

***Educazione estetica e politica: l'indirizzo CrEA,
una sfida per una scuola multiculturale***

**Aesthetical and political education: The CrEA
orientation, a challenge for a multicultural school**

Maria Cristina Mecenero*

Riassunto

L'esperienza di crescere a Milano, in particolare a NoLo, un quartiere di immigrazione che negli ultimi anni si sta caratterizzando grazie a una vivace mobilitazione sociale; una scuola che tenta di rigiocare le sorti di una – quasi scontata – ghettizzazione di alcune classi; l'idea di arte come possibilità formativa e di emancipazione di alunne e alunni e la pratica del Teatro Sociale che invita a riappropriarci dell'intenzionalità politica delle azioni educative e del nostro essere parte di una comunità, ponendosi come frontiera là dove esistono difficoltà individuali e collettive: questi alcuni elementi che fanno da sfondo all'esperienza di un indirizzo scolastico, il CrEA (Creativo-Espressivo-Artistico), preso qui in esame, in una scuola primaria milanese, la "Ciresola".

Da anni il cambiamento della popolazione scolastica verso una dimensione sempre più multiculturale ha aperto interrogativi e sollecitato risposte. Mostrare come le scuole possano attivare processi di inclusione, ripensando il rapporto di insegnamento-apprendimento come una dimensione creativa/performativa in sé, è uno degli obiettivi di queste pagine. L'esperienza che si vuole qui presentare è ancora in corso. Essa rilancia l'arte e il teatro come mezzi innovatori che, puntando sull'autorialità del gruppo, si prestano a tradurre nella pratica didattica quotidiana l'idea pedagogica/educativa di una scuola in cui bambine e bambini sono protagonisti del loro apprendere e in cui chi insegna, in alleanza con famiglie e territorio, può contribuire a rigenerare il tessuto sociale della scuola e della città.

Parole chiave: teatro sociale, arte, inclusione, cittadinanza, comunità.

* Istituto Comprensivo Statale Ciresola di Milano.

Abstract

The experience of growing up in Milan, in particular at NoLo, an immigrants' neighborhood (that in recent years has been characterized thanks to a lively social mobilization); a school that tries to replay the fate of an – almost predictable – ghettoization of some classes; the idea of art as a formative possibility and emancipation of pupils and the practice of Social Theater that invites us to take back the political intentionality of educational actions and our being part of a community, placing ourselves as a frontier where there are collective and individual difficulties: these are some elements that form the background to the experience of a school curriculum, the CrEA (Creative-Expressive-Artistic), examined here, at a primary school in Milan, the "Ciresola". For years the change in the school population towards an increasingly multicultural dimension has opened questions and solicited answers. Showing how schools can activate inclusion processes, rethinking the relationship between teaching and learning as a creative/performative dimension in itself, is one of the objectives of these pages. The experience presented here is still ongoing. It relaunches art and theater as innovative means that, focusing on the authorship of the group, lend themselves to translating the pedagogical/educational idea of a school in which children are the protagonists of their learning and teachers, in alliance with families and the territory, can contribute to regenerate the social fabric of the school and the city.

Keywords: Social Theater, art, multiculturalism, inclusion, citizenship, community.

Introduzione

Le storie delle scuole andrebbero raccontate più spesso e, soprattutto, dovrebbero essere studiate da chi si occupa di governare amministrazioni cittadine, regionali, nazionali. Elinor Ostrom (2009, p. 270/271) sostiene che a livello locale possono essere sperimentate forme di organizzazione sociale ed economica efficaci e funzionali al benessere dei cittadini pur senza regolamentazioni provenienti dalle autorità centrali. Diventano allora esemplari le storie di specifici territori in cui, grazie ad autoattivazioni degli abitanti, sono state trovate risposte a complessità grandi e difficili; tali storie, più frequenti di quanto si creda, mostrano che le collettività dispongono di un notevole margine d'azione per determinare cambiamenti.

Il presente contributo nasce dalla volontà di raccontare l'esperienza in corso in una scuola primaria milanese in cui la strutturazione di uno specifico indirizzo teatrale e artistico ha rappresentato la risposta alla presenza di sezioni

formate da bambini stranieri a fianco di sezioni composte prevalentemente da bambini italiani, provenienti da contesti familiari maggiormente agiati.

1. Le sfide della scuola in un contesto multiculturale milanese

Nel 2015 nella scuola primaria dell'Istituto Ciresola¹ prende avvio l'indirizzo CrEA (Creativo-Espressivo-Artistico), attivato per rispondere alla complessità multiculturale del territorio in cui l'istituto ha sede². La scuola opera in un contesto circoscrizionale – la Zona 2 dell'area metropolitana milanese – con caratteristiche economiche e sociali significativamente eterogenee per i diversi livelli di estrazione socioculturale esistenti e per la presenza di popolazione non comunitaria che negli anni ha trovato, proprio nella scuola, un luogo favorevole all'inclusione.

Crescere a Milano, dai sei ai dieci anni circa, significa crescere in un territorio segnato principalmente dalla questione della incolumità dei bambini che non sono più lasciati circolare liberamente per le strade, con riduzione dell'autonomia e della socialità spontanea (Amadini, 2012, p. 37-38), un elemento che incide in maniera significativa sulle ridotte possibilità di aggregazione e inclusione per le bambine e i bambini stranieri.

Il quartiere NoLo, in cui la scuola ha sede, è uno storico quartiere di immigrazione³ che negli ultimi anni è stato caratterizzato da una vivace mobilitazione sociale. NoLo sta per “a nord di piazzale Loreto” e la necessità di rinominare il territorio risponde al cambiamento in corso. C'è fermento sociale e culturale, con locali, iniziative che coinvolgono liberi cittadini, artisti, attività

¹ Si tratta dell'Istituto Comprensivo statale “Teodoro Ciresola”, formato da due plessi, uno in via Venini, sede di una scuola primaria di 15 sezioni, della direzione e della segreteria; un altro in viale Brianza, in cui sono ospitate al primo piano altre 15 sezioni di scuola primaria e al secondo e terzo piano 18 sezioni di scuola secondaria di I grado. L'istituto ha iscritti 1093 alunne/e, con un minor numero di stranieri nel plesso di viale Brianza, scuola primaria (20-25%); la presenza di alunni di famiglia non italoфона si alza nella secondaria (fino al 40%). Le etnie sono diversificate con maggiore presenza di egiziani, filippini, sudamericani. La maggiore concentrazione si raggiunge nel plesso di via Venini, dove si supera il 40-45% (dati relativi all'a. s. 2017/2018).

² Chi scrive è stata assegnata a una sezione C nell'anno scolastico 2015/2016 e ha avuto l'incarico di coordinare l'indirizzo.

³ Milano ha una popolazione residente stimata in 1.378.689; presenti nel Municipio 2 da 5-9 anni 7.023 di cui 2.723 stranieri, da 10-14 anni 6.767 di cui 2.276 stranieri, e da 15-19 anni 6.444 di cui 1.929 stranieri (dati ricavati da SISI - Sistema Statistico Integrato, Comune di Milano - Unità Statistica, anno 2018).

di cooperative e associazioni che stanno rilanciando il quartiere, nel passato marchiato dall'idea del degrado e della emarginazione.

Come in altre città, come in altre zone (Bolognesi, 2016, II paragrafo), la scuola presa in esame ha affrontato alte e basse maree, trovandosi nella condizione di avere un calo netto delle iscrizioni di bambini italiani e sezioni composte interamente da figlie e figli di famiglie straniere immigrate, fino ad arrivare all'ipotesi della chiusura di un plesso per mancanza di iscrizioni.

Ma la storia della "Ciresola" ha una trama *sui generis*, grazie alla presenza e all'azione di due dirigenti, Emilia Ametrano e Anna Polliani, artefici nell'ultimo decennio di cambiamenti che hanno rivoluzionato le sorti dell'istituto.

2. Da classi ghetto a classi CrEA

Emilia Ametrano nel 2009 propose e organizzò, insieme a un gruppo di insegnanti, il progetto IBI/BEI – *Italian Bilingual Education*, prima in via sperimentale e poi definitiva, strutturato intorno all'idea di istruzione bilingue nella scuola primaria: i contenuti disciplinari di scienze e geografia vengono veicolati in lingua inglese dalla classe prima alla classe quinta.⁴ La scuola da subito riacquistò energia con un *boom* di iscrizioni di bambine e bambini di famiglie per lo più italiane e agiate che puntavano sull'inglese come uno dei tasselli essenziali in un percorso di formazione appoggiato su un immaginario di speranza e successo.

Non tutto però era risolto, perché per ogni annualità solo due sezioni su tre erano a istruzione bilingue; la terza sezione, la C, manteneva uno statuto normale, e in essa venivano iscritti di fatto bambine e bambini che risultavano soprannumerari, arrivavano in corso d'anno o avevano particolari problemi psicofisici.

Le sezioni C furono nominate da subito come *classi non BEI* e anche *classi ghetto*. In particolare, nella sede di via Venini le classi si formavano con un'alta presenza, in alcuni casi totale, di bambine e bambini stranieri, di seconda generazione o neoarrivati.

Dopo circa tre anni dall'inizio della sperimentazione BEI, e passata la dirigenza della scuola ad Anna Polliani, due insegnanti⁵ propongono di caratterizzare il corso C con un indirizzo in cui potenziare le esperienze didattiche

⁴ Dal sito della scuola, <http://www.icsciresola.gov.it/progetto-ibibei/>: "Nato dal Protocollo d'Intesa siglato il 25 febbraio 2010 con la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica del MIUR, USR Lombardia e il British Council. Dall'a. S. 2015/2016 la sperimentazione è conclusa ma il progetto prosegue integrato nell'Offerta Formativa Triennale dell'Istituto".

⁵ Si tratta di Anna Conti e Francesco Tattoli.

mediate dall'arte: *un indirizzo espressivo teatrale*. L'intento era di creare un'identità positiva a quella sezione per ribaltare le sorti di una possibile emarginazione/implosione di quella fetta di scuola.

A settembre 2015 prende il via il CrEA nelle classi prime dell'istituto, una nel plesso di viale Brianza e una nel plesso di via Venini, e da subito tutto il gruppo delle insegnanti delle sezioni C inizia a confrontarsi su finalità e modalità attraverso un vero e proprio processo di auto-trasformazione della scuola che ha puntato sull'arte e sul teatro come mezzi per rigiocare le sorti della convivenza e della formazione.

3. Una scommessa didattica, educativa, politica

Il processo di definizione del nuovo indirizzo si è basato negli anni sull'idea di «arte come strumento di formazione ed emancipazione delle persone» e di teatro come «drammaturgia della cultura comunitaria e delle relazioni umane» (Bernardi, 2014, p. 11 e 13). Avvalendosi cioè dei conflitti e delle armonie presenti nelle dinamiche della comunità di cui si fa parte, si possono progettare azioni che contribuiscano al cambiamento delle relazioni interpersonali e del contesto nella direzione di una maggiore integrazione.

L'invito di Anna Maria Ortese a introdurre l'estetica nei processi formativi con bambine e bambini (1997, p. 94) richiama tutti noi a rinnovare la nostra interlocuzione con le condizioni di base dell'educazione⁶. Due sono infatti i pericoli che essa corre: l'astrattezza e il primato della razionalità. «L'approccio estetico riguarda l'emozione e la conoscenza che deriva dall'emozione» (Dallari & Francucci, 1998, p. 15) e usare le arti, i suoi materiali, i suoi linguaggi come occasione didattica significa amplificare la possibilità per bambine e bambini di entrare in rapporto «con ogni possibile altro da sé» (p. 23). A partire da questo presupposto le insegnanti coinvolte nella definizione del progetto CrEA hanno agito in controtendenza, assumendosi la responsabilità di una scelta educativa a favore di una ricerca espressiva soggettiva e collettiva delle bambine e dei bambini, attraverso il *medium* dei prodotti artistici intesi come testimonianze dello straordinario repertorio umano di immaginazione e creatività.

Per chi viene da altri mondi, per le bambine e i bambini italiani che sono chiamati a confrontarsi con una comunità e una società in rapidissimo mutamento, per coloro che portano inscritta nel corpo o nell'anima una particolare condizione fisica, emotiva o psichica, poter sperimentare, irrobustire il proprio

⁶ Sulla questione del valore educativo della dimensione estetica si veda anche James Hillman (2005, p. 97).

sentire, la fiducia in esso, e potersi esprimere attraverso linguaggi artistici, diventa una condizione fondamentale per crescere radicati. Dimensione fondamentale, la sensibilità ci fa sentire vivi, ci permette di sostenere la passione e l'entusiasmo, requisiti fondamentali nel processo di apprendimento (Triani, 2012, p. 15-16). Nella didattica puntare sull'esplorazione sensibile, per le classi CrEA multiculturali, ha rappresentato il presupposto per includere tutti e rilanciare l'opportunità che la scuola poteva offrire a quelle bambine e a quei bambini.

Creare e conoscere, conoscere e creare, questo il movimento agito nella didattica: l'incontro con le opere di artiste/artisti di varie culture, la loro reinterpretazione da parte di bambine e bambini di varie culture; la valorizzazione dell'espressione individuale e collettiva, per contribuire alla costruzione delle soggettività di ciascuna/o e al senso di essere parte di una comunità, attraverso esperienze contemplative e compositive; un'educazione all'emozione sostenuta attraverso il tacito e intimo contatto con i simboli del sentimento che l'arte offre (Gasparini, 2013, p. 37). L'arte, nella sua funzione sociale, si è rivelata un «potentissimo strumento di condivisione» (*ivi*, p. 29) e in grado di mostrare le più profonde dimensioni dell'esperienza, attraverso un inteso esercizio di attenzione che sollecita a percepire l'espressione significativa degli altri, le forme verbalmente inesprimibili del loro sentire e intendere il mondo (p. 26).

4. Il Gruppo di Lavoro: insegnanti in (auto)formazione e cambiamento

Prima di mettere a fuoco alcune modalità in cui questo assunto di base è stato declinato all'interno della didattica, è importante sottolineare come la realizzazione dell'indirizzo sia stata possibile grazie ad una struttura organizzativa collaborativa, centrata sulla partecipazione delle insegnanti delle sezioni CrEA. Gli incontri periodici si sono sviluppati su due livelli: aiutare a mantenere la coerenza del percorso e orientarsi verso una valutazione in itinere, portando ad assumere la riflessività come postura di base del processo di elaborazione/progettazione del gruppo.

Inoltre, per sostenere l'evoluzione dei campi di esperienza offerti ai bambini e alle bambine, sono state realizzate annualmente proposte di formazione volte a sostenere una intenzionalità educativa e un fare didattico riattraversati dal pensiero artistico performativo.

Gli incontri di formazione, aperti anche a insegnanti BEI e di altre scuole, hanno assunto una valenza di sollecitazione e riflessione specifica per il Gruppo di lavoro, e sono stati fondati sulla modalità laboratoriale affinché le insegnanti stesse potessero sperimentare l'uso di strumenti e tecniche, arricchendo il

repertorio delle mediazioni didattiche da proporre alle classi e allo stesso tempo ragionando sulle scelte pedagogiche e didattiche a partire dall'esperienza concreta⁷.

È durante uno dei moduli formativi sul teatro che prende forma l'idea di realizzare un duplice spostamento: considerare arte e teatro non più come discipline a sé stanti, ma intenderle e praticarle come mediazioni di base per le classi CrEA, in un'ottica in cui l'esperta/o di teatro non fosse più centro e motore del percorso autonomo, bensì supporto alla co-conduzione di un progetto nato a partire dalle piste di lavoro individuate dalle insegnanti per rispondere a particolari bisogni di un certo gruppo di alunne/i; strutturare momenti rituali ed eventi collettivi – la celebrazione della Giornata della Memoria (27 gennaio), la Giornata mondiale del teatro (27 marzo) e la festa per l'Equinozio di primavera (21 aprile) – per dare spazio a un nuovo sentimento di appartenenza, a una nuova visibilità delle classi, a una dimensione condivisa che comunicasse presenza, pluralità e rilancio del valore dell'esperienza didattica/educativa in classi multiculturali.

5. Linee guida per un processo autotrasformativo di una scuola

Nella primavera del 2018, venne istituita la Commissione CrEA, per costruire le linee guida e gli elementi dell'identità dell'indirizzo e comunicare all'utenza il massimo comune divisore delle esperienze delle sezioni CrEA. Questa la formulazione proposta dalla commissione:

Nell'indirizzo CrEA l'arte, cioè l'esperienza espressiva/creativa, è cardine fondamentale e diventa veicolo di ogni apprendimento finalizzato all'acquisizione della lingua italiana, della matematica, delle discipline di studio (storia, geografia, scienze). Le sezioni CrEA sviluppano ogni anno un percorso teatrale di 20 ore coadiuvato da esperti⁸.

Nel mezzo del processo della sperimentazione dell'indirizzo, le idee si andarono chiarendo, grazie anche all'apporto di insegnanti non appartenenti al

⁷ In questi anni sono stati organizzati percorsi di scrittura creativa, arte collettiva, teatro, lettura ad alta voce, laboratori Munari, scultura della creta, fiabe matematiche e competenze di *problem solving*; per due anni, da settembre 2017, è stato attivato un gruppo di autoformazione di scrittura creativa con incontri mensili di riflessione sulle esperienze di scrittura in corso nelle classi.

⁸ Estratto dal documento approvato nel Collegio Docenti di settembre 2018.

gruppo CrEA, che vollero far parte della Commissione per contribuire a raccogliere ed elaborare ciò che era stato fatto nei primi tre anni, definire maggiormente le priorità dell'indirizzo e portare esempi perché le insegnanti che sarebbero state assegnate alle classi CrEA potessero avere chiara la cornice definita e integrata nel piano dell'offerta formativa. La presentazione elaborata restituisce l'orizzonte sociale e politico del CrEA, indirizzo nato per rispondere a un'esigenza che riguarda il livello del diritto alla cittadinanza: la necessità di connessione positiva e articolata con la realtà scolastica e cittadina per essere soggetti – bambine e bambini italiani e stranieri – attivi, non emarginati, sperimentanti un senso positivo di sé in relazione con le altre e gli altri della comunità. La volontà di promuovere il senso di appartenenza e il dialogo con il territorio trovano una specifica declinazione in tre momenti dell'agire educativo:

1. le uscite: puntando a un continuo travaso-scambio tra dentro e fuori la scuola, per far sviluppare il senso di appartenenza alla comunità e alla città e la padronanza dei linguaggi, viene deciso di garantire almeno 8 uscite durante l'anno (per mostre, spettacoli teatrali, partecipazione a iniziative locali per la conoscenza del territorio o legate a percorsi didattici/teatrali in corso);
2. la didattica laboratoriale: vengono definiti percorsi in cui l'esplorazione dei concetti e dei contenuti avvenga attraverso le mani e il corpo, e cioè attraverso gesti/esperienze fisici, come nell'esperienza artistica. Per realizzare la didattica laboratoriale, le sezioni CrEA utilizzano settimanalmente gli spazi laboratoriali alternativi all'aula;
3. l'integrazione delle classi CrEA e delle classi CrEA con le classi BEI: vengono previsti incontri – sia tra le sezioni C parallele dei due plessi, sia tra le sezioni C dello stesso plesso – per scambio di esperienze, tutoraggio, supervisione solidale, progetti condivisi. Vengono inoltre previste tra le insegnanti CrEA attività di affiancamento ad altre insegnanti dell'indirizzo e attività di collaborazione tra le sezioni, in orizzontale o in verticale. In questa volontà di creare connessioni rientra la scelta di praticare riti condivisi tra tutte le sezioni, CrEA e BEI, per favorire l'integrazione e rafforzare l'identità della scuola e del sentimento di essere parte di una comunità.

Che bambine e bambini potessero esprimersi esplorando materiali e canali differenti (acquerelli, creta, tempere, collage polimaterici, grammatica all'Isgrò, cancellando parole e "riscoprendo" quelle rimaste visibili), che potessero scoprire forze e capacità proprie, che collaborassero dentro la cornice di un gruppo classe che aveva valore e restituiva loro valore: la sperimentazione delle mediazioni e dei materiali, far ripetutamente creare e ricreare, aveva quegli scopi. Entrare nel mondo creando, come antidoto alla perdita di pensiero, di futuro, di pace, come invita a fare Anna Maria Ortese (1997, p. 60), quella era la direzione.

6. Uscite, tra scuola e territorio: un asse portante

Nel nuovo indirizzo le uscite sono state intese come *passaggi formativi* in cui non essere utilizzatori né tantomeno fruitori passivi, ma agenti sempre in un *continuum* creativo ed elaborativo con ciò che si andava facendo in classe. Piano complesso quello della fruizione, perché, come ci ricorda Walter Benjamin (2014), da che il cinema ha preso piede, siamo fruitori «nella distrazione, che si fa sentire con pressione crescente in tutti i settori dell'arte, ed è il sintomo di profondissime modificazioni dell'appercezione» (p. 35).

Tutti noi, in quest'epoca in cui la riproducibilità tecnica delle immagini domina e ci sovrasta, siamo tendenzialmente un pubblico distratto, valutatore ed esaminatore, ed è una sfida portare bambine e bambini a sviluppare l'attenzione, per dialogare con le opere, rischiando «una splendida e squisita intensità» (Hillman, 2005, p. 99). Da qui la necessità di trovare mediazioni focalizzanti che a volte si scontrano con le regole museali, per esempio quella recente di Palazzo Reale a Milano in cui bambine e bambini non possono più sedersi sul pavimento delle varie sale e sostare davanti a un'opera, per questioni di sicurezza. Differente l'esperienza realizzata al MUDEC in cui il dialogo con le opere di Mirò fu attivamente partecipato: divisi in coppie bambine e bambini sceglievano i segni che maggiormente li colpivano e li riproducevano su quadrati colorati di carta predisposti dall'insegnante⁹.

In altre occasioni le insegnanti creano connessioni¹⁰ con le sezioni a indirizzo bilingue: si effettuano fino a 15/17 uscite da scuola in un anno. Si assiste a mostre, concerti, progetti con artisti e *street artist* in quartiere, si cammina nelle vie della zona per andare a trovare ispirazione per il testo teatrale che si sta creando con bambine e bambini. Sempre più si crea una relazione amorosa con i luoghi dell'arte e della vita, a partire dal quartiere in cui la scuola è ubicata.

È il caso dell'incontro con l'artista Franco Mazzucchelli, nell'aprile 2018, attraverso la partecipazione “camminata” alla grande installazione “SALVAMI/ANDATA-RITORNO”, intorno alla stazione centrale, dalla via Ferrante Aporti a piazzetta Gluck, occasione di inaugurazione della *Design Week*.

Così racconta l'insegnante¹¹:

⁹ Le mostre a cui si fa riferimento sono: “Joan Mirò. La forza della materia”, Museo delle Culture, Milano 25/3/2016-11/9/2016; “Escher”, Palazzo Reale, Milano, 24/6/2016-27/1/2017.

¹⁰ Si tratta di Carmen Franchina, Ninfa Gentile, della IV C di via Venini e di Angela Bagnato e Mari Famiglietti della IV C di viale Brianza (a. s. 2017/18).

¹¹ Carmen Franchina, in un commento al materiale documentativo dell'esperienza dell'Indirizzo CrEA.

Lunghi tubi bianchi colleganti la città squarciata in due, perché sia le differenze sia le individualità fanno sì che la città non sia unita; i magazzini Raccordati hanno separato due quartieri e l'artista con la sua installazione ha voluto ricreare una coesione. I bambini si sono trovati seduti di fianco all'artista a ragionare di coesione, partecipazione e inclusività e hanno fatto un lavoro con lui. Abbiamo sempre legato inclusione, arte e territorio¹².

Di seguito verranno portati alcuni esempi della declinazione delle Linee guida nella pratica didattica delle classi coinvolte; tali declinazioni sono l'esito di scelte effettuate dal Gruppo di lavoro o di sperimentazioni individuali riportate a posteriori al Gruppo per l'elaborazione e la condivisione.

7. Muoversi libera-mente per riabitare gli spazi

Fu a partire dal primo anno che si andò articolando un'interazione dinamica tra contesto della scuola e sperimentazioni individuali. Uno dei tasselli su cui si strutturò fu quello di lasciare che l'imparare accadesse usando al massimo e in maniera libera gli spazi a disposizione: a scuola per disegnare/creare c'era chi occupava i corridoi, chi si muoveva quotidianamente tra palestra, laboratorio d'arte e sala di lettura con divani e cuscini, in cui si entra rigorosamente a piedi scalzi per leggere, per scrivere, per parlarsi, quando bisognava venire a capo di situazioni difficili¹³.

Il Teatro e l'Auditorium della scuola sono stati utilizzati sia per il percorso teatrale co-condotto con un'esperta, sia per attività didattiche che richiedevano uno spazio di manovra più ampio (attività matematiche, geografiche, di scrittura creativa, di drammatizzazione di testi poetici, di arte collettiva).

Marc Augé (2007) sollecita a tenere l'attenzione viva e vigile sui rapporti tra spazio e alterità, perché «le regole di utilizzazione dello spazio si esprimono nei termini dell'alterità sociale interna» (p. 49). Le sezioni dell'indirizzo CrEA nel loro mobilitarsi mostravano il nuovo peso specifico che iniziavano ad avere nella scuola: a gruppi o classi intere, scrivendo e disegnando anche negli atri, o all'esterno della scuola, nelle vie del quartiere, ricreavano la loro nuova immagine.

¹² L'installazione rimase visibile dal 16 al 22 aprile 2018.

¹³ Nel primo anno a usare in questo modo gli spazi nel plesso di viale Brianza furono tre classi: la I C, la II C e la IV C.

8. La dimensione performativa nel momento dell'accoglienza

Un altro tassello dell'indirizzo riguardò *la dimensione performativa nel momento dell'accoglienza*: pensare agli inizi attraverso una messa in gioco da subito simbolica e partecipata aveva un valore aggiunto per l'indirizzo che voleva mettere l'arte al servizio delle relazioni e della costruzione del sapere, investendo sulle *performance*, le più varie, come occasioni per fare rete, mettersi in gioco dentro a un legame comunitario (Fiaschini, 2018, ultimo paragrafo).

Nel 2015, come per gli incipit narrativi che danno il là alla trama e per questo vanno pensati/ripensati, per l'avvio della classe prima venne in aiuto un'immagine della performance di Maria Lai, *Legarsi alla montagna*¹⁴: un gomitolino di filo rosso fu fatto passare nel momento dell'accoglienza, in teatro, tra le mani di tutti, la regola essendo *nessuno escluso, perché da questo momento siamo una comunità*. Attaccati a quel filo, il primo giorno di classe prima, bambine e bambini, madri, padri, nonne, fratelli, sorelle, con le insegnanti che tenevano il bandolo della matassa, hanno attraversato la scuola, il suo cortile, i suoi corridoi per entrare infine in un'aula che sarebbe stata uno – non l'unico – spazio significativo in cui avrebbe preso forma la storia della classe.

Il medesimo avvio venne realizzato con la classe prima nell'anno 2018 da insegnanti differenti: gli scambi, che nel tempo si erano susseguiti anche nella forma di uno sperimentale tutoraggio tra insegnanti, avevano diffuso fiducia nel processo in atto e la volontà di praticare e rinforzare alcune esperienze.

9. Creare nuove ritualità collettive

Anche per la creazione degli spettacoli teatrali si delineò una pratica di condivisione su proposta di una delle insegnanti: la presenza di tutte le sezioni CrEA alle prove generali, per avere un vero pubblico di fronte a cui provare e ottenere pareri e suggerimenti per modifiche e miglioramenti.

Fare festa e praticare riti, altro tassello intorno al quale si è costruita l'identità dell'indirizzo CrEA, aveva l'obiettivo di rinsaldare il legame tra sezioni, plessi, tra territorio e scuola e quello di dare consistenza simbolica alla specificità dell'indirizzo. Come scrive Alessandra Rossi Ghiglione (2011), il lavoro di comunità richiede di «intervenire sulle ritualità collettive, valorizzando quelle esistenti, o andando a crearne di nuove là dove mancano» (pag. 24). Nella rituale *performance* “Flash spettacolari”, a cui è stato dato vita da marzo

¹⁴ *Legarsi alla montagna* è una nota performance sul territorio dell'artista Maria Lai, realizzata nel paese di Ulassai coinvolgendo gli abitanti del paese stesso, l'8/9/1981. Si tratta della prima opera di Arte relazionale a livello internazionale.

2016 durante la Giornata Mondiale del Teatro, ogni classe prese l'abitudine di mostrare alcuni frammenti dello spettacolo che stava creando: aperta a tutte le classi della scuola, che possono partecipare o come pubblico o attraverso un'azione scenica, persegue l'intento di far conoscere i percorsi teatrali in corso, modificare l'immaginario dell'Istituto segnato dalla scissione tra classi di serie A (BEI) e classi di serie B (CrEA) e, come indica Fiaschini (2018), creare le condizioni per il nascere di nuovi processi.

10. Raccordi

Nell'a.s. 2017/2018, terzo anno dell'indirizzo, si verifica un passaggio importante con l'ideazione di sei incontri di raccordo con una scuola dell'infanzia paritaria del quartiere¹⁵. Con il "Progetto Contatto: ciclo di incontri di arte e teatro", si sceglie di sperimentare i laboratori di Hervé Tullet (2016), con una doppia finalità: far conoscere l'indirizzo CrEA attraverso la pratica dell'arte partecipata e dare all'esperienza una forte connotazione relazionale. Una delle colleghe volle infatti che gli incontri si articolassero in una dinamica di tutoraggio delle alunne e degli alunni della sua classe, una quarta, che si prendevano in carico i piccoli della scuola dell'infanzia. Per l'occasione vennero preparate delle mollette-ricordo con un motto, ideato in occasione dell'*open day* della scuola per fare riconoscere le classi del corso CrEA come laboratori artistici/manuali ma anche "fucina di idee e pensieri": *Qui si CrEA*.

Non solo: bambine e bambini della scuola dell'infanzia presero parte allo spettacolo teatrale della classe IV C, *Un Galeone in città*, preparato in una conduzione tra le insegnanti e un'attrice teatrale che quell'anno operava nell'Istituto Ciresola come supplente¹⁶. Trasformazione dell'ambientazione del libro *Un galeone in città* di Anna Servida (2012), dalla Darsena (luogo di ambientazione della storia del libro) alla Martesana, lavoro geografico utilizzando mappe *online* con la LIM, laboratori teatrali con annotazione delle battute emerse dalle improvvisazioni da inserire nel copione scritto da bambine e bambini: autorialità, uscite nel territorio, interdisciplinarietà, azione condivisa con un'altra comunità – scuola dell'infanzia – e infine coinvolgimento dei genitori durante lo spettacolo, gli ingredienti del CrEA e di un teatro di comunità c'erano tutti.

¹⁵ Scuola dell'Infanzia Paritaria SS. Redentore, Milano.

¹⁶ Si tratta di Elisa Canfora, per anni attrice della compagnia Teatro del Buratto.

11. Tutoraggi tra classi

Nell'anno scolastico 2018/19, si avviò nel plesso di viale Brianza l'esperienza di tutoraggio tra classe I e classe V. Osserva una delle insegnanti coinvolte:

Il tutoraggio era stato ipotizzato per le insegnanti, ma io lo pensai anche coinvolgente le classi, in modo cioè che le esperienze potessero essere condivise non solo dagli adulti, ma anche dai bambini. Una sorta di passaggio di testimone agito su un doppio piano¹⁷.

Il tutoraggio, sul piano dei rapporti tra pari, si articolò intorno ad alcuni eventi della quotidianità: l'accoglienza, durante il primo giorno di scuola, fu l'occasione in cui avvenne l'affidamento di ogni piccolo a un grande che diveniva da quel momento e per tutto l'anno scolastico suo punto di riferimento per i momenti del pranzo, degli intervalli pomeridiani, delle attività laboratoriali.

Nell'a. s. 2018/19, sul piano dei rapporti tra colleghe, lo scambio si articolò invece in confronti periodici sugli andamenti e la valutazione condivisa di idee/intuizioni operative tra le due insegnanti della I C, per la prima volta assegnate a una sezione CrEA, e le insegnanti delle classi IV e V di uno dei plessi della scuola.

12. Far tesoro dell'esperienza

L'esperienza che si è voluto qui presentare è ancora in corso nell'attuale anno scolastico 2019/2020. A quattro anni dall'avvio, il primo dato da rilevare è certamente uno spostamento nell'immaginario collettivo: l'espressione "classi ghetto", molto usata nei primi due anni dell'indirizzo, ora è quasi del tutto tramontata: ne hanno dismesso il suo uso le insegnanti assegnate alle sezioni C e le famiglie delle bambine e dei bambini frequentanti.

Un secondo dato rilevante è il perdurare stesso dei processi attivati, in particolar modo per ciò che concerne il lavoro di riflessione e progettazione delle insegnanti. A settembre 2019 il Collegio Docenti stesso ha riconosciuto il valore dei momenti di scambio autoformativo/progettuale tra le insegnanti delle classi CrEA istituendo, una volta al mese, la programmazione di indirizzo. L'assunzione a livello istituzionale di una pratica nata dagli andamenti e dalle

¹⁷ A scrivere è l'insegnante Angela Bagnato in un commento al materiale documentativo dell'esperienza dell'indirizzo CrEA.

necessità del Gruppo di Lavoro significa sostenere il radicamento dell'esperienza, fornendo tempi di lavoro adeguati.

All'interno di questo contributo sono stati indicati alcuni degli elementi caratterizzanti l'indirizzo, sperimentati nel corso degli anni, che possono a buon titolo oggi considerarsi vere e proprie acquisizioni condivise. Altre due articolazioni dell'indirizzo rimangono ad oggi ancora soggette a sperimentazione da parte del Gruppo di Lavoro:

- l'interdisciplinarietà veicolata dall'arte, attraverso la sperimentazione di percorsi intrecciati varie discipline (lingua italiana, arte e scienze; lingua italiana, arte e storia; arte e matematica; arte e scienze);
- la metacognizione dei processi attraversati da bambine e bambini in modo da consentire loro sia la focalizzazione delle nuove consapevolezze cognitive connesse alle conoscenze disciplinari, sia l'elaborazione dei vissuti emotivi soggettivi, di gruppo e legati ai processi comunitari che l'esperienza artistica attiva.

Inoltre, occorrerà procedere a definire la pianificazione delle modalità per rilevare i cambiamenti del processo in corso e per procedere alla loro valutazione e documentazione. La possibilità di porre dei punti fermi, come nel caso di questa scrittura, permette di tirare le fila e fare tesoro di una delle tante preziose storie della scuola in cui il teatro e l'arte sono diventati mezzi innovatori. Puntando sull'autorialità del gruppo, da cui partire e a cui ricorsivamente ritornare, si è tradotta nella pratica didattica quotidiana l'idea pedagogica/educativa di una scuola in cui bambine e bambini sono protagonisti del loro apprendere e in cui chi insegna, in alleanza con famiglie e territorio, contribuisce a rigenerare il tessuto sociale della scuola e della città.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Augé, M. (2007). *Tra i confini: città, luoghi, integrazioni*. Milano: Mondadori.
- Benjamin, W. (2014). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino: Einaudi.
- Bernardi, C. (2014). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci editore.
- Bolognesi, I. (2016). Classi "etniche". Scuole ad alta incidenza di alunni figli di immigrati. *Sesamo. Didattica interculturale*, rivista on-line, disponibile da <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/classi-etniche-scuole-ad-alta-incidenza-di-alunni-figli-di-immigrati/>.
- Dallari, M. & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte, Scandicci*. Firenze: La Nuova Italia editrice.

- Fiaschini, F. (2018). Libere (e poco sistematiche) riflessioni in quattro punti e tre problemi sui rapporti fra teatro, performance e arti partecipative. *ATEATRO webzine di cultura teatrale*, /ateatro n. #BP2018, #BP2018 Lavoro, 164, disponibile da <http://www.ateatro.it/webzine/2018/01/27/artepartecipativa-libere-e-poco-sistematiche-riflessioni-quattro-punti-e-tre-problemi-sui-rapporti-fra-teatro-performance-e-arti-partecipative/>.
- Gasparini, L. (2013), Di fronte all'arte, forma significativa. Lettura degli scritti di S. K. Langer alla luce di un interesse educativo In C. De Carli (a cura di), *Attraverso l'arte. Percorsi filosofici ed esperienze educative* (pp. 23-38). Milano: Vita e Pensiero.
- Hillman, J. (2005). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Ortese, A. M. (1997). *Corpo celeste*. Milano: Adelphi.
- Ostrom, E. (2009). *Governare i beni collettivi*. Venezia: Marsilio.
- Rossi Ghiglione, A. (2011). Fare un progetto di teatro sociale. In A. Rossi Ghiglione & A. Pagliarino (a cura di), *Fare teatro sociale. Esercizi e progetti* (pp. 11-30). Roma: Dino Audino Editore.
- Servida, A. (2012). *Un galeone in città*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Triani, P. (2012). L'animazione come metodo educativo. In V. Iori (a cura di), *Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole* (pp. 13-20). Milano: FrancoAngeli.
- Tullet, H. (2016). *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*. Milano: L'Ippocampo.