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=QFd65RaUuWQ> Spezzoni di uno spettacolo del progetto *Salti Immortali* della Scuola di Circo Corsaro e Fondazione L'Albero della Vita e brevi interviste, 04-10-2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=5FAWOppwMYg> Spezzoni dello spettacolo *Sulla strada - Percorsi difficili col beneficio del volo* (8 giugno 2013) e brevi interviste, 15-09-2014.
www.youtube.com/watch?v=msb3XXzEmRA Allenamenti, prove e spezzoni dello spettacolo *Giadaar... dove vai?*, 14-09-2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=DIIcuZKXJhQ> Spezzoni dello spettacolo dei ragazzi di Circomondo Festival 2012 ed interviste ai partecipanti, 30-09-2014.

<https://www.youtube.com/watch?v=cWypWe9UAhQ> *Why Trust Is Worth It*, video sulla fiducia con acrobati del *Cirque du Soleil*, 10-11-2014.

<http://pstream.lastampa.it/dl1.ipercast.net/lastampa/2014/10/14/hQfWMsmz.mp4> Video sugli abbandoni scolastici a Scampia, intervista al dirigente dell'istituto Virgilio 4, 10-11-2014.

<http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-40a5f610-3e96-4bab-bf49-119907d5e0b9.html> Servizio della trasmissione Report sulle metodologie di insegnamento all'avanguardia all'interno dell'istituto Virgilio Quattro di Scampia, 16-12-2014.

<http://www.umbria24.it/professore-coraggio-ve-la-racconto-io-scampia-noi-non-indietreggiamo/299172.html> Intervista a Battimiello P., dirigente scolastico dell'istituto Virgilio 4 di Scampia, 10-11-2014.

<http://video.repubblica.it/edizione/napoli/il-lavoro-minorile-testimonianze-a-napoli/132139/130660> Testimonianza sul lavoro minorile raccolte all'interno dell'indagine svolta da Save the children e l'associazione Bruno Trentin, 15-10-2014.

<http://vimeo.com/96909808> Audizione di Battimiello P. alla Camera dei deputati sulla scuola nei contesti di disagio sociale, 10-11-2014.

Convegni

Circo Verso... Prospettive di Circo Sociale per lo sviluppo di una Cittadinanza Attiva,
Castelfiorentino, 2013,

http://www.jugglingmagazine.it/new/fileadmin/Image_Archive/04_CircoperBambinieRagazzi/CircoVerso/Circo_verso_ITA_150.pdf

Seminario 'Culture has an impact!', *Studying social circus, Openings and perspectives*, Tampere,
2013, http://www.uta.fi/cmt/index/Studying_Social_Circus.pdf