

Clowns nelle scuole. Prospettive e percorsi di inclusione fra disabilità e identità straniera¹

Clowning in schools: perspectives and pathways for inclusion between disability and foreign identity

Melanie Sara Palermo
Borsista di ricerca
Università di Macerata

Martina Crescenti
Assegnista di ricerca
Università di Bologna

Sommario

Il saggio analizza l'impatto che la clownterapia, solitamente associata al contesto medico, può avere nelle scuole, in particolare considerando l'inclusione di alunni con disabilità intellettive e fisiche e con background migratorio. In particolare, lo studio consiste nell'analisi dell'impatto delle attività svolte dalla onlus Clown One Italia in alcune scuole lombarde, attraverso le prospettive di operatori clown, insegnanti e ex-studenti. La ricerca empirica è stata svolta nel 2024 mediante interviste semi-strutturate, elaborate e analizzate attraverso il software di analisi *N-Vivo*. Dai risultati della ricerca emerge la particolare rilevanza che le attività hanno assunto per gli studenti, i quali hanno migliorato le proprie capacità relazionali e hanno prestato una maggiore attenzione verso la condizione della disabilità e dell'essere *straniero*. Inoltre, la loro concezione della *cura* sembra essersi trasformata grazie alle esperienze emotive vissute, a una riflessività e consapevolezza più profonda e attenta delle disuguaglianze dentro e fuori la scuola. In conclusione, lo studio sottolinea come la clownterapia possa essere uno strumento prezioso per promuovere l'inclusione scolastica, favorendo la costruzione di una società più solidale e attenta alle diversità.

Parole chiave: inclusione scolastica, clownterapia, disuguaglianze, background migratorio, disabilità.

Abstract

This study examines the impact of clowning, typically associated with medical settings, on school contexts, particularly regarding the inclusion of students with intellectual and physical disabilities and migrant backgrounds. Specifically, the study analyzes the impact of activities carried out by the non-profit organization Clown One Italia in different schools in Lombardy region (Italy), through the perspectives of clowning operators, professors, and former students. Empirical research has been conducted in 2024 through semi-structured interviews, processed and analyzed using the *N-Vivo* software. The results of the research highlight the relevance of these activities for students, who have improved their relational skills and have paid greater attention to the condition of disability and being *foreigner*. Moreover, their concept of *care* seems to have transformed thanks to the emotional experiences lived, to a more deep and aware reflection and consciousness of inequalities both inside and outside the school. In conclusion, the study emphasizes how clowning can be a valuable tool to promote school inclusion, fostering the construction of a more supportive and inclusive society.

Keywords: school inclusion, clowning, inequalities, migrant background, disability.

Introduzione

L'Organizzazione delle Nazioni Unite, attraverso l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, esprime chiaramente l'obiettivo (n. 4) di costruire ambienti scolastici inclusivi e non violenti, che siano *sensibili ai bisogni emergenti nel periodo dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere* (agenziacoazione.gov.it). In ambito europeo, come evidenzia Brandolini (2022), sono diverse le istituzioni che cercano di regolare e innovare gli approcci educativi verso l'inclusività, tra cui l'European Agency for Special Needs

and Inclusive Education, la quale invita gli Stati Membri a costruire approcci educativi che siano accoglienti delle diversità sin dalla prima infanzia attraverso pratiche che ruotano «intorno a un impegno etico per la giustizia sociale e il rispetto per la diversità, impegno che trova concretezza nell'esercizio di valori fondanti quali la cittadinanza, la democrazia e la solidarietà sociale».

L'Italia, con il suo quadro normativo all'avanguardia, accoglie appieno le direttive dei diversi enti internazionali, prevedendo la figura del docente specializzato per il sostegno agli alunni con disabilità e promuovendo una didattica individualizzata (Legge 4 agosto 1977, n.517, 1977; Legge 5 febbraio 1992, n. 104, 1992) (Capodanno *et al.*, 2024). Inoltre, nel 1998, con il Testo Unico sull'Immigrazione della nota legge Turco-Napolitano (Legge 6 febbraio 1998, n. 40, 1998) si è formalizzato l'impegno italiano verso l'integrazione di persone straniere, tra cui i minori sprovvisti di permesso di soggiorno, garantendo a questi ultimi l'accesso alla scuola dell'obbligo (Bonifazi, 2017). Nonostante le diverse normative che nel tempo hanno posto l'attenzione sulla questione dell'inclusione sociale a tutto campo (Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, 1999; Legge 13 luglio 2015, n. 107, 2015), l'istruzione in Italia costituisce ancora una problematica sociale per coloro che quotidianamente *fanno educazione* (Sibilio & Aiello, 2018), gli insegnanti.

L'effettiva realizzazione dei processi inclusivi teorizzati e riconosciuti in ambito giuridico, poi allargati al privato sociale, pongono infatti numerose criticità e sfide quotidiane al corpo insegnante, connesse sia alle relazioni con le famiglie, sia alla progettazione di percorsi scolastici inclusivi. A tal proposito, l'approccio dell'*inclusive education* è da considerare sia nella sua accezione più ampia, come educazione *per tutti* gli studenti, sia nella sua accezione specifica, in quanto educazione orientata a includere *con maggiore attenzione* bambini con disabilità e bisogni speciali (Ainscow, 2007; Benvenuto, 2022), i quali sono primariamente a rischio di discriminazioni e esclusioni nel gruppo classe e nella società in generale. Emerge quindi l'importanza della *comunità educante*, intesa come rete di attori territoriali che interagiscono sinergicamente allo scopo di educare il bambino verso la sua maturità e il benessere personale e relazionale (Napolitano, 2015). Nella comunità entrano dunque in gioco la scuola, gli studenti, la famiglia, l'amministrazione pubblica, il Terzo settore. Quest'ultimo, favorito e incentivato dalle possibili convenzioni e dai Patti Educativi di Comunità della *Buona Scuola* e dal Codice del Terzo settore (Porcarelli, 2023), può svolgere un ruolo attivo in quanto promotore di innovazioni progettuali, anche in virtù delle pratiche di *apprendimento informale* che possono integrare quelle formali scolastiche (Ferri, 2017; Zanazzi, 2018). A partire da tale quadro di riferimento, l'articolo analizza l'influenza delle attività della onlus Clown One Italia in ambito scolastico. Considerando la rilevanza della clownterapia negli studi medico-sanitari e la scarsità di studi sociologici sul tema, il contributo presenta un forte carattere innovativo, costituendo una prima esplorazione dell'applicazione della clownterapia in ambito scolastico. Attraverso le prospettive di insegnanti, operatori clown e ex-studenti, raccolte attraverso dieci interviste semi-strutturate, l'articolo evidenzia le esperienze, gli aspetti positivi e negativi della clownterapia, in particolare considerando le disuguaglianze, gli stereotipi e le discriminazioni legati alla disabilità e all'identità etnica.

1. La clownterapia: un apprendimento emozionale, informale e inclusivo

Come evidenziato dalla letteratura (Colardyn & Bjornavold, 2004; Eshach, 2007; Merico & Scardigno, 2023) sull'*informal learning* o apprendimento informale, molteplici sono le potenzialità di un approccio educativo non strutturato (ma progettato) in termini

di obiettivi, tempo e materiali in ambito scolastico e extrascolastico, nonché positivo il carattere emancipatorio dell'apprendimento finalizzato all'espressività creativa dell'alunno attraverso cui egli ha la possibilità di sviluppare e rafforzare delle competenze, delle responsabilità sociali, il proprio talento e l'iniziativa personale. Il continuum educativo tra formale, informale e non formale, analizzato da Merico e Scardigno (2023), permette una maggiore flessibilità nella strutturazione e integrazione delle pratiche educative, valorizzando gli effetti di inclusione e democratizzazione dell'educazione in quanto tale.

Interventi co-progettati fra pubblico e privato possono svolgere un'azione rilevante alle esigenze delle diverse soggettività presenti in ambito scolastico (Porcarelli, 2023), che possono includere, per esempio, minori con background migratorio con difficoltà di apprendimento della lingua e della cultura italiana, e minori con disabilità, le cui problematicità possono variare notevolmente, dalla mancanza di relazioni con i compagni di classe al dilagante fenomeno del bullismo e del cyberbullismo (Guerrini, 2021; Santerini, 2009). Forme intersezionali di discriminazioni razziste legate al colore della pelle (Cardellini, 2017), all'origine etnica e alla confessione religiosa come eredità coloniale, alla disabilità come emblema del *diverso* (Fratini, 2016; Straniero, 2020) possono essere comprese, osservate e contrastate dalla doppia azione flessibile formale e informale della collaborazione scuola-Terzo settore (Merico & Scardigno, 2023). Inoltre, l'attenzione si pone anche su un'ulteriore forma di discriminazione più sottile e trasversale a tutti gli ordini e gradi scolastici: quella legata alla dimensione del genere, che può sfociare ad esempio nel bullismo omofobico verso gli studenti che si identificano (o vengono identificati) come lesbiche, gay, trans, etc., ossia *non conformi* a degli stereotipi sociali (Scierrri & Batini, 2021). Come rileva Guerrini (2017) da un progetto del Terzo settore, gli obiettivi principali che dovrebbero darsi sia scuola che associazioni consistono nella sensibilizzazione di insegnanti e classi sulla parità di genere -così come sulle diversità in generale-, in particolare nello sviluppo di una maggiore lente critica da parte degli insegnanti nel riconoscimento di fenomeni discriminatori.

Fra le diverse associazioni italiane coinvolte in progetti scolastici *informali* e che sono orientate a decostruire stereotipi e lavorare sull'empatia e l'ascolto reciproco, è possibile individuarne alcune che utilizzano la *clownterapia* o, come approfondiremo nel presente articolo, che fanno di questo approccio il fondamento da cui partire per relazionarsi in diversi contesti di vulnerabilità e fragilità sociale. Nonostante la clownterapia sia associata solitamente alla figura del clown-dottore in ambito medico sanitario, soprattutto in relazione agli studi di gelotologia (Warren & Spitzer, 2013) e alle ricerche nel campo della psiconeuroendocrinoimmunologia (PNEI), essa può di fatto rappresentare un approccio utile anche nel settore educativo. La figura del clown, come sottolinea Farneti (2013), incarna quei caratteri che aiutano i soggetti in una qualsiasi condizione di disagio e sofferenza a sperimentare e elaborare nuove prospettive positive, oltreché strategie di ricerca del benessere.

Oggetto di studio principalmente delle discipline sanitarie e raramente di quella sociologica, la clownterapia consiste nell'utilizzo e nella rielaborazione di tecniche estrapolate dalla giocoleria, dal teatro, dall'arte di strada. Al di là del dibattito sull'appropriatezza o meno del termine associato al concetto di *terapia* per cui, nonostante comporti un cambiamento positivo di umore, non è valutabile dal punto di vista medico (Farneti & Tschiesner, 2016), la clownterapia può essere considerata un approccio che educa il bambino a trovare in sé strategie per migliorare il benessere personale, quello relazionale con i compagni di classe o i pari, rafforzare l'autostima e la fiducia nelle proprie potenzialità e competenze. Secondo Pendzik e Raviv (2011), il clown corrisponde a tutti gli effetti a una *guida* nell'affrontare e alleviare la condizione di disagio e

sofferenza sia fisica, come avviene nei reparti ospedalieri, che psicologica e sociale in generale. Coloro che si formano come clown, spiega Farneti (2013), devono essere in grado di osservare il contesto in cui operano, trasformare elementi situazionali in gioco, capovolgendo gli *schemi abituali* con creatività e con molta delicatezza e attenzione nei confronti dei bambini, oltre ad arrivare a essere consapevoli del proprio corpo in quanto «strumento per costruire legami e favorire empatia» (Pettenuzzo, 2022, p. 48). Il gioco in quanto tale, come analizzato negli studi recenti sul *gaming* e sulle applicazioni del gioco in vari contesti da parte di esperti di più settori (Antonacci & Bertolo, 2022), è in grado di sviluppare «spirito di gruppo, empatia, intelligenza emotiva». Il cosiddetto *team building* all'interno di contesti ludici si basa sulla premessa di una conoscenza reciproca, sulla condivisione di esperienze personali e sulla disposizione di competenze utili al gruppo favorendo un senso di fiducia reciproca (Antonacci & Bertolo, 2022)

In ambito sociologico, l'approccio ludico e ispirato all'interazione tramite emozioni positive della clownterapia può essere interpretato in relazione agli studi di sociologia delle emozioni, che pongono al centro della discussione, come spiega Turnaturi (2000, p. 105), il fatto che il «nuovo soggetto della modernità si fa riflessivo anche e soprattutto intorno alle proprie emozioni che divengono centrali nella conoscenza, nella riflessione e nella comunicazione». Egli è insieme attore razionale e attore emozionale. Le emozioni possono essere considerate «fattori di coesione riguardo la formazione della solidarietà sociale» (Leonardis *et al.*, 2017, p. 44), ma possono anche essere stimolo per una riflessività oppositiva, di contrasto, identitaria del soggetto. Come spiegano i sociologi Cattarinussi (2006) e Cerulo (2010), emozioni e sentimenti orientano l'azione individuale e collettiva, modificano l'agire sociale, hanno un carattere relazionale e conducono l'individuo verso l'altro, sia in maniera positiva che negativa. Si denota, pertanto, la potenza dell'espressività emotiva, dell'interazione sentimentale e basata su ciò che Archer (2009) chiamerebbe *riflessività*, e di come un'esperienza legata all'*umorismo* possa avere degli effetti rilevanti all'interno di vari contesti sociali, tra cui quello scolastico. Secondo Farneti (2013), i clown con la loro informalità hanno la capacità di ribaltare *dinamiche relazionali abituali* fra insegnanti e studenti; schemi che possono costituire modi di pensare e concepire l'altro attraverso stereotipi generati da dinamiche di potere strutturate a livello sociale.

2. Il caso studio: Clown One Italia e il progetto *Ambasciatori del Sorriso*

Anno scolastico	Numero di Scuole	Numero di studenti
2009/2010	1	30
2010/2011	1	26
2011/2012	1	36
2012/2013	1	30
2013/2014	1	25
2014/2015	1	24
2015/2016	2	46
2016/2017	3	65
2017/2018	2	47
2018/2019	1	12
2019/2020	1	15

Tab. 1: Scuole e numero di studenti/studentesse coinvolti/e per anno scolastico.

Per analizzare l'impatto della clownterapia in ambito scolastico nel contrasto alla discriminazione è stata presa in considerazione l'associazione umanitaria, apartitica e apolitica, Clown One Italia Onlus, fondata dall'attrice clown Ginevra Sanguigno nel 2000

a Milano, con il patrocinio del medico e attivista statunitense Hunter Doherty Adams, in arte Patch Adams, fondatore del *Gesundheit! Institute* e divulgatore della clownterapia a livello internazionale (Clark, 2013).

Il progetto analizzato nel presente studio, denominato *Ambasciatori del Sorriso*, consiste in un laboratorio di formazione al volontariato svolto in collaborazione con il CSV M&B (Centro Servizi Volontariato di Monza & Brianza) dall'anno scolastico 2009/2010 al 2019/2020 in Licei e Istituti della area di Monza-Brianza, quindi rivolto a studenti e studentesse fra i 16 e i 20 anni. La Tab.1 sottostante mostra il coinvolgimento di diverse scuole e il numero di partecipanti per ogni anno (Bertolasi *et al.*, 2021).

Il progetto ha avuto l'obiettivo di educare al volontariato e umanizzare il rapporto di *cura* attraverso cinque priorità educative: favorire una cultura della solidarietà; stimolare consapevolezza e responsabilità verso gli altri; favorire la cittadinanza attiva svolgendo attività di volontariato; sensibilizzare alle tematiche della fragilità (minori, anziani, disabili, minoranze); contribuire ad abbattere gli stereotipi culturali costruendo ponti di pace e solidarietà (Clown One Italia Onlus, 2024). Secondo il progetto, il valore aggiunto derivante dallo svolgimento negli ambienti scolastici consiste in due elementi principali: il primo corrisponde alla condivisione e alla partecipazione di soggetti differenti, fra cui studenti, volontari, esperti clown, utenti delle strutture di accoglienza; il secondo elemento riguarda l'offerta di uno sguardo transculturale sul volontariato attraverso la visione di filmati realizzati nelle missioni di Clown One Italia in zone di emergenza umanitaria.

Per ogni anno scolastico il laboratorio ha previsto dieci incontri pomeridiani della durata di 2,5 ore ciascuno, per un totale di 25 ore nell'arco di tre mesi. I primi cinque incontri si sono svolti negli Istituti/Licei sotto forma di laboratori tenuti da esperti e erano incentrati su esercizi mirati a comprendere le rigidità dei partecipanti e la consapevolezza dell'interspazio, esercizi di clownerie basati sulla creatività, l'improvvisazione e l'uso del linguaggio non verbale del corpo, fondamentale per coinvolgere qualsiasi pubblico dei clown (bambini, persone fragili, anziani, disabili, individui emarginati). Alla fine di ogni incontro si svolgevano dei *cerchi di ascolto* per ottenere i diversi pareri sul laboratorio e poter calibrare i successivi ritrovi per permettere agli studenti di valorizzare sé stessi e i propri talenti. Gli appuntamenti finali si svolgevano invece in case di riposo, asili, strutture dedicate all'accoglienza dei disabili nella zona di Seregno permettendo ai partecipanti di fare esperienze pratiche di clownterapia sul territorio. A fine laboratorio gli studenti potevano partecipare a viaggi dalla spiccata valenza sociale, le cosiddette *gite umanitarie*, tra cui il viaggio a L'Aquila, dove sono stati incontrati i medici Vincenzo Vittorini e Massimo Cinque, i quali hanno perso la famiglia nel sisma del 2009.

3. Disegno della ricerca

La ricerca empirica è stata svolta adottando la metodologia del caso studio e la tecnica delle interviste semi strutturate. Come affermato da Yin (2005), l'indagine attraverso il caso studio si avvale di molteplici fonti di prova e trae vantaggio dallo sviluppo delle precedenti proposizioni teoretiche per guidare la raccolta e l'analisi dei dati. Nella presente ricerca, ci si è avvalsi infatti di fonti online (clowns.it) e cartacee (Bertolasi *et al.*, 2021) relative all'attività dell'associazione oggetto di studio, nonché di interviste semi-strutturate (Bichi, 2004; Corbetta, 2015) ai soggetti coinvolti.

A partire dall'ipotesi che la clownterapia abbia effetti positivi sull'intera rete educante e che, quindi, con la collaborazione della scuola il Terzo settore possa realmente svolgere attività benefiche attraverso questo approccio informale per sensibilizzare sui temi della

disabilità e dell'identità straniera degli alunni, oltreché contrastare discriminazioni e fenomeni di bullismo, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

D1. Qual è l'impatto del laboratorio di clownterapia a livello individuale e relazionale nell'immediato e a lungo termine?

D2. Com'è cambiata la concezione della disabilità e dell'approccio personale alle persone con disabilità?

D3. Com'è cambiata la percezione dell'identità straniera e dell'approccio personale alle persone con background migratorio?

Le interviste sono state svolte sulla base di tracce differenziate in base alla categoria di soggetti coinvolti: operatori clown, ex- insegnanti, ex-studenti. Tutti gli insegnanti intervistati sono oggi in pensione; mentre gli ex-studenti hanno partecipato al laboratorio di clownterapia per più anni di seguito. Nell'articolo, per rispetto dell'anonimato, i nomi degli intervistati sono stati siglati con l'iniziale, poi sono stati aggiunti il sesso, l'età al momento dell'intervista, il ruolo e il mese in cui è stata condotta l'intervista². Le tracce delle interviste sono state costruite attraverso una lente teorica che ha permesso di definire i concetti e i temi principali (approccio *top-down*) (Creswell, 2007); tuttavia, nella fase di codifica e di analisi è stato adottato un approccio *bottom-up*, ovvero è stato possibile osservare elementi non previsti sulla base di quanto riportato dai partecipanti. Le 10 interviste, condotte fra maggio e luglio 2024, hanno coinvolto 3 operatori clown, 3 insegnanti, 4 ex-studenti e ex-studentesse che hanno fruito delle attività della onlus Clown One durante il percorso scolastico. Le interviste, svolte online tramite le piattaforme Google Meet e Microsoft Teams, sono state registrate e trascritte, quindi analizzate e codificate (in nodi gerarchici e sotto-nodi) attraverso il software di analisi N-Vivo (release n. 14, 2023, QSR International).

Il processo di analisi ha seguito il modello composto da 5 fasi di Creswell e Poth (2018). Nella prima sono state svolte le interviste, mentre nella seconda sono state archiviate, trascritte e classificate costruendo un database sul software N-Vivo composto da 10 file suddivisi per partecipante. La fase di lettura e memorizzazione delle idee emergenti ha permesso di creare delle mappe concettuali. I codici sono stati raccolti in una lista nella fase di descrizione e classificazione dei codici in categorie tematiche. La quinta fase ha consentito di collegare tra loro i temi e le categorie emerse mostrando gli aspetti in comune e quelli divergenti tra le tre tipologie di intervistati in merito all'impatto della clownterapia, alla considerazione della disabilità e dell'identità di persone con background migratorio.

4. Analisi e risultati delle interviste

L'analisi delle interviste, riportata di seguito, è stata strutturata per ambiti di indagine riunendo le diverse prospettive, in modo che potessero emergere per ogni ambito eventuali concezioni divergenti o diverse fra loro. I paragrafi successivi, dunque, seguiranno i tre ambiti di indagine: 1) l'impatto delle attività di clownterapia; 2) la concezione e l'approccio alla disabilità; 3) la concezione e l'approccio all'identità della persona con background migratorio.

L'impatto delle attività di clownterapia

L'esperienza svolta in ambito scolastico sembra avere avuto un impatto positivo, in particolare considerando le relazioni tra gli ex-studenti e quelle tra questi ultimi e gli insegnanti. Gli ex-alunni hanno riportato di aver migliorato le loro capacità relazionali superando la timidezza e i possibili pregiudizi che ostacolavano il rapporto con l'*altro*,

soprattutto se *diverso* per età o per condizione di salute. Inoltre, hanno costruito amicizie di lunga durata con gli altri partecipanti e, durante il laboratorio, hanno creato un gruppo, quello degli *Amici dei clown*, che si riuniva anche fuori dai luoghi e dagli orari scolastici, come si evince dai seguenti estratti:

Avevamo creato addirittura proprio un gruppo di amicizie, che si vedeva anche all'esterno, e non eravamo compagni di classe, noi eravamo proprio compagni di scuola, di età diverse, e abbiamo creato proprio una compagnia... E ancora adesso, cioè, siamo ancora amici e siamo gli amici dei clown (A., F, 28, ex-studentessa, giugno 2024).

Ci ha dato anche un po' a tutti una buona base per capire come relazionarci con gli altri. Cioè, io mi sono reso conto che con questo corso sono riuscito a mettere un po' da parte la mia timidezza, sono riuscito a impormi in alcune situazioni, oppure anche a tirar fuori la mia personalità anche in quelle situazioni un po', tra virgolette, scomode. Per esempio, quando andavamo nei centri diurni per anziani o per disabili c'era sempre l'imbarazzo del «oddio, che cosa faccio?», del come avvicinarmi con questa persona, però con gli incontri che facevamo abbiamo imparato tutti a trovare una scusa per metterci in contatto con l'altro e è una cosa che, secondo me, mi ha aiutato tantissimo (H., M, 27, ex-studente, giugno 2024).

Per quanto riguarda invece il rapporto tra il gruppo classe e gli insegnanti, questi ultimi hanno affermato come la rigidità imposta dallo stare *dietro la cattedra*, se da un lato è funzionale all'insegnamento, dall'altro crea una tensione relazionale per cui il dialogo, anche su aspetti necessari da comunicare, diviene difficoltoso fino a essere del tutto assente. L'informalità del contesto creatosi nel laboratorio, ludico e improntato sull'umorismo, ha comportato dunque un'apertura nuova verso l'informalità.

Diciamo che con la clowneria tu smetti un po' di avere questo ruolo rigido e ti coinvolgi maggiormente con loro. Io ho sempre voluto tenere però un ruolo ben definito di educatore, per cui non mi sono eccessivamente mischiato con loro nei giochi magari, nei confronti dei bambini, etc. Però ho mantenuto una vicinanza e ho cercato di staccarmi indubbiamente da quel ruolo rigido che ha un insegnante quando è in classe (A., M, 66, ex-insegnante, giugno 2024).

Tale elemento è stato osservato e apprezzato anche dagli studenti, i quali hanno potuto sperimentare la possibilità di avere un rapporto amichevole con gli insegnanti, nonostante il mantenimento della gerarchia dei ruoli.

E anche con i professori si è creato un rapporto di amicizia che va oltre al semplice studente e professore... si creano quelle dinamiche in cui ti senti libero di scherzare, di fare la battuta in più perché sei in un contesto comunque più leggero rispetto a quello della lezione frontale con il professore, che per quanto poi può interagire con la classe e creare un buon rapporto, rimane sempre «io sono lo studente e tu mi stai facendo lezione»... quindi anche il fatto di fare ad esempio tutti gli stessi esercizi, sia noi studenti che i professori, è un modo per mettersi allo stesso livello (C., F, 25, ex-studentessa, giugno 2024).

Nell'analisi delle interviste si è notato, inoltre, un approccio differente alle attività di clownterapia in base al genere degli studenti, in modo trasversale alle categorie di

intervistati: in generale, emerge una considerazione delle attività di clownterapia come maggiormente adatte alle studentesse, in quanto ritenute più creative e propense alle attività sociali e di cura; mentre gli studenti sono considerati meno creativi e maggiormente timorosi del giudizio altrui: «Le ragazze sono sicuramente più creative, più coraggiose... i ragazzi sono sicuramente più timorosi e poi hanno paura di essere presi in giro» (G., F, 67, operatrice clown, giugno 2024). Oppure:

le ragazze sono più disponibili all'aspetto del mettersi in gioco a livello relazionale e anche nella comicità, intesa nella gag comica magari, e i ragazzi rispondono invece magari più sull'aspetto atletico, della giocoleria, insomma, dell'aspetto un po' più performativo in quel senso (M., F, 42, operatrice clown, giugno 2024).

Tuttavia, queste differenze iniziali sono venute meno facendo clownterapia, quindi con lo svolgimento del laboratorio, evidenziando pertanto l'effetto positivo della clownterapia come attività per tutti, senza distinzione di genere.

C'era molto il fatto di mettersi in gioco durante le attività, quindi era una cosa che, secondo me, soprattutto noi ragazzi avevamo più difficoltà a fare, cioè ci impiegavamo molto di più a scioglierci rispetto alle ragazze. Forse un po' per la paura di perdere la faccia, non lo so, perché poi ovviamente le attività erano molto di stampo teatrale, cioè sulla mimica, sull'uso della voce e quindi per noi ragazzi è stato un po' imbarazzante nei primi momenti riuscire a mettersi in gioco, però era una cosa che, secondo me, si esauriva nei primi due incontri (H., M, 27, ex-studente, giugno 2024).

Infine, il laboratorio ha permesso agli ex-studenti di ampliare la loro concezione di cura, in particolare passando da una considerazione connessa all'aspetto della salute fisica a una considerazione della cura come insieme di azioni premurose per migliorare il benessere, fisico o psicologico, delle persone, come si evince dalla seguente testimonianza.

Diciamo che il mio concetto di cura si è un po' ingrandito, anzi espanso e ha coperto anche tutte quelle piccole cose che poi portano a far stare meglio una persona, non soltanto dal punto di vista medico, ma anche dall'essere più sereno nell'affrontare la quotidianità (H., M, 27, ex-studente, giugno 2024).

Lo svolgimento delle attività ha presentato tuttavia diversi limiti evidenziati dagli insegnanti, in particolare la difficoltà, almeno iniziale, di coinvolgere gli studenti, la mancanza di continuità fra il progetto e la didattica quotidiana, la difficoltà nel misurare l'impatto delle attività.

La concezione e l'approccio alla disabilità

La questione della disabilità risulta essere un argomento particolarmente delicato, anche per gli stessi volontari clown che sono maggiormente preparati all'incontro e all'accoglienza delle diversità. Come riporta la letteratura (Straniero, 2020), la disabilità è l'emblema del *diverso* per eccellenza, del malato, che deve essere protetto e da cui non ci si aspetta autonomia in quanto ritenuto fragile.

Tuttavia, è a partire dalla sorpresa derivante dall'imprevisto e dall'inaspettato che gli stessi volontari trovano gli strumenti per formarsi, per sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e dei propri *schemi mentali abituali* che, come spiegava Farneti

(2013), sono lì per essere messi in discussione, trasformati in nuove modalità di concepire la realtà sociale. Come afferma una volontaria (M., F, 42, operatrice clown, giugno 2024), «Clown One sposa l'idea che ognuno ha una fragilità. [...] Il concetto di normalità, come il concetto di disabilità, è un concetto che viene generato dal contesto».

Le testimonianze riportate di seguito testimoniano come le attività di clownterapia hanno reso possibile, negli studenti, l'attivazione di un percorso di maturazione personale, in cui è cambiata la percezione dell'altro, del diverso, della persona affetta da malattia verso cui, nonostante gli stereotipi e i pregiudizi, è possibile relazionarsi spontaneamente e riuscire a costruire un rapporto positivo.

Con i corsi di Clown One, diciamo che ho avuto una maggiore consapevolezza, ho rivisto un po' tutte le dinamiche che avevo vissuto sotto un altro aspetto, su un aspetto più critico, più consapevole che appunto mi ha aiutato a capire come avvicinarmi in alcune situazioni, quali parole usare, quali parole non usare, che espedienti utilizzare per cercare un rapporto (H., M, 27, ex-studente, giugno 2024).

Porsi nei confronti di queste persone partendo dal presupposto che «ha questa disabilità quindi *poverino*» andava a sminuire la persona proprio come persona e ci dicevano «se fosse fatto nei vostri confronti giustamente non vi farebbe piacere, quindi perché doverlo fare nei loro confronti?». Quindi ho apprezzato che ci sia stato questo momento di riflessione prima di incontrare queste persone, in modo tale da poter rendere sia la nostra esperienza, che la loro, la migliore possibile (C., F, 24, ex-studentessa, giugno 2024).

L'attenzione nei confronti del linguaggio usato per rivolgersi alla persona disabile, delle parole che rivelano e che costruiscono degli *schemi abituali* per cui, come spiega il secondo studente, definire in maniera pietistica *poverino* un ragazzo con disabilità significa posizionarlo in una condizione di inferiorità, è un elemento centrale per poter comprendere pregiudizi e stereotipi insiti nella società e nel mondo scolastico in quanto riflesso di essa (Straniero, 2020). L'approccio ludico, l'umorismo e il dialogo intrattenuto nei corsi di clownterapia sembrano essere riusciti a trasformare la percezione della disabilità come limite relazionale, anche sorprendendo sé stessi in maniera positiva delle tante risorse che la persona disabile possiede e è in grado di mettere in gioco, riuscendo in alcuni casi a cambiare la considerazione degli altri:

C'era un ragazzino autistico in una classe a Vimercate di adolescenti, dove questo ragazzino era totalmente emarginato... attraverso il gioco lui ha fatto vedere che sapeva fare qualcosa. E allora, sapeva fare un'acrobazia, che ne so, stare in equilibrio sulle mani rischiando di cadere. Noi dicevamo «non lo fare, non lo fare». Però lui voleva assolutamente far vedere alla classe, che erano soprattutto ragazze, ma ragazze sai di quelle bulle, e da quel giorno in poi la percezione nella classe, verso di lui, è cambiata (G., F, 67, operatrice clown, giugno 2024).

Infine, anche gli insegnanti hanno affermato di aver notato negli studenti un cambiamento nella considerazione e nell'attenzione verso il diverso: «Una sensibilità, una maggiore presa di coscienza e sensibilità nei confronti della persona bisognosa, insomma fragile» (E., F, 73, ex-insegnante, giugno 2024), «Sto pensando a un laboratorio dove sono stati questi ragazzi, un centro anziani... anche questa è una forma di disabilità. Sicuramente è cresciuta sì, è cresciuta ecco, la maturità e l'approccio nei confronti di questi temi» (A., M, 66, ex-insegnante, giugno 2024).

La concezione e l'approccio al background migratorio

In relazione all'inclusione di studenti con background migratorio all'interno del gruppo classe, gli operatori clown hanno sollevato diverse critiche e problematiche connesse alle risorse umane, economiche e culturali gravanti sulla scuola. In particolare, l'ambiente scolastico non è ritenuto adatto per favorire l'inclusione degli studenti con origine straniera e è sprovvisto di un sostegno di mediazione linguistico-culturale continuativo, comportando una totale mancanza di relazioni con gli alunni di origine straniera e l'assenza di strumenti didattici e linguistici efficaci per una *inclusive education* (Ainscow, 2007).

Il nostro lavoro era di amalgamare, fare in modo che attraverso i giochi, attraverso questo linguaggio, che era un linguaggio trasversale alle logiche, anche il ragazzo della Nigeria che sta in un angolo tutto il tempo e che nessuno gli parla per tutto il tempo... non capisce di italiano, nessuno gli parla anche per dire francese... men che meno i professori che sono da un lato oberati, dall'altro cercano di tirare a casa lo stipendio e tirare a campare. E non sono preparati (I., M., 78, operatore clown, giugno 2024).

In una scuola tecnica della Brianza, due ragazzi neri *parcheggiati* che parlavano solo francese, lingua che ovviamente gli insegnanti non sapevano. *Parcheggiati* e muti in un angolino dell'aula, per nulla coinvolti dall'insegnante, inabile a colloquiare, senza quelli che chiamano mediatori culturali (G, F, 67, operatrice clown, giugno 2024).

Nonostante tali critiche, che rilevano una condizione già ampiamente analizzata dalla letteratura pedagogica e sociologica (Guerrini, 2021; Santerini, 2009), l'impegno dell'associazione è, come si può notare anche dalla prima testimonianza, di utilizzare il linguaggio universale della comicità, dell'umorismo e del gioco per «amalgamare [...] anche il ragazzo della Nigeria che sta in un angolo tutto il tempo» all'interno del gruppo classe, di costruire delle forme di interazione simbolica superando pregiudizi, stereotipi sul *migrante*, ma anche reali limiti nel dialogo, come la lingua straniera. Mentre gli operatori clown approfondiscono la questione della migrazione come scopo essenziale dell'associazione, gli insegnanti sembrano essere meno coinvolti sulle problematiche dell'inclusione dal punto di vista didattico, soffermandosi solo sugli aspetti positivi del laboratorio e delle gite.

Abbiamo fatto anche delle attività. Siamo andati nel centro delle suore di Madre Teresa di Calcutta, una o due volte, e abbiamo fatto delle attività con i bambini di donne immigrate che erano nella struttura. Ricordo che anche in questo caso i ragazzi si erano molto coinvolti con questi bambini, con queste persone (E., F, 73, ex-insegnante, giugno 2024).

Da parte degli studenti, invece, è possibile osservare un maggiore coinvolgimento rispetto al tema dell'interculturalità e dell'inclusione sociale. L'esperienza laboratoriale sembra aver risvegliato una maggiore consapevolezza non tanto della realtà sociale italiana e locale (Monza e Brianza), multiculturale a tutti gli effetti, quanto delle risorse personali che vengono messe in gioco con persone di origine straniera. La visione di filmati sulle esperienze di clownterapia in contesti di povertà e vulnerabilità sociale nei

cosiddetti Paesi in via di sviluppo e le gite in contesti in cui si vive appieno l'immigrazione come condizione che determina il proprio stato socioeconomico, ha «ampliato tantissimo», come spiega una studentessa, «la cognizione di tutta quella che è la realtà... fuori dal paese, dalla Brianza» (A., F, 28, ex-studentessa, giugno 2024).

Allora, io devo dire che non vivo in una zona con molta diversità e inclusività, quindi sicuramente tutte le attività che abbiamo fatto, i racconti che ci sono stati fatti, ma anche le attività proprio... fisiche che abbiamo fatto ci hanno aiutato a capire, anche a livello culturale, tutte delle differenze che magari non vengono spiegate molte volte ai ragazzi, o comunque che vengono sempre spiegate in maniera molto distaccata. Invece vederle e viverle in prima persona ci ha permesso di capire molto di più delle dinamiche, delle cose anche culturali, cioè dei fenomeni culturali che magari non sono in linea con la nostra cultura, che facciamo più fatica a capire o a accettare e in qualche modo almeno capirle di più, capire da dove provengono determinate dinamiche, capirle e accettarle cercando di mettersi nelle scarpe di chi c'è di fronte (C., F, 25, ex-studentessa, giugno 2024).

Quest'ultima testimonianza riporta l'attenzione sulla fisicità dell'esperienza della diversità non solo nella visualizzazione di filmati e nei racconti dei clown, ma proprio nella percezione fisica delle emozioni provate, *in prima persona*, che come rilevato dalla letteratura sono fonte di riflessione, di comprensione di sé e dell'*altro*. L'umorismo e il gioco permettono di osservare e comprendere le condizioni personali di disagio e di sofferenza altrui, come può essere l'isolamento del ragazzo nigeriano in classe, in maniera più consapevole e in un'ottica positiva di miglioramento (Pettenuzzo, 2022). La riflessività prodotta dalle emozioni (Archer, 2009) sembra pertanto portare dei benefici nelle relazioni interculturali vissute dagli studenti costruendo un senso di solidarietà che si estende dalla scuola alla realtà esterna a essa (Leonardis *et al.*, 2017).

Conclusioni

Nel saggio è stato analizzato l'impatto della clownterapia in ambito scolastico in relazione alla disabilità e all'identità dello studente con origine migratoria, due condizioni che, come emerso dalle interviste, producono spesso disorientamento relazionale, distacco, tensione e incapacità di comunicazione. Stereotipi e pregiudizi sull'*altro*, sul *diverso*, con il quale il primo contatto e approccio si fa complicato e molto spesso assente, sia per gli insegnanti che per gli ex-studenti, minano le relazioni fra compagni di classe, con lo stesso educatore, che non sempre possiede gli strumenti e le risorse per costruire e *fare* una didattica inclusiva. A questo fine è più che mai necessaria la formazione aggiornata e costante sia culturale che strettamente pedagogica dell'insegnante nell'affrontare le sfide della scuola contemporanea. Sebbene siano molteplici le diversità sociali e culturali che incontra in ambito scolastico, quindi gli imprevisti e le risorse alle quali appellarsi, l'educatore deve essere formato nell'utilizzare degli strumenti didattici appropriati, tra cui quelli digitali, e deve saper costruire un percorso didattico che risponda alle necessità del gruppo classe e del singolo studente, allo stesso modo.

Sotto questo aspetto, come osservato, l'associazione è riuscita a costruire dei rapporti positivi interni e esterni alla scuola (case di cura, case di accoglienza, etc.) creando una comunicazione meno fragile con persone che possono essere percepiti come *intoccabili* e *irraggiungibili*: l'insegnante dietro la sua cattedra, la persona disabile con la sua malattia, l'alunno nigeriano con la sua lingua e il suo accento *strano/straniero*. Sembra,

inoltre, che fra gli ex-studenti si sia in parte trasformata la concezione della disabilità e dell'identità straniera proprio grazie alle dinamiche del gioco e dell'umorismo, pratiche e azioni che hanno permesso il superamento dell'imbarazzo e della tensione emotiva modificando *schemi abituali* di pensare l'altro.

Le domande di ricerca iniziali trovano, pertanto, una risposta positiva non solo nell'impatto benefico e efficace della clownterapia in quanto tale, se applicata in ambito scolastico, ma anche nella costruzione di una proficua collaborazione fra scuola e Terzo settore, fra educazione formale e informale, che sembra maggiormente adeguata e flessibile per soddisfare i bisogni educativi contemporanei. Nonostante la ricerca sia stata condotta con un piccolo gruppo di persone, dunque presenti dei limiti sotto diversi aspetti conoscitivi, viene qui proposta come spunto di riflessione e proposta di indagine ulteriore nella comunità sociologica, anche tenendo presente la possibilità di applicare l'approccio della clownterapia in ambito pedagogico, in maniera trasversale a ogni ordine e grado, ai fini della sensibilizzazione sulle diversità culturali, fisiche e sull'inclusione sociale.

Note

¹ Il lavoro di ricerca, quindi di scrittura del presente articolo, è stato svolto dalle autrici in uguale misura in tutte le sue parti.

² La sigla degli intervistati è composta nel seguente modo: iniziale del nome, sesso (M/F), età, ruolo (ex-studente/ex-studentessa, ex-insegnante, operatrice clown/operatore clown), mese e anno dell'intervista.

Bibliografia

- Ainscow M. (2007), *Taking an inclusive turn*. In «Journal of Research in Special Educational Needs», Vol. 7, n. 1, pp. 3-7.
- Antonacci F. e Bertolo M. (2022), *Games and game-playing*. In M. Bisanti (a cura di), *New Frontiers in Gaming*, Intesa San Paolo Innovation Center, pp. 11-14.
- Archer M. S. (2009), *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*, Trento, Erickson.
- Benvenuto G. (2022), *La scuola inclusiva come principio di equità: Un traguardo per una educazione democratica*. In «Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education», Vol. 25, n. 1, pp. 7-20.
- Bertolasi I., Sanguigno G., Veltre V., Dessi A., Rossi E., Rossetti A. e Massimo R. (2021), *La Scuola del Sorriso*, Clown One Italia odv.
- Bichi R. (2004), *L'intervista biografica: Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bonifazi C. (2017), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*, Roma, CNR-IRPPS e-Publishing.
- Brandolini R. (2022), *Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 21, n. 2, pp. 141-153.
- Capodanno F., Perrotta A. e Aiello P. (2024), *Quale lessico per una scuola democratica ed equa? Uno studio esplorativo della normativa sull'inclusione in Italia*. In «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», Vol. 12, n. 1, pp. 35-44.
- Cardellini M. (2017), *Le parole per nominare i colori della pelle: Conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 15, n. 1, pp.1-9.
- Cattarinussi B. (2006), *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Cerulo M. (2010), *Il sentire controverso. Introduzione alla sociologia delle emozioni*, Roma, Carrocci Editore.
- Clark C. D. (2013), *A clown most serious: Patch Adams*. In «International Journal of Play», Vol. 2, n. 3, pp. 163-173.

- Colardyn D. e Bjornavold J. (2004), *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and practices in EU Member States*. In «European Journal of Education», Vol. 39, n. 1, pp. 69-89.
- Corbetta P. (2015), *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino.
- Creswell J.W. (2007), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks (California), SAGE Publications.
- Creswell J.W. e Poth C.N. (2018), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, Los Angeles, SAGE Publications.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Pub. L. No. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997*, n. 59. In <https://www.gazzettaufficiale.it> (consultato il 31/07/2024).
- Eshach H. (2007), *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education*. In «Journal of Science Education and Technology», Vol. 16, n. 2, pp. 171-190.
- Farneti A. (2013), *Scarpe gialle per girare il mondo a testa in giù*, libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Farneti A. e Tschiesner R. (2016), *Some considerations on clown-therapy*. In «New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences», Vol. 2, n. 4, pp. 116-128.
- Ferri D. (2017), *Inclusive Education in Italy: A Legal Appraisal 10 Year after the Signature of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», Vol. 12, n. 2, pp. 1-21.
- Fratini T. (2016), *Nuove considerazioni sul pregiudizio nei confronti della disabilità*. In «Studi sulla Formazione», Vol. 19, pp. 201-212.
- Guerrini V. (2017), *Educare alla parità di genere a scuola. Verso la costruzione di buone prassi: Un'esperienza nel territorio fiorentino*. In «AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere», Vol. 6, n. 12, pp. 133-159.
- Guerrini V. (2021), *Studenti e studentesse non italiani/e nella scuola secondaria tra inclusione e rischio di emarginazione. Risultati da una ricerca qualitativa prima e durante la pandemia da Covid 19*. In «Formazione e Insegnamento», Vol. 19, n. 1, pp. 459-469.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, Pub. L. No. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (2015). In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s> (consultato il 31/07/2024).
- Legge 4 agosto 1977, n.517, Pub. L. No. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico (1977)*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg> (consultato il 31/07/2024).
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Pub. L. No. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. (1992). In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s> (consultato il 31/07/2024).
- Legge 6 febbraio 1998, n. 40, Pub. L. No. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (1998)*. In <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/980401.htm> (consultato il 31/07/2024).
- Leonardis T., Magnante P. e Savino S. (2017), *Le emozioni tra individuo, relazioni e società*, Roma, SaMa Edizioni.
- Merico M. e Scardigno F. (2023), *Il continuum dell'educazione: Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Milano, Ledizioni.
- Napolitano E. (2015), *Educazione, comunità e politiche del territorio*, Milano, FrancoAngeli.
- Pendzik S. e Raviv A. (2011), *Therapeutic clowning and drama therapy: A family resemblance*. In «The Arts in Psychotherapy», Vol. 38, n. 4, pp. 267-275.
- Pettenuzzo C. (2022), *La clownterapia: Una pedagogia del benessere, della positività e del sorriso*, Padova, Università di Padova.
- Porcarelli C. (2023), *La rete della comunità educante a supporto dei minori più fragili e vulnerabili*. In «Pampaedia Bollettino As.Pe.I», Vol. 195, pp. 56-65.
- Santerini M. (2009), *School mix e distribuzione degli alunni immigrati nelle scuole italiane*. In «Mondi Migranti», Vol. 3, pp. 235-249.

- Scierrri I.D.M. e Batini F. (2021), *In/sicurezza fra i banchi: Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre*, Milano, FrancoAngeli.
- Sibilio M. e Aiello P. (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, EdiSES Edizioni.
- Straniero A. M. (2020), *Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità*. In F. Bocci e A. Straniero (a cura di), *Altri Corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma, RomaTre Press, pp. 55-88.
- Turnaturi G. (2000), *Lo spettacolo delle emozioni*. In B. Cattarinussi (a cura di), *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 103-110.
- Warren B. e Spitzer P. (2013), *Smiles Are Everywhere. Integrating clown-play into healthcare practice*, New York, Routledge.
- Yin R. K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: Progetto e metodi*, Roma, Armando Editore.
- Zanazzi S. (2018), *Inclusive Education. A critical view on Italian policies*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.

Sitografia

- Agenzia per la Coesione Territoriale (s.d.), Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. In www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile (consultato il 29/10/2024).
- Clown One Italia Onlus (s.d.), Clown One Italia. In www.clowns.it (consultato il 31/07/2024).

Short Bio

Melanie Sara Palermo

Ph.D. in Educazione, Patrimonio Culturale e Territori, è attualmente borsista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Beni Culturali e Turismo dell'Università di Macerata sul tema *Family business e conciliazione famiglia-lavoro: Italia e Spagna a confronto*. I temi di ricerca a cui si interessa corrispondono al family business, la conciliazione famiglia-lavoro, le relazioni di cura, i rapporti intergenerazionali.

Ph.D. in Education, Cultural Heritage, and Territories, is presently affiliated as a research fellow with the Department of Education, Cultural Heritage, and Tourism at the University of Macerata, working on the project *Family businesses and work-life balance: a comparison between Italy and Spain*. Her scholarly pursuits encompass the broader themes of family business, work-life balance, caregiving relationships, and intergenerational dynamics.

Martina Crescenti

Ph.D. in *Human Sciences*, è attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Bologna sul progetto *Seconde generazioni fra passato e presente. Identità e memoria culturale nelle piattaforme digitali (2023-2025)*. I suoi principali ambiti di interesse riguardano l'educazione in contesti interculturali, la socializzazione religiosa (Islam), il fenomeno migratorio, la costruzione dell'identità sulle piattaforme digitali, con un'attenzione critica alla dimensione di genere.

Ph.D. in *Human Sciences*, is currently research fellow at the Department of Political and Social Sciences of the University of Bologna on the project *Second generations between past and present. Identity and cultural memory in digital platforms (2023-2025)*. Her main areas of interest concern education in intercultural contexts, religious socialisation (Islam), migration, and identity construction on digital platforms, with a critical focus on the gender dimension.