



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e  
Psicologia applicata  
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

**Il Jazz come strumento pedagogico:  
Una ricerca esplorativa per la formazione  
inclusiva**

Relatore Marina Santi

Laureanda  
Chiara Rosponi  
Numero di matricola  
2055537

Anno Accademico  
2022/2023

# Indice

<b>Introduzione</b>	<b>3</b>
<b>Capitolo 1 – Il Quadro teorico di riferimento</b>	<b>7</b>
1. <i>Dall'integrazione all'inclusione autentica in Italia</i>	7
1.1. <i>Introduzione alla ricerca</i>	9
1.2. <i>Cosa è il safe creativity environment?</i>	11
2. <i>Educazione inclusiva</i>	12
2.1. <i>Risvolti inclusivi del Capability Approach</i>	15
2.2. <i>Dai valori dell'ICF e dell'Index...</i>	17
2.3. <i>...A quelli del CTI-Repertoire</i>	21
3. <i>Pedagogia speciale e PedagoJazz</i>	22
3.1 <i>PedagoJazz</i>	25
<b>Capitolo 2 – La Ricerca</b>	<b>29</b>
1. <i>Ipotesi e domanda di ricerca</i>	29
1.1 <i>Gli otto principi della PedagoJazz</i>	29
2. <i>Metodologia e strumenti</i>	32
2.1 <i>Il Laboratorio Jazz</i>	32
2.2 <i>L'esito dei Laboratori</i>	37
3. <i>Analisi dei dati</i>	39
3.1 <i>La prima tabella</i>	39
3.2 <i>La seconda tabella</i>	42
4. <i>Discussione dei dati ed eventuali prospettive di ricerca</i>	45
<b>Capitolo 3 – Gli elaborati e gli otto principi</b>	<b>51</b>
1. <i>Il sostegno verso l'inclusione</i>	51
1.1 <i>L'improvvisazione all'interno delle scuole</i>	53
1.2 <i>La rivalutazione degli insegnanti di sostegno</i>	54
2. <i>Analisi degli elaborati</i>	55
2.1 <i>La terza tabella</i>	56
2.3 <i>L'improvisation che crea un ambiente sicuro</i>	61
3. <i>Cosa si trae dagli elaborati</i>	62
3.1 <i>L'inclusione anche fuori da scuola</i>	64
<b>Conclusioni</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>74</b>



## Introduzione

La definizione e le strategie didattiche che hanno portato all'educazione inclusiva hanno subito diverse trasformazioni nel corso degli anni. In Italia si è cominciato a parlare di concetti come quello di equità, uguaglianza, omogeneità, fino ad arrivare a quello di inclusione, solo dopo gli anni Settanta del Novecento. In questi anni è stata approvata la Legge n. 118, detta anche la Legge dell'integrazione Scolastica. Grazie a questa legge è stato permesso ai ragazzi con disabilità di accedere all'interno delle scuole. Diverse ricerche, compresa quella di Ianes, Demo e Dell'Anna (2020) hanno dimostrato che, in seguito all'applicazione di questa legge, “[...] la presenza degli studenti con disabilità [...] sembra aver portato ad alcuni sviluppi positivi per tutti gli studenti in termini di metodi di insegnamento”.

La definizione di inclusione, che si è sviluppata recentemente, non è soltanto associata alla possibilità degli studenti con disabilità di stare in classe insieme; ma “[...] vuol dire permettere che ogni studente cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona” (Ferrara, 2020). Ne deriva il fatto che qualsiasi studente avente possibili disabilità, fisiche o psicologiche, deve sentirsi accolto e rispettato a scuola. Quest'ultima, non solo deve garantire il diritto a qualsiasi studente di accedervi, ma deve anche accettare le diversità e valorizzarle. Per agevolare questo impegno da parte delle scuole, sono stati promossi nuove teorie come i *Disability Studies*. Successivamente l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha introdotto uno strumento di classificazione, quale *l'International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF). In più sono stati realizzati, oltre che approcci etici e normativi innovativi, anche strumenti valutativi come *l'Index for Inclusion*.

Da queste valutazioni nei confronti dell'inclusione, e di come essa si sia sviluppata nelle scuole italiane, si è posta l'attenzione nei confronti di progetti inclusivi attuati già da tempo o recentemente. Da ciò deriva un approfondimento nei confronti della didattica proposta dalla *PedagoJazz* poiché è stata ritenuta un modello alternativo da analizzare. In riferimento a questo tema, ne è derivato l'interesse per il jazz come uno strumento valido per l'inclusione e come esso si collochi all'interno del contesto educativo. Dalle riflessioni così sviluppate, si è posta la domanda di ricerca riguardante

il jazz come strumento sfruttato dall'educazione inclusiva e di come sia introdotto negli ambiti educativi.

Il primo capitolo è un quadro teorico che introduce un breve excursus storico delle diverse fasi che hanno portato all'ideologia legata all'educazione inclusiva contemporanea. Dopo che si è impostata la domanda di ricerca, sulla quale si basa questa tesi, essa è stata inserita all'interno di due quadri di riferimento: l'educazione inclusiva e la *PedagoJazz*. Dopo una definizione di "inclusione" e di cosa si intende per "educazione inclusiva", si introducono gli strumenti che hanno favorito l'applicazione dell'inclusione a scuola. Essi sono il manuale del *Capability Approach*, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health*, il cui acronico è ICF, e il volume dell'*Index for Inclusion*.

In seguito all'esaminazione dei valori contenuti nell'*Index*, nel *Capability Approach* e nell'ICF, si discute di un innovativo strumento ideato da Santi e Ghedin (2012) in grado di aiutare le scuole nella realizzazione di nuove modalità e strumenti di educazione inclusiva. Questo è il *CTI-Repertoire*, il quale trae ispirazione dal pensiero centrale del *Capability Approach* e di quello dell'*International Classification of Functioning* (ICF). Il primo per quanto riguarda le opportunità di vita offerte ai singoli individui che devono permettere il benessere, l'uguaglianza e una buona qualità di vita. L'ICF poiché introduce le componenti fondamentali "[...] del benessere e del funzionamento umano, l'attività, la partecipazione e i fattori contestuali ambientali e personali" (Santi, Ghedin, 2012). Tutti questi aspetti che divengono parte del Repertorio, sono illustrati attraverso un lessico che può creare reti di significato e farne strumento per modificare la società.

Per ultimo, in questo capitolo, è descritta la pedagogia speciale e come essa si associ alla *PedagoJazz*. La pedagogia speciale è sorta intorno al XIX secolo e fino agli anni Settanta del Novecento, sono esistiti istituti privati con il compito di curare gli individui con diverse difficoltà. Questi istituti comprendono scuole speciali per sordi e ciechi, istituti privati per rachitici e per persone con altre deformazioni. Tutti questi istituti privati si sono protratti finché in Italia non sono state deliberate le nuove leggi e i nuovi dispositivi che hanno contribuito all'inserimento delle persone con disabilità all'interno delle scuole comuni.

Negli ultimi anni la pedagogia speciale è stata associata alle idee che sono associate alla definizione di inclusione. Successivamente, essa ha posto maggior attenzione nei confronti della *Special Education*. La pedagogia speciale, dunque, pone sotto un attento sguardo la persona con difficoltà, fisiche o psicologiche, più o meno evidenti. Ne consegue che il contesto, e in special modo la scuola, devono agire affinché il soggetto si senta compreso e si risponda al meglio ai suoi bisogni.

La pedagogia speciale propone di includere la persona con disabilità attraverso la partecipazione attiva e l'applicazione di nuovi strumenti didattici che portino a tal fine. Con ciò si collega l'intenzione della *PedagoJazz* a promuovere una didattica priva di pregiudizi e limiti affinché la persona con disabilità si senta libera di esprimersi. Inoltre, la *PedagoJazz* introduce un nuovo punto di vista con cui guardare la musica jazz. Esso si rivela uno strumento importante e che si può legare alla didattica. Esso, infatti, consente di “[...] evocare nuovi tratti di una educazione” (Santi, 2018), oltre che essere una innovativa metodologia diversa dall'educazione canonica.

Nel secondo capitolo è chiarificata la ricerca esplorativo-qualitativa che si è svolta all'interno del contesto padovano. Essa è stata fatta considerando i corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno. Questi ultimi sono cominciati nel mese di Febbraio e si sono conclusi a Maggio. I corsi sono stati suddivisi in due parti, di cui una sono le lezioni teoriche tenute dalle professoresse Marina Santi ed Eleonora Zorzi. La seconda parte prevede tre laboratori pratici di Teatro, *Dance Ability* e Jazz. Quest'ultimo è stato sostenuto da Jimmy Weinstein e Liliana Santon. Il metodo e i soggetti legati a tali corsi sono specificati all'inizio di questo secondo capitolo.

Dopo un riassunto dei principi della *PedagoJazz* che è stata spiegata alle prime lezioni teoriche di questi corsi, sono delineate le ipotesi e la successiva domanda di ricerca che ne è derivata. Successivamente sono esposti gli strumenti che hanno permesso di eseguire questa ricerca esplorativa. Gli strumenti che sono stati utilizzati prevedono l'utilizzo di osservazioni partecipative svolte sul campo e la costruzione di tre tabelle. Due di queste ultime sono servite per rispondere a delle domande riferite alle osservazioni partecipative; mentre l'ultima mostra se questi corsi siano stati efficaci o meno dagli elaborati scritti dai partecipanti. L'ultima tabella, infatti, risponde alle domande delle due tabelle precedenti ma tenendo in considerazione i punti di vista e le percezioni soggettive degli insegnanti.

A seguire, è stata affrontata l'analisi dei dati raccolti dalle tabelle e la successiva discussione di questi. Dall'analisi che è stata fatta, si sono potuti delineare alcuni spunti per future prospettive di ricerca. Questi dimostreranno quanto sia importante l'applicazione del jazz all'interno delle didattiche scolastiche. In più, chiarificheranno quanto questo genere musicale possa influenzare, o meno, le pratiche educative.

Nel terzo e ultimo capitolo sono riportati gli elaborati degli insegnanti di sostegno che hanno partecipato ai laboratori. Dopo aver dimostrato quanto la *PedagoJazz* possa essere utile all'interno degli ambiti scolastici, è stato considerato con attenzione il rapporto tra l'inclusione promossa e gli insegnanti di sostegno. Questi ultimi sono stati sempre svalutati durante questi anni. “[...] Il docente “di classe” viene infatti considerato il docente per gli alunni “normali” e il docente “di sostegno” deve essere riservato per gli “alunni speciali” (Santi, Ruzzante, 2016). Questa distinzione ha comportato delle difficoltà anche per gli alunni con disabilità poiché sono stati esclusi.

Grazie alla costruzione della terza tabella, sono stati riassunti tutti gli elaborati inviati a Jimmy Weinstein e Liliana Santon. I dati ritenuti più importanti per questa ricerca sono stati raggruppati in base agli otto principi della *PedagoJazz*, i quali sono stati specificati nel primo capitolo. Al termine dell'analisi di questi brevi testi, sono state tratte delle conclusioni che hanno rivelato quanto siano importanti questi corsi di formazione. In particolare si valuterà se i laboratori jazz sono stati efficaci, o meno, per cambiare le posture rigide e legate al modello tradizionale di insegnamento. Inoltre, si dimostrerà se questi hanno risposto alla domanda di ricerca posta all'inizio di questa ricerca esplorativo-qualitativa.

# Capitolo 1 – Il Quadro teorico di riferimento

## 1. Dall'integrazione all'inclusione autentica in Italia

Storicamente l'Italia si è dimostrata il Paese più aperto ad una prospettiva inclusiva: già dagli anni Settanta del Novecento è stata introdotta l'integrazione scolastica grazie alla Legge n. 118 che ha “[...] favorito il collocamento di studenti disabili in classi regolari” (D'Alessio, 2011) creando le cosiddette classi miste. Questo ha permesso di tracciare i primi cambiamenti sia all'interno delle scuole sia nella società, promuovendo idee di “[...] equità nelle opportunità” (Santi, Di Masi, 2017) e accoglienza alla diversità. A conferma di ciò, negli anni Novanta del Novecento è stata promossa la Legge n. 104 che ha dichiarato la necessità di agevolare l'integrazione delle persone con disabilità in “[...] tutti i settori sociali” (D'Alessio, 2011) oltre che quello educativo.

In seguito, da questa prima legge sono nate altre normative in Italia che hanno continuato a garantire “[...] il diritto di ogni bambino e bambina con disabilità ad accedere alla scuola ‘di tutti’, mantenendo tale diritto nell’età adulta” (Santi, Ruzzante, 2016). La società odierna, inoltre, si trova ad affrontare altre sfide dovute al suo continuo sviluppo e trasformazione e ciò ha portato conseguentemente a dover mutare “[...] le nostre priorità educative e lo stesso concetto di formazione” (Santi, Zorzi, 2015). Le scuole devono rispondere a dei nuovi bisogni per la formazione non solo degli alunni, ma anche degli insegnanti. Questi ultimi, devono possedere delle abilità che consentano la prosecuzione di una società che aiuti tutti i bambini a sentirsi coinvolti e inclusi. Necessariamente, gli educatori devono imparare ad “[...] essere creativi, dinamici, aperti al cambiamento, alla cooperazione, al partenariato, in grado di identificare, nei processi di sviluppo, possibili aree di miglioramento e di cambiamento” (Santi, Zorzi, 2015).

Una società che si pone l'obiettivo di essere più inclusiva, fa sì che i valori prefissati in precedenza si debbano evolvere. Successivamente se ne devono creare di nuovi affinché si giunga allo sviluppo di strategie didattiche che permettano la trasformazione di ambienti educativi più inclusivi. “[...] L'idea di fondo è che la scuola inclusiva sia la buona scuola per tutti quelli che la abitano” (Santi, Ruzzante, 2016) e si è partiti dal bisogno di personalizzazione dei percorsi scolastici attraverso l'adozione di

Piani Educativi Individualizzati (PEI); arrivando poi all'approvazione di “[...] principi normativi delle costituzioni nazionali e convenzioni internazionali sui diritti umani” (Santi, 2014a). Sono state promosse nuove teorie come i *Disability Studies*, i quali sono stati applicati in Italia conseguentemente al loro utilizzo nelle tradizioni anglosassone e americana. Essi sono stati innovativi all'inizio del XXI secolo, introducendo l'obiettivo di “[...] rendere inclusivi i nostri sistemi scolastici e universitari al fine di offrire un'educazione di qualità a tutti i discenti” (D'Alessio, 2015).

Nel 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha approvato un nuovo strumento di classificazione, che è stato denominato l'*International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF). Questo strumento di classificazione è stato coniato dall'idea che la disabilità sia un'interazione tra l'individuo, le caratteristiche personali dell'individuo e l'ambiente. Oltre all'ICF sono stati creati ulteriori strumenti valutativi come l'*Index for Inclusion*. Inoltre esistono approcci etici e normativi innovativi che permettono di “[...] riconsiderare sia il concetto di disabilità che e nozioni di uguaglianza e cittadinanza per le persone disabili” (Terzi, 2013) come il *Capability Approach*.

Recentemente, all'interno dell'educazione inclusiva, il contesto sociale e scolastico hanno valutato l'inserimento di diverse tecniche educative affinché questa fosse sostenuta. Una di queste tecniche, deriva dalla promozione dell'idea di classe come comunità: con questo termine non si definisce solo uno spazio, ma un luogo in cui chi lo abita gli dà significato e valore per sé. Il primo autore che ha parlato di comunità è stato Matthew Lipman, il quale ha sviluppato la *Philosophy for Children* come una metodologia che deve consentire agli studenti, anche quelli appartenenti alla scuola di infanzia, di esprimere le proprie idee e di rifletterci insieme ai propri educatori. La comunità che si crea con tale metodologia, ha un riscontro positivo a livello pedagogico, poiché non solo consente di “[...] incrementare sia la loro empatia sia la loro abilità di emettere giudizi morali” (Di Masi, Santi, 2012); ma anche aumenta la possibilità di partecipazione all'interno dello spazio.

L'improvvisazione è una pratica educativo-didattica che è applicata all'interno di luoghi definiti come spazi in cui si creano comunità. Avere improvvisazione non significa solo essere preparati a qualsiasi situazione imprevedibile, ma anche essere aperti al rischio e cogliere le vulnerabilità come opportunità. L'improvvisazione in

ambito educativo è fondamentale anche perché “[...] l’individuo [...] ha bisogno non solo di mappe cognitive di apprendimento ampie e flessibili, ma anche di strumenti per far evolvere queste stesse mappe, per allargarle, per ristrutturarle [...]” (Zorzi, 2020) col fine di migliorare l’apprendimento e le relazioni tra individui. Per di più l’improvvisazione risponde bene alle sfide della società che mettono a dura prova gli alunni che dovranno vivere in essa.

Già all’interno di discipline artistiche quali la musica, la danza e il teatro, l’improvvisazione è integrata ad esse e ad altre tecniche di insegnamento poiché è considerata in grado di favorire meglio l’apprendimento. Un esempio di pedagogia che sfrutta l’improvvisazione assieme alla musica è quella che è definita la *PedagoJazz*. Essa è “[...] paradigma pedagogico che abbraccia e mette in relazione la dimensione inclusiva e quella improvvisativa” (Zorzi, Camedda, Santi, 2019). La *PedagoJazz* nasce dall’idea che, considerando il jazz come uno stile musicale creativo e aperto all’improvvisazione, allo stesso modo le strategie didattiche possano essere ritenute ugualmente e adottate all’interno di un ambiente educativo inclusivo.

Anche se poco tempo prima il jazz era ritenuto un ostacolo e un concetto troppo complicato da comprendere, oggi invece è considerato come una “[...] concreta risorsa educativa e un quadro di riferimento che può portare ad una nuova pedagogia per la libertà” (Santi, 2016). Questo conferma la relazione esistente tra l’improvvisazione e l’inclusione e risulta fondamentale poiché “[...] riconoscere attitudini improvvisative nel proprio agire e riflettere atteggiamenti inclusivi nelle proprie prassi, significa essere aperti e disposti a valorizzare e sviluppare” (Zorzi, Camedda, Santi, 2018).

### **1.1. Introduzione alla ricerca**

L’Italia è ritenuta uno dei Paesi in cui esiste una particolare attenzione per l’inclusione, anche se “[...] la sua realizzazione richiede [...] un cambio di prospettiva più profondo [...] che sviluppi concretamente un nuovo paradigma culturale e sociale” (Ferrara, 2020). In riferimento al tema della *PedagoJazz*, in questa tesi si affronta l’interesse per il jazz come uno strumento valido per l’inclusione, come esso si collochi all’interno del contesto educativo e se esso possa condurre a migliori linee di azioni da attuare all’interno. Per esaminare questa riflessione, si è svolta una ricerca qualitativa

con una domanda iniziale che ha guidato le osservazioni e l'intera indagine eseguita sul campo. La domanda di ricerca è: "Come si inserisce il jazz all'interno dell'educazione inclusiva e quali strumenti pedagogici vengono usati per introdurlo nelle scuole?".

La ricerca qualitativa è stata svolta all'interno del contesto padovano, nel quale da diversi anni sono stati promossi dei corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno. Esaminando questi corsi, in cui si esplica la funzione dell'insegnante improvvisatore e il concetto di educazione inclusiva, si è potuto rispondere alla domanda di ricerca. Padova, come anche altre città italiane, hanno diffuso queste tipologie di corsi poiché durante il corso degli anni c'è stata un'espressione di cambiamento: dalla convinzione che bastasse integrare studenti con disabilità all'interno delle classi, alla "[...] prospettiva inclusiva che vede potenzialmente tutti gli alunni come destinatari di possibili interventi di supporto" (Dovigo, 2015). Recentemente, è stata approvata altresì una "[...] riforma del sistema scolastico (L. 170/2015), che prevede lo sviluppo della prospettiva inclusiva soprattutto attraverso la ridefinizione della figura del docente di sostegno" (Camedda, Santi, 2016).

L'insegnante di sostegno, all'interno dell'ambito scolastico è considerato una figura a parte rispetto agli insegnanti delle altre discipline e questo è incoerente se si vuole creare un ambiente inclusivo. Ciò che si cerca di fare negli ultimi anni è, al contrario, la promozione di "[...] un approccio collaborativo tra gli insegnanti della classe e l'insegnante di sostegno il quale non solo ha la funzione di sostegno individualizzato per gli studenti con disabilità" (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2014), ma può essere di aiuto anche per gestire insieme gli studenti di una stessa classe.

Per questa ricerca sono stati osservati diversi gruppi di insegnanti di sostegno appartenenti a diversi gradi scolastici. Durante il periodo tra Febbraio e Maggio, gli insegnanti hanno seguito, inizialmente, delle lezioni teoriche introduttive in cui è stata spiegata la figura dell'insegnante improvvisatore e il nesso di questa con la didattica inclusiva. Successivamente sono stati coinvolti a partecipare, divisi a gruppi per i rispettivi gradi scolastici, ai laboratori di *Dance Ability*, di Teatro, e di Jazz. In particolare, per l'interesse di questa tesi, sono stati esaminati, attraverso un'osservazione partecipativa, solo i laboratori di Jazz. Questi ultimi, sono stati sostenuti da Jimmy Weinstein e Liliana Santon, due musicisti jazz che dal 2002 hanno fondato la loro scuola chiamata *Traveling School PlayJazz*, e da quel momento

collaborano con le scuole di diversi gradi e con le università, al fine di realizzare questi corsi con persone di età differenti: i corsi comprendono dai bambini della scuola dell'infanzia, fino a persone di età adulta e anziani.

## **1.2. Cosa è il *safe creativity environment*?**

Durante i loro laboratori, Jimmy Weinstein e Liliana Santon espongono la loro idea di "*safe creativity environment*" (Weinstein, 2016) e come esso si inserisca all'interno di uno spazio inclusivo. Questo termine indica un luogo in cui ogni individuo che sta al suo interno sia libero di esprimersi e si senta "[...] accettato equamente, indipendentemente dal proprio livello di intelligenza o abilità" (ivi. p. 50). Per creare questa ideologia di uno spazio privo di pregiudizi, Jimmy Weinstein si è ispirato ad alcuni musicisti jazz, con i quali ha suonato insieme precedentemente e si sono scambiati delle riflessioni a vicenda; ma anche grazie ad alcuni concetti espressi da Tsunesaburo Makiguchi nei suoi libri "*Geography of Human Life*" e "*Education for Creative Living*". In questi libri l'autore pone l'attenzione sul fatto che l'educazione deve conseguire alla felicità e per fare ciò, "[...] la qualità dell'educazione dovrebbe basarsi sui principi dell'umanità quanto l'educazione ruota attorno alle persone" (Klibthong et al, 2014). In particolar modo, da questi libri Jimmy Weinstein trasfigura i valori, quali per Makiguchi erano Buono, Benefico e Bello, in valori cui fanno riferimento alla sua modalità di fare jazz. Egli traduce l'aspetto del "buono" nella messa in pratica del suonare insieme piuttosto che da soli, da cui deriva conseguentemente il beneficio di supportarsi a vicenda, e di come il gruppo musicale alimenti "[...] la bellezza sperimentata e [possa] trascendere i diversi livelli della tecnica, elevando così l'energia collettiva a livelli straordinari" (Weinstein, 2016).

Per mettere in pratica questi concetti, Jimmy Weinstein chiede al gruppo di improvvisare, col proprio strumento, tutti insieme nello stesso momento. Durante questo esercizio ne deriva che "[...] l'improvvisazione libera è [messa] in un quadro che è il gruppo" (ivi. p. 56) e, di conseguenza, anche se ognuno può suonare come vuole, allo stesso tempo è responsabile della musica finale "[...] che è molto più della somma dei monologhi dei singoli musicisti" (Santi, 2016). Questo momento che coinvolge tutto il gruppo, permette inoltre ai musicisti di esplorare nuovi spazi e nuovi modi di fare

musica, uscendo dalla propria “*comfort zone*” rispetto a qualcosa che sono già capaci di fare e che sanno porterà al successo sicuro.

Da questi laboratori, si ricava il significato di come il jazz possa essere inclusivo grazie alla costituzione di un “*safe creativity environment*”. Portando degli strumenti insoliti ai partecipanti, questi non sanno come si suonano e da qui Jimmy Weinstein invita le persone a provare a suonare ugualmente quello strumento musicale dicendo che è lo strumento che suona loro e non viceversa. Ne consegue che gli insegnanti tentano di capire come funzionano improvvisando e, contemporaneamente, imparano a suonare quello strumento senza conoscere le tecniche che sono richieste per suonarlo. Questa modalità di instaurare un primo rapporto con le persone che partecipano al laboratorio, permette di comprendere le diverse personalità di essi e di saperci interagire da parte del formatore. Non solo: i partecipanti si sentono in un ambiente sicuro in cui è ammesso l'errore e di “[...] manifestare loro stessi in differenti modi” (Weinstein, 2016).

A seguito di questa breve spiegazione si vuole esplicitare come il jazz possa essere uno strumento valido da inserire all'interno delle pratiche scolastiche. I corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno, a cui sono stati integrati questi laboratori, rispondono solo ad una parte alla domanda di ricerca poiché sono stati visti solo gli strumenti con cui il jazz è inserito a livello didattico. Ora si vuole specificare come il tema del jazz inclusivo sia collocato all'interno di due quadri teorici di riferimento: l'educazione inclusiva e la *PedagoJazz*, le quali sono state accennate precedentemente e che di seguito verranno chiarificate.

## **2. Educazione inclusiva**

Il jazz può diventare strumento utile alle pratiche educative e si colloca all'interno dell'educazione inclusiva per due motivi. Il primo poiché attraverso il “*safe creativity environment*” (Weinstein, 2016), qualsiasi persona si sente a proprio agio a partecipare attivamente, accettando che non esiste un unico modo di fare le cose e ammettendo che si possono fare errori. Il secondo motivo è che utilizza la tecnica dell'improvvisazione. Questa implica di essere già in possesso di una mente aperta e creativa, ma allo stesso tempo contribuisce ad aver la capacità di porsi delle domande, di ricercare continuamente e di dubitare in qualsiasi situazione. Inoltre, la tecnica

dell'improvvisazione può creare connessioni tra gli individui della stessa classe. Al contrario delle tecniche nozionistiche tradizionali che vengono usate a scuola, “[...] la metafora “*Education as Jazz*” potrebbe essere considerata come un modo per sfuggire al quadro funzionale, monologico e selettivo dell’insegnamento e dell’apprendimento” (Santi, Zorzi, 2020). Ciò significa permettere agli individui di sviluppare delle nuove capacità che gli consentano di affrontare le sfide che la società gli pone e, di conseguenza, di sentirsi sempre connessi ed inclusi in essa.

Le capacità che devono sviluppare gli individui per fronteggiare i diversi contesti sociali, in modo specifico devono essere applicate anche all’interno del contesto scolastico. In special modo, è opportuno orientare le pratiche educative verso alcuni valori come il benessere, l’equità, la partecipazione e la felicità. Come Santi (2014b) afferma “[...] Parlare di inclusione a scuola implica cogliere le differenze individuali di ognuno quale sfida, potenziale e opportunità per lo sviluppo di tutti”. Secondo questo presupposto, il jazz può costituire uno tra gli strumenti preferibili per creare delle relazioni che accettino la diversità e per trovare soluzioni alle problematiche “[...] che emergono laddove limiti e diversità si trasformano in difficoltà” (Santi, 2014a) e possono generare esclusione.

Per continuare a chiarificare il significato del jazz all’interno di una prospettiva di educazione inclusiva, è necessario dare una definizione del termine di “educazione inclusiva” e, soprattutto quello di “inclusione”. Mentre in alcuni documenti internazionali la definizione di inclusione è quella di essere “[...] un valore e fine intrinsecamente positivo” (ivi. p. 18), il quale si forma attraverso l’individuazione e l’utilizzo di strumenti che siano necessari e sufficienti per ottenerlo; per altre discipline, e in base a quale periodo si tratta, questa parola può assumere diversi significati.

A livello scientifico, il termine di inclusione che si collega maggiormente al discorso affrontato fino ad ora, è contenuto all’interno della teoria degli insiemi. Per inclusione si intende una “[...] relazione tra elementi considerati entro gli insiemi” (Santi, Ghedin, 2012). Ne consegue che gli elementi che fanno parte dei rispettivi insiemi, assumono significato nel momento in cui interagiscono tra loro e non per caratteristiche proprie.

Secondo la biologia, invece, l’inclusione è definita come uno “sviluppo trasformativo che si muove tra ad-attamento e ex-attamento” (Santi, Ruzzante, 2016).

L'adattamento è un termine che si collega all'educazione poiché esso si riferisce alla ricerca di pratiche educative volte all'equilibrio tra “[...] caso e necessità nello sviluppo dei funzionamenti umani” (D’Alonzo, 2019). Ad-attamento si riferisce anche alla capacità di adattarsi all'ambiente per consentire all'individuo di sopravvivere nella società. Questa concezione di doversi preservare nella società, deriva dalla teoria darwiniana che ha influenzato non solo la cultura, ma anche l'educazione poiché quest'ultima aveva il compito di formare il bambino affinché apprendesse quelle capacità adattive per saper crescere e vivere nella società.

Per ex-attamento, Santi e Ruzzante (2016) fanno riferimento ad un “[...] agire umano e della sua propensione all'azione, [...] una sorta di adattamento creativo”. Questo termine è stato coniato da Gould che ha voluto opporlo al termine di adattamento per “[...] sfuggire ai meccanismi della ripetizione selettiva” (D’Alonzo, 2019). Ex-attamento, di conseguenza, indica una nuova azione fatta con uno strumento o una funzione già esistenti ma che sono utilizzati in maniera diversa rispetto ad altri scopi precedenti. A livello scolastico, è necessario favorire opportunità che generino “[...] forme autenticamente alternative della cognizione, della comunicazione e della comprensione” (Santi, Ruzzante, 2016).

Un'ulteriore definizione di inclusione deriva dalle scienze sociali, le quali la traducono come il benessere che si costruisce attraverso le relazioni, rispettando valori e sentendosi supportati. Questa descrizione si ricollega al cambiamento apportato dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994, la quale tratta della diversità e del suo riconoscimento all'interno delle “[...] scuole per tutti, indicando come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione per tutti” (D’Alonzo, 2019). Questo documento concesse a tutti i bambini, soggetti a qualsiasi forma di disabilità, di poter accedere alle scuole comuni e avere lo stesso diritto degli altri a essere educati.

Tuttavia, l'inclusione non può riguardare solo l'ambito educativo, ma deve comprendere anche le sfere del sociale e politica poiché, per far sì che l'individuo si senta incluso, si devono apportare dei cambiamenti prima a livello del contesto e delle relazioni sociali così che, successivamente, a scuola egli si senta parte di un luogo in cui sia libero di costruire i propri significati delle proprie esperienze. Ne deriva che “[...] l'intervento pedagogico dovrebbe tendere allo sviluppo di una proposta inclusiva che

non si limiti ad intervenire in ambito strettamente scolastico, ma si realizzi lavorando con e attraverso la comunità di appartenenza” (ivi. p. 262).

Questi riconoscimenti al valore delle relazioni sociali, ai diritti e alle potenzialità di ogni individuo e alla ricerca di strumenti per contrastare l’esclusione sociale, sono affrontati nel manuale del “*Capability Approach*” scritto da Amartya Sen e Martha Nussbaum nel 1999. Gli autori iniziano a riflettere sulle condizioni, di tipo esistenziale, sociale o istituzionale, che possono compromettere l’uguaglianza tra gli individui e che, conseguentemente, possono creare condizioni di svantaggio per alcuni, oppure essere delle opportunità per altri. Partendo dal presupposto che gli individui nascono con delle disuguaglianze e che queste devono essere contrastate da qualsiasi progetto che mira all’uguaglianza, Sen afferma che per fare ciò è necessario possedere la libertà di esprimersi secondo le possibilità di “[...] essere e di fare [...] ciò che si ritiene dotato di valore, che valga la pena di essere scelto per contribuire al proprio benessere” (Santi, Ghedin, 2012) affinché l’individuo possa realizzare sé stesso.

### **2.1. Risvolti inclusivi del *Capability Approach***

Il *Capability Approach* è una teoria che si è sviluppata per contrastare il modello capitalistico degli anni Ottanta e per offrire uno sguardo diverso rispetto al tema della salute e del benessere, che erano associati ai valori della giustizia, della libertà e dell’equità. L’approccio sostiene che ciò che consente uno sviluppo umano sano e duraturo, e una volontà di prendere decisioni da parte dei soggetti, sono le capacità funzionali. Queste capacità permettono di distinguersi dal modello omologante capitalista che crea disuguaglianze, soprattutto a livello economico. Sen sostiene che la povertà è una delle cause delle disuguaglianze che priva gli individui di beni primari, tra questi anche l’educazione. Secondo gli autori “[...] ciò che conta è la concomitanza virtuosa e fiorente tra i propri funzionamenti e le opportunità reali di raggiungere delle mete che valgono e a cui si attribuisce valore” (D’Alonzo, 2019).

Per consentire gli individui di essere felici e di possedere la libertà, il *Capability Approach* si basa sull’idea di una multidimensionalità delle situazioni, nella quale devono coesistere le opportunità e i funzionamenti. Questa, inoltre, realizza le diverse capacità funzionali dei soggetti. Sen introduce il concetto di *capabilities* e le definisce

come delle capacità importanti per possedere le “[...] libertà individuali, sia per il benessere della persona che per il giusto assetto dei sistemi sociali” (Terzi, 2013). Le *capabilities* necessarie per il benessere della persona, oltre a dover essere garantite quelle di base dalla società, derivano anche dalla considerazione e dall’accettazione dell’esistenza di soggetti diversi tra loro affinché si agisca per l’uguaglianza.

Tuttavia, Sen evidenzia che queste *capabilities* assumono valore nel momento in cui il soggetto è agente, ossia quando “[...] agisce e dà il suo contributo al cambiamento, i cui esiti raggiunti possono essere valutati solo in riferimento ai valori e agli scopi di quell’individuo” (D’Alonzo, 2019). Questo modo di agire è definito “*agency*” ed è determinato dai contributi che danno i soggetti all’interno della società sia a livello politico, sia economico che culturale. Per consentire l’*agency*, il contesto deve abbattere le barriere che possono ostacolarla: è necessario offrire maggiori opportunità, materiali per il miglioramento del benessere e occasioni di partecipazione agli individui.

Nussbaum ha aggiunto delle considerazioni in più rispetto a questo pensiero di Sen, sottolineando che il sistema politico deve garantire l’incontro tra le occasioni concrete in qualsiasi contesto sociale e le condizioni personali e sociali, perché il sistema possa essere considerato adeguato. Ciò vale anche per le persone con disabilità, che sia intellettuale o fisica, per le quali “[...] ogni società dovrebbe riconoscere la dignità intrinseca [...] e dovrebbe provvedere ai loro bisogni per ragioni di giustizia” (Terzi, 2013) e in base al livello di funzionamento descritto nel manuale.

L’autrice aggiunge una lista indicativa di *capabilities* che i sistemi sociali dovrebbero seguire al fine di “[...] sostenere uno sviluppo coerente, con l’adozione di prospettive irrinunciabili come quelle acquisite con la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani” (D’Alonzo, 2019). Tra le capacità funzionali, di cui parla la Nussbaum, vi sono quelle del sentire, immaginare e del pensare, le quali sono alimentate dall’educazione. Se queste sono incrementate, contemporaneamente aumenta anche l’*agency* dell’individuo. Quest’ultima si realizza attraverso l’educazione che abbia il fine di formare gli individui ad “[...] appropriarsi delle abilità necessarie all’espressione pubblica, alla responsabilità, al coraggio, alla collaborazione” (ivi. p. 67).

Realizzando la figura degli individui come agenti, si concretizzano ugualmente le opportunità di conseguire la libertà di scelta all’interno dei contesti sociali. L’effetto

di questo rapporto interdipendente tra *agency* e opportunità di realizzazione, è l'importanza dell'educazione, che forma le *capabilities*, tanto sul piano individuale quanto di quello comunitario. Il *Capability Approach* contribuisce in tal modo dando una diversa definizione di disabilità: essa lo diventa quando una menomazione, condizione individuale, “[...] è il risultato dell’interazione tra elementi personali ed elementi sociali e ambientali” (Terzi, 2013). Di conseguenza, l’approccio afferma che la disabilità derivi dall’interazione tra ambiente sociale e la menomazione. Ciò si traduce nell’importanza di non ostacolare gli individui disabili, soprattutto a livello educativo e pedagogico affinché si rispetti il tema dell’inclusione.

Questa definizione di disabilità, collegata alle *capabilities*, “[...] è iscritta in una prospettiva specifica sull’uguaglianza” (ivi. p. 48), la quale favorisce le capacità funzionali uguali per tutti affinché si possano garantire la partecipazione sociale, la presa d’atto della propria vita e il benessere. Sen sostiene, inoltre, che l’uguaglianza sia collegata alla libertà di ognuno e al riconoscimento e all’accettazione delle diversità che devono esistere all’interno della società. Ne consegue che l’inclusione si assume quando ogni persona rispetta l’idea che esistano individui con *capabilities* differenti gli uni dagli altri. Come afferma D’Alonzo (2019) “[...] diventa fondamentale potenziare le condizioni contestuali e i sostegni alle libertà individuali” nei confronti di qualsiasi individuo appartenente alla società. L’origine di questo potenziamento delle capacità funzionali risale all’educazione, la quale ha il fine di formare i soggetti per la libertà riconoscendo le differenze e non vedendole come ostacoli, ma potenziandole, affinché possano essere agenti nella loro vita. L’espansione delle capacità funzionali è possibile se l’educazione è riconosciuta a tutti e se essa stessa autorizza chiunque a partecipare, anche se in modi differenti.

## **2.2. Dai valori dell’ICF e dell’Index...**

La necessità di permettere condizioni di scelta affinché l’individuo possa realizzarsi, riprende l’interesse dell’educazione inclusiva di sviluppare in ogni persona, equamente ma contemporaneamente in modo differente, le proprie azioni che gli consentano di soddisfare i propri bisogni. Questo collegamento tra libertà e sviluppo deve essere concesso all’interno di una comunità aperta a tutti, e soprattutto dentro i

sistemi educativi che concedono diritti e valori per qualsiasi individuo, partendo dai bambini. Questi ultimi, se sono rispettati i loro tempi di apprendimento e hanno la possibilità di partecipare attivamente, “[...] allora le diversità e le differenze diventano così normali da non essere fattori di minaccia, ma di crescita di un sistema” (Santi, Ghedin, 2012).

Progettare in maniera inclusiva all’interno delle scuole e attraverso degli “[...] strumenti pedagogici che vengono adottati per rendere effettiva la partecipazione delle persone con disabilità” (Santi, Di Masi, 2017), è molto difficile soprattutto se non si vedono le criticità che potrebbero compromettere l’inclusione. Per evitare che ci siano fattori che ostacolino le pratiche inclusive, l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha ideato uno strumento di classificazione per descrivere lo stato di salute, e come questo si modifica nel tempo. Da tale sistema di classificazione, studi recenti e continue ricerche hanno messo in pratica alcuni sistemi di valutazione. In più hanno sfruttato il sistema di classificazione messo a disposizione dall’OMS, qual è l’*International Classification of Functioning, Disability, and Health*, da cui deriva il suo acronimo ICF. Quest’ultimo valorizza in ogni individuo in modo olistico “[...], il modello integrativo bio-psico-sociale, la considerazione dei fattori che circondano la persona, l’importanza del contesto e della prospettiva relazionale, la qualità dei processi e dei sistemi educativi [...e la partecipazione sociale]” (Santi, Ghedin, 2012).

L’ICF è una classificazione che permette di interpretare la relazione tra lo stato di salute degli individui e i contesti in cui vivono, affinché si conoscano “[...] le capacità e performance positive, i ruoli di mediazione positiva/negativa dei fattori di contesto, ma anche tutte quelle criticità che [...] possono causare difficoltà” (D’Alonzo, 2019). Esso è stato innovativo poiché ha evidenziato l’unicità di ogni persona e ha introdotto un modo particolare di associare la salute di ogni individuo con l’ambiente che gli sta intorno. Inoltre, l’ICF analizza la salute, i funzionamenti e le disabilità di ogni individuo attraverso un approccio multidimensionale, ossia osservando non solo la persona, ma anche il contesto e le sue capacità, in modo “[...] globale, sistemico, complesso, interconnesso e reciprocamente causale” (ivi. p. 256).

Secondo questo approccio, l’ICF ha avuto dei riscontri positivi all’interno della pedagogia, soprattutto di quella speciale, la quale ha saputo utilizzarlo nelle scuole e nei servizi offerti agli individui con disabilità. A livello educativo è fondamentale tenere in

considerazione alcuni ambiti che possono essere influenzati dalle capacità del bambino, dalle sue performance e dai fattori ambientali che possono facilitare o ostacolare le sue capacità: l'apprendimento, le attività, il linguaggio e la comunicazione, la pianificazione delle sue azioni, l'applicazione delle conoscenze, l'autonomia personale e sociale, la cura della propria persona, l'autoregolazione metacognitiva, l'interazione e i rapporti sociali. L'ICF per la sua capacità di definire le capacità, le situazioni e i funzionamenti dal punto di vista antropologico ed ermeneutico, è “[...] anche un ottimo mediatore di un dialogo e di un approccio transprofessionale” (ivi. p. 259) poiché pone l'attenzione sulla persona e utilizza un linguaggio che possa essere compreso e condiviso da tutti.

Tuttavia, negli ambiti scolastici non è stato inserito solo l'ICF come strumento per favorire l'inclusione in questi contesti, ma anche l'*Index for Inclusion*. Esso è uno strumento che aiuta migliorare il contesto di apprendimento e insegnamento. L'*Index* è diventato successivamente un volume grazie a Tony Booth e Mel Ainscow. Tale volume è stato pubblicato per la prima volta negli anni 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education* a seguito di una ricerca condotta in diverse scuole. Il volume ha il fine di sviluppare l'inclusione all'interno di qualsiasi grado scolastico. L'*Index* non si riferisce solo agli insegnanti, ma pretende che siano anche le famiglie, i bambini stessi e qualsiasi altra persona che contribuisca a mettere in pratica questo fine. Il volume, alla domanda su come portare l'inclusione all'interno della scuola, presenta la definizione di sviluppo inclusivo: un cambiamento basato sui valori dell'inclusione. Questa avviene quando adulti e bambini si ascoltano a vicenda e si permette la partecipazione a tutti poiché così “[...] collegano le loro azioni ai valori inclusivi e danno unitarietà a iniziative che sono compatibili” (Booth, Ainscow, 2014).

Il progetto di inclusione dell'*Index* prevede che un'analisi dettagliata, la quale deve comprendere non solo la scuola, ma anche la comunità, il contesto sociale e tutte le persone che ve ne fanno parte. L'analisi si basa sull'intersecazione di tre dimensioni: la creazione di culture inclusive, la produzione di politiche inclusive e lo sviluppo di pratiche inclusive. La prima dimensione si riferisce a tutte le persone che lavorano dentro e con la scuola al fine di creare una comunità che sia “[...] sicura, tollerante cooperativa, stimolante e accogliente, in cui ognuno è valorizzato” (ivi. p. 83). La dimensione che riguarda la realizzazione di politiche inclusive impone che queste siano adottate affinché sia garantita la partecipazione di tutti i bambini con differenze. Questa

dimensione coinvolge gli alunni e il personale scolastico che hanno il compito di minimizzare l'esclusione. Sviluppare pratiche inclusive è l'ultima dimensione che si interessa di ciò che è insegnato ed è appreso. Questa dimensione prevede che la didattica rispetti le diversità dei singoli alunni e che questi ultimi siano “[...] incoraggiati ad apprendere in modo attivo, riflessivo, critico e [...] siano] visti come una risorsa per l'apprendimento reciproco” (ivi. p. 84).

L'*Index* consente di intraprendere un percorso per sviluppare nuovi approcci rispetto a quelli tradizionali assieme a diversi collaboratori; e se una scuola dichiarasse di applicare già tecniche inclusive, l'*Index* serve per sostenere tali tecniche, o migliorarle, per proseguire il percorso inclusivo già avviato.

Il manuale consente ulteriormente agli alunni di seguire un apprendimento attivo, ossia riuscire ad applicare nella realtà ciò che gli è insegnato. L'*Index* invita a riflettere sull'inclusione, un termine che è definito nel volume come “[...] un approccio basato sui principi per lo sviluppo dell'educazione e della società, connesso alla partecipazione democratica entro e oltre l'educazione” (ivi. p. 47). La partecipazione implica che si costruiscano relazioni positive nei confronti della diversità tali da valorizzare chiunque allo stesso modo. Per mettere in pratica questo, le scuole devono mettersi a disposizione per tutti all'interno della società in cui sono inserite e promuovere i valori dell'inclusione attraverso l'educazione. Valorizzare gli alunni in maniera uguale significa anche sostenere ogni individuo al fine di acquisire indipendenza, “[...] ossia al fine di accrescere da un lato la capacità dell'alunno di apprendere e dall'altro la capacità degli adulti e degli altri alunni di includerlo nelle attività di apprendimento” (ivi. p. 81).

Tuttavia l'*Index* afferma che valori inclusivi servono a guidare i pensieri degli individui ma anche le azioni da mettere in pratica. Queste ultime scaturiscono dagli stessi valori che devono essere interiorizzati e fatti propri. Precedenti ricerche e studi, che volevano promuovere lo sviluppo educativo inclusivo, hanno fatto emergere alcune parole che possono essere definite come i valori inclusivi. Essi sono “[...] uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza” (ivi. p. 50). Per ognuna di queste terminologie chiave vi è una definizione, così che chi

partecipa a rendere possibile l'inclusione, possa rifletterci e applicarli alle situazioni reali.

### **2.3. ...A quelli del CTI-Repertoire**

Dai valori dell'*Index*, del *Capability Approach* e dell'ICF, Santi e Ghedin (2012) ripensano a un nuovo strumento che sia in grado di aiutare le scuole nella realizzazione di nuove modalità e strumenti di educazione inclusiva. Questo è il *CTI-Repertoire*, che trae ispirazione dal pensiero centrale del *Capability Approach* secondo cui le opportunità di vita offerte ai singoli individui permettono il benessere, l'uguaglianza e sulla qualità della vita. Le componenti fondamentali “[...] del benessere e del funzionamento umano, l'attività, la partecipazione e i fattori contestuali ambientali e personali” (Santi, Ghedin, 2012), che sono trattate all'interno dell'*International Classification of Functioning (ICF)*, divengono parte anche del Repertorio e sono illustrate attraverso un lessico che possa creare reti di significato e farne strumento per modificare la società.

Dall'*Index* il Repertorio riprende le tre dimensioni necessarie per l'incremento dell'inclusione all'interno di una comunità; ma, mentre l'*Index* parla di queste come polarità interconnesse tra loro, il Repertorio, invece, le trasforma in volontà da parte degli individui di attuare l'inclusione. La prima di queste tre dimensioni riguarda la creazione di “[...] culture inclusive” (ivi. p. 106), intesa come una comunità in cui non ci si debba sentire a disagio e che stimoli le persone a condividere e a promuovere insieme il pensiero di inclusione a qualsiasi persona che offra questo servizio. La seconda si riferisce alla produzione di politiche inclusive da parte di tutti i soggetti appartenenti alla comunità facendo arrivare il pensiero a qualsiasi livello sociale. L'ultima dimensione riguarda lo sviluppo di pratiche educative che siano inclusive e che vengano concretizzate da parte della comunità, la quale si assume tutte le responsabilità, in opportunità e impegni.

Il *CTI-Repertoire* può essere sfruttato dalle scuole, le quali intendono diventare comunità, e che considerano l'inclusione come “[...] un processo cui tendere, continuamente in evoluzione, il cui valore può essere rintracciato nello sforzo assunto e mantenuto per realizzarla” (Santi, Ghedin, 2012). Il Repertorio permette di dare delle

indicazioni, le quali possono essere analizzate, migliorate e valutate, a tutti gli attori che prendono parte all'educazione inclusiva, sia a livello didattico sia politico. Inoltre, permette di valutare in che modo e quanto gli attori implicati si impegnano per realizzare l'inclusione. Quest'ultima è valutata attraverso un “[...] accreditamento qualitativo [...] delle attività, dell'organizzazione e di una mappatura dell'agency inclusiva nel territorio” (ibidem). Il Repertorio organizza “[...] un set principale di funzionalità (*functionings*) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (*capabilities*) per tutti i membri delle comunità” (ibidem) affinché possa favorire il benessere e lo sviluppo entro pratiche inclusive. Infine, questo deve essere uno strumento raggiungibile per qualsiasi scuola, o comunità, che intenda usarlo perché possa essere riutilizzato, migliorato, aggiornato e che consenta una formazione continua per gli attori sociali coinvolti.

Tuttavia, per favorire l'inclusione è necessario realizzare le azioni ideate in funzionalità pratiche. Se ciò non accade, l'inclusione non avviene e la situazione rimane passiva e immutata. Per evitare situazioni invariate, il “[...] *CTI-Repertoire* è pensato per aiutare le agenzie educative a realizzare la crescente tendenza verso l'inclusione come sviluppo delle pratiche di integrazione già attuate e a comprenderla nelle politiche nazionali d'istruzione” (Santi, Ghedin, 2012). Esso è presente come piattaforma all'interno della rete internet in modo tale da proporre diverse modalità di impegni differenziati a seconda di chi ne vuole usufruire e, inoltre, registrando tutte le modalità di inclusione che vengono usate, può mostrare una mappatura a livello territoriale di queste. Santi e Ghedin (2012) concludono questa proposta con l'auspicio che questo strumento migliorativo sia sfruttato dagli attori sociali e che possano realmente concretizzare lo sviluppo dell'inclusione nella società poiché “[...] diviene oggi una priorità rendere la gestione delle comunità/scuole più partecipativa e consultiva, coinvolgendo tutti i membri che vi si riconoscono in qualità di [...] *inclusive community shareholders*, impegnati per il successo e la crescita di ciò che condividono” (ibidem).

### **3. Pedagogia speciale e *PedagoJazz***

Il governo italiano da circa trent'anni ha sostenuto diverse proposte che si impegnassero nella promozione di “[...] un programma di inclusione sociale delle

persone con disabilità che ha previsto dapprima il totale inserimento, poi la piena integrazione e che ora chiede l'autentica inclusione" (Santi, 2014a). Quando si parla di pedagogia in ottica inclusiva, si fa riferimento alla pedagogia speciale, ossia la "[...] scienza pedagogica che pone al centro delle sue attenzioni e delle sue riflessioni le questioni educative riferite a bambini, giovani e adulti che presentano problematiche personali" (D'Alonzo, 2019) che possono essere di tipo fisico o psicologico o con disturbi, i quali possono essere lievi o gravi.

La nascita della pedagogia speciale può essere collocata intorno al XIX secolo, quando cominciarono a proliferare idee sulla possibile educabilità di individui che presentavano problematiche di varia natura. Tra i medici più famosi che hanno tentato di aiutare individui esclusi dalla società per le loro divergenze, colui che ha dato inizio all'utilizzo di nuove metodologie per le disabilità sensoriali è il medico Jean Marc Gaspard Itard. Egli ha trovato un bambino selvaggio nella foresta dell'Aveyron e ha deciso di rieducarlo per poterlo trasferire e reinserirlo all'interno della società. Dalla sua scoperta sono nati conseguentemente istituti privati che avevano il compito di curare gli individui con diverse difficoltà, dalle scuole speciali per sordi e ciechi, agli istituti privati per rachitici e persone con altre deformazioni. Questi istituti privati si protraggono fino agli anni Settanta del Novecento in Italia finché non sono deliberate le nuove leggi e i nuovi dispositivi che hanno contribuito all'inserimento delle persone con disabilità all'interno delle scuole comuni.

In anni recenti la pedagogia speciale è stata associata al termine di inclusione poiché con esso non si fa solo riferimento ai cambiamenti migliorativi che devono essere svolti all'interno di spazi scolastici, ma a qualsiasi situazione problematica o di disagio che le persone si trovano ad affrontare. Negli ultimi anni la pedagogia speciale si è interessata soprattutto alla *Special Education*, ossia pone sotto un attento sguardo la persona con difficoltà, fisiche o psicologiche, più o meno evidenti. Il contesto, e in special modo la scuola, devono agire affinché il soggetto si senta compreso e si risponda al meglio ai suoi bisogni.

Come afferma D'Alonzo (2014) la pedagogia speciale eppure è quella che "[...] fra le scienze dell'educazione [...] deve fronteggiare le difficoltà più gravose". Da una parte poiché essa deve seguire diversi soggetti con disturbi, a livello fisico o psicologico; e dall'altra vi sono i diversi contesti sociali, scolastici ed extra-scolastici, in

cui molto spesso risulta molto difficile trovare una soluzione in breve tempo nei confronti della persona con disabilità. Un altro problema è la messa in pratica degli strumenti dati per risolvere la situazione: gli ambienti educativi trovano difficoltà a interpretare nella realtà i principi studiati e messi a disposizione da parte delle ricerche. Per questi motivi, in Italia si è creata una “[...] epistemologia per la Educazione Speciale” (Santi, 2014a) così da creare una base comune tra diverse discipline e per far sì che non vi siano parole in contrapposizione tra loro. Soprattutto si è dimostrato come l’inclusione e la specialità siano due termini complementari: è necessario riconoscere le difficoltà e non vederle come barriere, ma riconoscerle, valorizzarle per costruire dei progetti insieme.

Le difficoltà a livello lessicale ed epistemologico per la pedagogia speciale coinvolgono, dunque, sia i contesti politici, sia culturali e sociali. Solo all’interno di comunità aperte a qualsiasi diversità, si può realizzare l’educazione inclusiva: “[...] L’inclusione avviene [...] predisponendo l’ambiente comunitario d’accoglienza a dare risposte di valore, indipendentemente dalla presenza o meno del soggetto con deficit, abbattendo barriere architettoniche [...] e sociali” (D’Alonzo, 2019). È necessario che questi costrutti epistemologici siano applicati nella realtà. Già attraverso precedenti studi è sorto il bisogno di fare esperienza e lasciare gli individui partecipare attivamente nella società. D’altronde uno degli strumenti utilizzati per l’inclusione è il dialogo partecipativo. Esso è capace di costruire delle relazioni, attraverso la valorizzazione della comunicazione e la costruzione di un pensiero comune nonostante le diversità tra le persone.

La pedagogia speciale deve agire attraverso gli insegnanti, i quali devono contribuire a formare i bambini per saper affrontare le sfide sociali e abbattendo anche barriere didattiche per inserirli adeguatamente nella società. Se non vi è educazione, la persona con disabilità si sente esclusa e incapace di vivere all’interno dei contesti insieme ad altri individui. Inoltre è importante che tali soggetti siano seguiti da tutti gli insegnanti e non solo affidati a quelli di sostegno poiché in questo modo sviluppano meglio le loro capacità intellettive e sociali. Come affermano anche D’Alonzo, Zanfroni e Folci (2014) “[...] Partecipare significa prendere parte, consapevolmente aderire ad un contesto in cui reciprocamente si richiede comprensione delle intenzioni e rispetto delle idee”. Con ciò si consente non solo di applicare nuovi strumenti didattici più efficaci,

ma anche migliorare il clima all'interno delle classi "normali" rispettando la condivisione e la partecipazione da parte di tutti i soggetti appartenenti a tali classi.

### **3.1 PedagoJazz**

Ogni anno, il 30 Aprile si festeggia la giornata internazionale del Jazz. Durante questo evento, le persone celebrano la pace, il rispetto per i diritti di ogni essere umano, la diversità e il rispetto per ogni cultura diversa. Secondo questa logica, i valori del jazz si dimostrano essere un valido contributo da utilizzare nella vita di tutti i giorni, ma anche dei dispositivi di cambiamento in ambito educativo. L'UNESCO afferma che il jazz sostenga dei valori importanti da condividere anche a livello scolastico. Da ciò è stata concepita una pedagogia in ottica inclusiva che volesse trasformare alcune dinamiche relazionali e didattiche. Essa è la *PedagoJazz* e questo termine è un "[...] neologismo che sfrutta la metafora per evocare nuovi tratti di una educazione in jazz; al contempo è una provocazione che sfida la visione canonica dell'educare" (Santi, 2018).

Secondo Santi (2016) il jazz può essere considerato "[...] come un processo, un procedimento e un prodotto". È un processo poiché i musicisti che partecipano a creare la musica, utilizzano dei propri gesti e simboli perché ciascuno sia implicato nel momento della creazione della musica e, contemporaneamente, coinvolgere tutti quelli che partecipano. Per fare ciò, è importante ascoltarsi a vicenda mentre si produce. Il secondo carattere, come procedura, riflette la condivisione di regole e vincoli all'interno del modo con cui si produce la musica. Infine, il jazz è considerato un prodotto in quanto proveniente dai musicisti, i quali sfruttano l'improvvisazione o una scelta volontaria specifica, da cui poi prende forma quello che definiscono il "pezzo jazz". Questi presupposti possono essere traslati come: nuove prospettive da applicare all'interno di azioni e piani da parte degli insegnanti, come progetti educativi e didattici, e infine come processi di monitoraggio nei confronti degli spazi educativi e del ruolo degli insegnanti all'interno di essi.

La *PedagoJazz* trae dalla musica jazz non solo l'idea che si debba avere una spinta creativa e libera e che non ci siano modi giusti o sbagliati di farla; ma anche otto caratteristiche che possono essere trasposte come azioni da adottare nei contesti educativi col fine di renderli più inclusivi e accessibili ad ogni individuo.

La prima di queste è il jazz come *jazzing* che in sé racchiude molti significati, ma originariamente il termine rimanda al piacere condiviso durante la copulazione. Questa metafora si riflette sia a livello individuale intrapersonale del musicista solista, sia a livello interpersonale delle relazioni in una *jam-session*. Durante la produzione musicale si provano forti tensioni e opposizioni che consentono di innescare il processo creativo e di fare musica in forma condivisa. Ne consegue così l'origine di “[...] nuove melodie ed esperienze sonore, plasmando ogni volta qualcosa di originale, che a sua volta modella chi le dà forma” (Santi, 2018). Questo risultato si collega alla capacità, da parte di qualsiasi individuo, di saper generare delle nuove opportunità e soluzioni, anche da conoscenze di cui si è già in possesso, per fronteggiare qualsiasi situazione.

Il secondo elemento è il jazz come *fusion*, ossia la continua mescolanza di molte tipologie di elementi appartenenti anche a generi musicali diversi. Questo si traduce come la necessità di fondere e accettare culture diverse in tutti i contesti educativi, ma anche nell'applicazione di tecniche educative alternative.

L'essere *free* è la terza caratteristica ed essa si riferisce originariamente proprio alla libertà con cui questo stile musicale è nato: dal grido degli schiavi africani per la liberazione dalla schiavitù da parte dei colonialisti. Ciò sta a indicare la necessità di liberarsi dai metodi tradizionalisti e limitanti della pedagogia accademica affinché possa emergere la libertà di sperimentare e uscire fuori dalla propria “[...] *comfort zone* del successo per esplorare un “*safe creativity environment*”” (ivi. p. 59).

Lo *swing* è un'ulteriore caratteristica del jazz, il quale indica il movimento alternato del tempo associato ad un movimento voluto del corpo. La connessione e l'alternanza che deve esistere tra due parti deve essere applicata anche a livello educativo rispettando i turni di conversazione tra l'educatore e l'alunno, ma anche ricorda la dinamicità e le possibili che stanno all'interno dei processi educativi.

Il *groove* è definito come quel flusso di sensazioni in cui tutte le persone, che partecipano alla creazione musicale, si immergono. Questo elemento permette a tutti di ascoltarsi a vicenda nel momento stesso dell'ascolto grazie alle “[...] componenti intersoggettive e interazionali, che portano ad un senso intrapersonale di pienezza” (ivi. p. 60). Ciò accade anche a livello educativo attraverso i dispositivi di *scaffolding*, cioè dei sostenimenti nei confronti di qualsiasi individuo.

Il *soul* è la sesta caratteristica del jazz ed esso rappresenta sia una dimensione interiore di riconoscimento del proprio sé, sia un'attitudine pacifica, nel senso di armoniosa, nei confronti degli altri. Questa caratteristica implica la sincerità per permettere alla musica di essere credibile, così come anche le relazioni educative devono dimostrarsi sincere per essere vere.

*Cool* è un altro elemento che si traduce, a livello musicale, nella capacità di dilatare le scale armoniche per lasciare spazio agli strumenti; a livello educativo è la possibilità di lasciare spazio a tutti di partecipare.

L'*improvvisazione* è l'ultima caratteristica del jazz, ossia l'imprevedibilità e l'improvvisazione che permettono di creare la musica, ma altresì sono validi costituenti da attribuire alla vita in generale. L'improvvisazione non significa solo spontaneità, ma "[...] ha le sue radici in modelli e sequenze algoritmici ben memorizzati ed è nutrita dell'istante dall'istinto, dall'intuizione e dall'ispirazione" (Santi, 2018). A livello educativo, si traduce come la soluzione reattiva a un problema, ma anche la ricerca di azioni alternative, a quelle che già si possiedono, per poter rispondere alla situazione. Ciò è permesso dalla flessibilità del cervello umano che, contemporaneamente, improvvisa attraverso i sistemi standardizzati e quelli fatti sul momento. Questa plasticità dovrebbe "[...] stare alla base di ogni processo educativo mirato a potenziare la generatività nello sviluppo umano" (ibidem).

Inoltre, l'improvvisazione è un processo circolare poiché l'apprendimento avviene continuamente e quest'ultimo non può esserci se non si applica improvvisazione. In educazione l'apprendimento è possibile quando c'è il desiderio di scoprire e di domandare, la conservazione delle cose apprese e il loro adattamento a situazioni diverse. Ma questo è possibile solo se si è propensi al carattere flessibile e spontaneo dell'improvvisazione, dalla quale ne derivano "[...] il riconoscimento degli errori, la sensibilità alla sfida e la curiosità verso la novità" (ivi p.62).

Oltre all'aspetto circolare proprio dell'improvvisazione, essa permette agli studenti di essere "[...] uno stimolo e co-costruttori del loro stesso apprendimento, e anche di quello degli insegnanti" (Zorzi, Santi, 2016). Emerge la figura dell'insegnante improvvisatore che, non solo ha l'attitudine di esplorare e cercare sempre conoscenze nuove, ma anche quella di accettare i rischi e le sfide che i contesti e gli individui, con qualità differenti, gli impongono. L'insegnante, dunque, dovrebbe domandarsi se

all'interno delle sue azioni educative sia applicata anche l'improvvisazione come strumento che agevola la predisposizione nei confronti delle differenze, sia dei contesti sia degli alunni, e che colga la possibilità di personalizzare i percorsi educativi in base alle esigenze di ognuno.

## Capitolo 2 – La Ricerca

### ***1. Ipotesi e domanda di ricerca***

L'educazione inclusiva attualmente è considerata tale poiché non è rivolta “[...] solo a bambini con bisogni educativi speciali o disabilità ma a tutti i bambini” (Klibthong et al., 2014), affinché si sentano appartenenti ad una comunità scolastica. Il sentimento di appartenenza all'interno del sistema educativo può avvenire “[...] con il supporto delle persone con disabilità e degli studenti tutti” (D'Alessio, 2015). È necessario migliorare non solo la qualità delle relazioni tra studenti, tra insegnanti e tra studenti e insegnanti, ma, inoltre, modificare i diversi contesti frequentati, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva, per raggiungere il benessere. Recentemente, come Camedda e Santi (2016) fanno notare, le organizzazioni internazionali hanno promosso l'inclusione “[...] come un impegno concreto assunto sia a livello politico che a livello educativo e sociale”. Ciò ha consentito che questi valori discussi e condivisi con tutti i Paesi, compresa l'Italia, dovrebbero essere sostenuti per garantire un'educazione inclusiva e, dunque, il rispetto nei confronti della diversità.

#### ***1.1 Gli otto principi della PedagoJazz***

Questi valori possono essere tradotti nei principi che sono promossi dalla *PedagoJazz*. Quest'ultima è una teoria nata dal bisogno di promuovere delle iniziative pedagogiche che avessero il fine dell'inclusione autentica. La partecipazione attiva è descritta all'interno del primo principio del *jazzing*, il quale significa “[...] lasciare che il potenziale creativo di ciascuno possa emergere” (Zorzi, Ballandi, 2022) affinché ci sia la crescita e lo sviluppo degli individui con ideologie differenti. Esso prevede la trasformazione del modello scolastico tradizionale trasmissivo in un modello più dinamico in cui l'apprendimento non avviene soltanto ascoltando l'insegnante in modo passivo, ma partecipando e dando la possibilità agli studenti di porre dubbi, questioni e riflessioni.

Un altro principio della *PedagoJazz* è il *fusion*. Esso riassume l'obiettivo di favorire nuovi metodi di insegnamento e apprendimento e anche di valutazione attraverso strumenti innovativi. Ciò serve per coinvolgere e far partecipare maggiormente gli studenti, oltre che per personalizzare “[...] l'apprendimento, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere e della comunicazione” (Zorzi, Ballandi, 2022). Il *fusion* implica, dunque, una mescolanza di metodologie educative e l'accettazione di diversi stili interculturali tali da consentire un'apertura mentale nei confronti della diversità, vista in modo positivo. Il prodotto che è generato da questa somma di diversità è una cosa nuova, inesplorata, e mantiene il carattere di ciascuno elemento differente mescolato agli altri.

Il principio del *free*, può riflettere la capacità di modificare gli spazi, attraverso “[...] soluzioni flessibili, polifunzionali, facilmente modificabili in base all'attività svolta e che preveda anche luoghi per attività non strutturate” (Zorzi, Ballandi, 2022), affinché si favoriscano apprendimento e coinvolgimento attivi. Tale capacità si traduce in *PedagoJazz* come la libertà di riformulare le strutture tradizionali accademiche per esplorare nuovi spazi e metodologie col fine di creare il proprio “*Safe Creativity Environment*” (Weinstein, 2016).

Il principio dello *swing* si collega all'idea della creazione di nuovi spazi, ma anche del bisogno di riorganizzare i tempi a scuola, attraverso una diversa programmazione didattica rispetto a quella tradizionale. Lo *swing* della *PedagoJazz*, infatti, indica che si debba rispettare i tempi di ascolto di ciascuno e lasciarsi trasportare da “[...] un ritmo pendolare che combina l'intenzionalità di un agire, con la forza dell'inerzia dell'accadere” (Zorzi, Ballandi, 2022).

Il *groove* nella *PedagoJazz* corrisponde alla cooperazione e alla collaborazione che deve essere rispettata tra le diverse discipline che lavorano per uno stesso scopo. Questo si traduce nel valore della connessione che deve esistere tra le scuole e la società, ossia deve essere promosso un apprendimento trasversale in modo tale che gli studenti che escono dalle scuole si trovino preparati ad affrontare la realtà.

Il principio del *cool* della *PedagoJazz* può essere approssimato al bisogno di avere dei buoni rapporti tra scuola e società. Questa necessità non basta: è importante anche tenere in considerazione associazioni e altri luoghi extrascolastici che consentano migliorare le situazioni attuali attraverso il dialogo. Tale principio sottolinea

l'importanza di “[...] guardare il processo da una prospettiva altra, [...] attraverso dei momenti di silenzio, di ascolto, di sottrazione” (Zorzi, Ballandi, 2022) al fine di creare relazioni aperte alle possibilità.

Il *soul* è il termine della *PedagoJazz* che riassume meglio un altro bisogno. Esso, trattando della consapevolezza del proprio sé interiore e di quella ricerca di pace nelle relazioni con gli altri, si associa all'idea di come le diverse alterità possano convivere nello stesso contesto educativo. L'ultima necessità, difatti, è l'individuazione di apprendimenti e strumenti che siano riproducibili e adeguati a diverse situazioni anche laddove ci siano anche elementi particolari e unici.

Un altro principio è quello dell'*improvisation* della *PedagoJazz* che rappresenta la possibilità di soddisfare i bisogni, anche quelli precedentemente elencati, poiché essa è l'apertura alle opportunità che deve possedere soprattutto un insegnante col fine di migliorare e accettare nuove proposte di insegnamento e apprendimento. Essa non solo è “[...] una risposta reattiva a un problema, ma una buona improvvisazione è sempre una risposta adattiva al cambiamento che avviene con successo” (Santi, 2016).

Questi otto principi della *PedagoJazz* sopra descritti suggeriscono che possa esistere una prospettiva di applicazione del jazz all'interno delle pratiche educative col fine di apportare cambiamenti e sviluppi per l'apprendimento e insegnamento. Come suggerisce Santi (2018) i valori, i sentimenti e i concetti proposti dalla *PedagoJazz* devono diventare “[...] oggetto e meta dell'azione educativa e non possono essere ignorate nelle pratiche di insegnamento e apprendimento sia formali sia informali”.

A partire da questo scenario teorico si sono costruite le ipotesi della ricerca qualitativa che è stata svolta nel contesto padovano. Una di queste è se esistessero dei programmi che trattassero dell'importanza della promozione dell'educazione inclusiva in Italia. Un'altra è se l'argomento della *PedagoJazz* come pedagogia inclusiva venisse discussa all'interno delle scuole o in altri contesti extrascolastici. Un'ultima ipotesi è se il significato dei principi promossi dalla *PedagoJazz* fossero compresi e applicati nella realtà. Da queste ipotesi è derivata la seguente domanda di ricerca: “Come si inserisce il jazz all'interno dell'educazione inclusiva e quali strumenti pedagogici vengono usati per introdurlo nelle scuole?”.

## **2. Metodologia e strumenti**

La ricerca esplorativo-qualitativa è stata attuata a Padova analizzando e seguendo, attraverso delle osservazioni partecipative, i corsi di formazioni per gli insegnanti di sostegno. In questi corsi sono stati coinvolti diversi gruppi di insegnanti di sostegno appartenenti a diversi istituti e gradi scolastici. In particolare, gli insegnanti di sostegno con cui si è interagito sono appartenenti a due istituti privati diversi a Padova: il Maria Ausiliatrice e il Don Bosco. Tra i gruppi che sono stati osservati per questa ricerca, sono stati implicati: 11 soggetti della scuola di infanzia; due gruppi della scuola secondaria di primo grado, uno costituito da 19 e l'altro da 12 insegnanti; e 18 soggetti della scuola secondaria di secondo grado. Il periodo in cui hanno svolto questi corsi comprende tutti i mesi tra Febbraio e Maggio.

In una prima fase, gli insegnanti hanno seguito delle lezioni teoriche, sostenute da Eleonora Zorzi e Marina Santi, in cui si sono trattati i temi riguardanti la figura dell'insegnante improvvisatore, della *PedagoJazz* e dell'educazione inclusiva. Queste prime lezioni sono state utili per introdurre una nuova prospettiva aperta a nuove possibilità. L'adozione e l'esplorazione di nuovi approcci consentono di riorientare, come afferma Santi (2014), “[...] le azioni concrete e la valorizzazione delle esperienze, ma anche la lettura delle situazioni e delle possibili criticità e potenzialità in essere presenti”.

Durante la seconda fase, i soggetti hanno partecipato attivamente ai tre diversi laboratori di Teatro, *Dance Ability* e Jazz. I tempi e l'organizzazione per prendere parte a questi laboratori, sono stati scanditi in modo tale che i gruppi di insegnanti non si sovrapponevano per seguirli. Ciò significa che ciascuno gruppo, diviso per istituto e grado scolastico, ha potuto seguire tutti e tre i laboratori in giorni e orari diversi durante i quattro mesi a disposizione.

### **2.1 Il Laboratorio Jazz**

Per questa ricerca sono stati considerati, in special modo, i laboratori Jazz. Questi ultimi sono stati tenuti da Jimmy Weinstein e Liliana Santon, due musicisti jazz che collaborano con le scuole e le università dal 2002, conseguentemente alla

fondazione della loro scuola *Traveling School PlayJazz* insieme ad altri artisti jazz. Dopo aver portato i loro laboratori ai bambini e ragazzi di diverse scuole in America e in Italia, hanno deciso di contribuire alla formazione degli insegnanti di sostegno per la necessità di adottare nuove tecniche inclusive per le scuole.

Nel corso delle ore laboratoriali i gruppi non solo hanno assistito ad alcune spiegazioni teoriche riguardanti il “*safe creativity environment*” (Weinstein, 2016), ma, inoltre, hanno messo in pratica alcune tecniche che sono volte a formare questo ambiente all’interno della classe. Come già spiegato nel capitolo precedente, il “*safe creativity environment*” si può definire come un luogo in cui gli individui si sentono rassicurati dalla presenza degli altri. Ciò è possibile se il contesto è disponibile ad accogliere le diversità e che queste vengano trattate in modo equo rispetto ad altri, che non impongano limiti che possano frenare la creatività, e dove non esista la possibilità di sbagliare.

Jimmy Weinstein si è ispirato alla creazione di questa terminologia in seguito ad un incontro con il musicista jazz Paul Bley. Secondo l’artista in questo luogo deve essere presente l’improvvisazione, la quale deriva dall’esperienza fatta con un artista di alto livello. Da questa esperienza non beneficia solo il soggetto che apprende, ma anche la persona che insegna, poiché essi devono creare una relazione “[...] focalizzandosi sul carattere e sull’energia” (Weinstein, 2016) di coloro che stanno apprendendo.

Inoltre Jimmy Weinstein ha tratto dei principi, che gli sono serviti per applicarli durante il suo insegnamento. L’autore che ha preso come riferimento è Tsunesaburo Makiguchi. Il quale nei suoi libri “*Geography of Human Life*” e “*Education for Creative Living*” afferma che l’educazione deve essere un momento non solo di cambiamento e miglioramento, ma deve anche avere il fine di portare alla felicità. Per questo Makiguchi “[...] propone di trasformare i tre valori classici del Giusto, del Buono e del Bello in quelli del Buono, del Beneficio e della Bellezza” (Weinstein, 2016). Il Buono deve essere un valore che sia presente all’interno dei gruppi in modo tale da influenzarli a livello sociale. Il Beneficio è un valore personale che riguarda la vita personale e individuale dei soggetti. La Bellezza è una dei valori sensoriali che deve essere considerata nei singoli soggetti.

Questi valori fondamentali di Makiguchi, Jimmy Weinstein li traduce con dei veri e propri significati nell’ambito del jazz. Il primo lo riferisce al momento della

produzione del suono, sostenendo che la parte migliore del pezzo musicale sia migliore rispetto agli assoli. Il valore del Beneficio è collegato all'importanza di sostenere il gruppo a cui si appartiene. In ultimo, “[...] la partecipazione collettiva alimenta la bellezza sperimentata e può trascendere i diversi livelli della tecnica, elevando così l'energia collettiva a livelli straordinari” (ibidem).

Jimmy Weinstein porta questi valori all'interno dei suoi laboratori, soprattutto, ritendendo quanto sia importante collaborare e formare il gruppo in modo tale da sperimentare la collettività. L'esercizio, che è stato abbinato a questa ideologia ed è stato applicato anche ai laboratori precedenti a quelli osservati, consiste nell'accompagnare il suono della pianola con emissioni vocali in scala musicale, crescente o decrescente. Ciò significa che mentre il formatore suona la pianola, il gruppo, disposto a cerchio, canta accompagnando la sua melodia. La conseguenza di tale esercizio è che il gruppo tenderà ad ascoltarsi e a seguire il tono di voce di tutti i presenti in modo tale che ci sia armonia.

Per Jimmy Weinstein questo esercizio è importante non solo per armonizzare il gruppo e rompere il ghiaccio all'inizio dei laboratori, ma anche perché esso permette di includere qualsiasi persona: sia chi ha già praticato musica sia chi non ha mai cantato o toccato uno strumento. Inoltre, non si fanno distinzioni in base all'età dei partecipanti, ma l'esercizio è fatto sia con bambini sia con persone in età adulta. In tal modo si sfrutta, ulteriormente, la tecnica dell'improvvisazione di gruppo. Tutto ciò è importante per sottolineare l'inclusione e introdurre il primo esercizio che serve a creare il “*safe creativity environment*”.

Successivamente, il formatore propone altri esercizi fisici che aiutano a creare relazioni di fiducia tra tutti i partecipanti. Il primo di questi consiste nel disporsi in piccoli cerchi e tenersi per mano. In un secondo momento, le persone di ogni cerchio devono lasciarsi cadere indietro tenendo le braccia tese: bisogna trovare l'equilibrio adeguato con gli altri membri del piccolo cerchio in modo tale da non cadere per terra o farsi tirare troppo le braccia. Questo esercizio in seguito verrà replicato riducendo il numero dei cerchi finché non diventerà uno solo, composto da tutti gli insegnanti partecipanti al laboratorio.

Un secondo esercizio di fiducia è svolto, inizialmente, in gruppi di due o tre persone, e consiste nell'appoggiare solo la propria schiena a quella del compagno

stando in piedi. In seguito, quando si è intesa la tattica che permette di essere sostenuti, possono esserci anche quattro o cinque persone per gruppo. Questo esercizio, quando è eseguito da più di due persone, diventa più difficile poiché i soggetti si devono appoggiare contro le spalle dei compagni cercando di non cadere.

Un ultimo esercizio, proposto a gruppi di cinque o sei soggetti, è attuato in modo tale che una persona, dando le spalle ai compagni, si lasci cadere indietro mentre le altre la devono prendere al volo. Questo serve non solo per migliorare il sentimento di fiducia nei confronti dei propri colleghi, ma anche per far notare all'interno di un team, chi sia più o meno disposto a prendersi carico del lavoro da svolgere.

Jimmy Weinstein e Liliana Santon fanno svolgere questi esercizi all'inizio di ogni laboratorio, quando si devono affrontare le prime quattro ore introduttive. Essi ritengono che gli esercizi di fiducia debbano essere eseguiti al primo incontro poiché aiutano a diminuire l'imbarazzo e gli eventuali dubbi iniziali riguardanti il progetto. Inoltre, sono convinti che questi esercizi, insieme ad altri da fare successivamente, permettano di porre le basi per costruire il "*safe creativity environment*" e delle relazioni stabili all'interno dei diversi gruppi.

Terminati gli esercizi di fiducia e il canto corale accompagnato alla pianola, i gruppi sono invitati ad ascoltare attivamente due brani jazz che hanno due ritmi in contrasto tra di loro. I brani riprodotti da Jimmy Weinstein e Liliana Santon non vengono sempre ripetuti, ma sono scelti appositamente dal loro repertorio due a due, così che possano osservare e annotare reazioni e risposte differenti per ogni gruppo. Al termine dell'ascolto, ciascuno deve esprimere con una parola ciò che ha provato: può riferirsi ad un'emozione, ad una riflessione, o ad un momento che il singolo individuo ha vissuto e che è rappresentato meglio da quella melodia. Questo esercizio stimola il pensiero creativo e ad aprire la mente nei confronti degli altri poiché bisogna rendersi disponibili ad ascoltare le riflessioni di ogni individuo e rispettarle anche se in contrasto con le proprie.

A seguito di questi esercizi introduttivi, il formatore invita i partecipanti a suonare degli strumenti molto particolari, che ha acquistato negli anni. Questi strumenti provengono da diverse culture: per esempio, tamburi africani o australiani; i pianoforti da pollici, originari dell'Africa; uno strumento che imita il suono del tuono che è noto in Indonesia con il nome di Halilintar; un tamburo che imita il suono dell'oceano; e molti

altri. La difficoltà nell'utilizzo di tali strumenti non deriva dalla complessità del loro utilizzo, ma bensì dal fatto che i soggetti non sono familiari con il tipo e i suoni che possono essere generati. nel caso le difficoltà dei soggetti risultassero non gestibili in autonomia, Jimmy Weinstein si rende disponibile a dargli qualche suggerimento, ma li fa provare personalmente per non limitare la loro creatività.

Il formatore è già consapevole che i partecipanti non li sapranno utilizzare, perciò la persona a cui si chiederà di suonare quel particolare strumento, gli sarà detto di provarci ugualmente. Non esistendo errori in questo spazio sicuro, le persone si sentono più propense a fare diversi tentativi. Per di più, Jimmy si rivolge alla persona, aggiungendo che vuole vedere “[...] come lo strumento suona [...lui]” (Weinstein, 2016). Oltre ad essere un modo per mettere a proprio agio i soggetti, questo esercizio consente di estrapolare le singole caratteristiche e personalità di ognuno. In questo modo Jimmy Weinstein e Liliana Santon riescono a cogliere delle strategie che gli consentono di comunicare con gli insegnanti, senza che si sentano obbligati o limitati, e, in più, “[...] conoscono qualcosa di speciale riguardante lo studente/partecipante” (ibidem).

Durante le quattro ore della seconda parte dei laboratori, prima di procedere con i successivi esercizi, gli insegnanti riformano il semicerchio e cantano insieme, in modo armonioso, accompagnati dalla pianola del conduttore. Successivamente, dopo aver provato gli strumenti singolarmente per una decina di minuti, Jimmy Weinstein e Liliana Santon chiedono agli insegnanti di mettersi in gruppi di cinque o sei persone e di creare un brano musicale jazz. Per quanto il jazz sfrutti l'improvvisazione, i due musicisti fanno notare che esiste una struttura precisa per creare un intero brano: inizialmente c'è l'idea, si sussegue la sua ripetizione, la sua variazione e, infine, la ripetizione dell'idea per chiudere il pezzo musicale. Definita questa regola, i partecipanti hanno la possibilità di prendere gli strumenti che preferiscono per poi lavorare in gruppo, decidere il nome del proprio gruppo e creare una musica, di cui saranno loro a decidere il titolo.

Una volta terminata la creazione del pezzo, ciascun piccolo gruppo si esibisce sempre stando a semicerchio prestando attenzione e non dare spalle a nessuno. Ognuno si esibisce per almeno una quindicina di minuti e tutti sono invitati a non intervenire e non disturbare mentre il gruppo suona, così da promuovere l'ascolto attivo che è stato

introdotto nell'esercizio precedente. In seguito, Jimmy Weinstein e Liliana Santon impongono che ciascun gruppo cambi gli strumenti utilizzati precedentemente e che improvvisino un nuovo pezzo musicale.

Questo esercizio conclusivo del corso è utile per diverse ragioni. La prima è che ciascuno all'interno del gruppo sceglie i propri strumenti in base agli strumenti che scelgono i propri compagni. Devono cercare di non sovrapporsi, a meno che il gruppo non decida di fare un assolo. In questo modo si propone di non sentirsi al di sopra di chi è coinvolto nel proprio team anche nel contesto lavorativo. Conseguentemente, deriva un'altra ragione che riguarda l'ascolto dei propri compagni ed è elemento fondamentale anche per maturare il rispetto nei confronti delle idee che siano diverse dalle proprie e cercare di giungere ad un compromesso. Un'altra utilità di questo esercizio consiste nell'uso dell'improvvisazione che trasmette la capacità di sentirsi come gruppo. Quando si fa l'ultima variazione, la bravura del gruppo è quella di dimostrare la connessione che si è instaurata lavorando insieme e intendersi senza parlarsi e creare una nuova melodia.

## ***2.2 L'esito dei Laboratori***

Al termine dei laboratori Jazz osservati, è stato chiesto agli insegnanti di scrivere una breve biografia sull'esperienza trascorsa in questi mesi di formazione. All'interno di questi elaborati, i partecipanti sono tenuti a riportare delle proprie riflessioni riguardo al tema della *PedagoJazz* e della figura dell'insegnante improvvisatore. Da queste pagine si può interpretare, inoltre, se questa esperienza sia stata utile per gli insegnanti come strumento da esportare in altri contesti, oltre a quello lavorativo o, al contrario, se alcuni non mostrano differenze.

Una volta concluse le osservazioni dei laboratori, sono stati selezionati i dati di quattro osservazioni partecipative. Tali informazioni sono raggruppate all'interno di due tabelle, che corrispondono rispettivamente a due classi. Le quattro osservazioni si dividono, così, in due parti: otto ore di laboratorio sono state seguite da un gruppo di insegnanti dell'istituto Don Bosco della scuola secondaria di primo grado; le altre otto ore corrispondono al gruppo di insegnanti dell'istituto Maria Ausiliatrice di scuola secondaria di primo grado.

In ciascuna tabella sono stati collegati gli otto principi della *PedagoJazz* con alcuni elementi che sono stati riscontrati durante queste ore laboratoriali. Il primo elemento del *jazzing*, richiamando le relazioni intra e inter-personali che esistono in un determinato contesto, si riferisce alle dinamiche e tensioni che possono sussistere all'interno di un gruppo. Esso, grazie alle diverse posizioni che possono essere presenti, analizza la comparsa del potenziale creativo che dovrebbe emergere durante queste ore. In più osserva come interagiscono i partecipanti che possono avere pensieri differenti.

L'elemento *fusion*, che è connesso alla contaminazione di diversi generi musicali da aggiungere all'interno di un brano musicale, in questo caso domanda quali strumenti, proposte e modi di comunicare siano stati utilizzati per questo laboratorio e come sono stati fusi con esso.

La caratteristica di essere *free* richiama la libertà di esprimersi. Questa se è presente, richiede di essere sfruttata affinché i partecipanti siano più coinvolti, più collaborativi e sperimentino maggiormente loro stessi. Il *free* domanda se in tal modo si riesca a creare il *safe creativity environment* utile per farli sentire a proprio agio.

Lo *swing* è collegato all'altalenante rapporto che deve esserci tra l'insegnante e gli allievi. In questa ricerca esso è collegato alla richiesta di quali siano le dinamiche che emergono tra i soggetti. Esso domanda come sia il ritmo della comunicazione, la tensione di eventuali dilemmi e se vengono accettate le opportunità offerte.

La caratteristica *groove* dovrebbe emergere se gli insegnanti si ascoltassero reciprocamente a livello delle emozioni e sensazioni. Esso domanda il modo con cui gli stessi insegnanti contribuiscono, collaborano e si sostengono a vicenda per trovare una posizione condivisa tra di loro.

L'elemento del *soul* è connesso alla relazione pacifica esistente con il proprio sé e quelli degli altri. Le osservazioni, difatti, analizzano se esso sia presente anche all'interno di questo laboratorio e come il riconoscimento tra il sé e gli altri reagisca nelle dinamiche del laboratorio.

La penultima caratteristica del *cool* riguarda la possibilità di dare spazio a tutti. In tale ricerca è riferito alla capacità di sfruttare i momenti di pausa o di silenzio per far dialogare i ragionamenti posti.

L'ultimo elemento è l'*improvisation* la quale, così come è descritta nel capitolo precedente, risponde all'imprevedibilità e all'improvvisazione della vita. In questa

ricerca si chiede se sia presente come capacità di saper affrontare gli imprevisti mettendo in campo le proprie competenze. Inoltre, domanda come i partecipanti si aprono all'eventuale cambiamento che può avvenire rispetto alla tradizione.

### **3. Analisi dei dati**

#### **3.1 La prima tabella**

Osservando la prima tabella, sono presentati i dati della prima parte degli incontri che sono stati fatti con il gruppo della scuola secondaria di primo grado dell'istituto Don Bosco. (Tab.1). In questa prima parte sono riportate le prime quattro ore di Laboratorio Jazz, durante le quali i diciannove partecipanti hanno eseguito l'esercizio del canto corale. Quest'ultimo è stato fatto tutti insieme disposti a semicerchio accompagnati dalla pianola di Jimmy Weinstein per creare armonia. In seguito, sono stati svolti gli esercizi di fiducia, spiegati nel capitolo precedente. Gli esercizi sono stati svolti a coppie e a gruppi di quattro o cinque persone. In più, sono stati svolti gli esercizi di ascolto attivo di due brani musicali jazz e un esercizio simile a quello eseguito attraverso il canto corale.

In quest'ultimo esercizio gli insegnanti sono seduti e sempre disposti a semicerchio. Jimmy Weinstein successivamente spiega ai soggetti come tenere il ritmo jazz schioccando le dita. Per prima cosa tutti insieme hanno contato dall'uno al due. In seguito all'uno ha chiesto di non fare nulla, se non dire il numero "uno"; mentre solo al "due" si sono schioccate le dita. Il formatore, inoltre, ha dato la possibilità di battere un piede, o persino cantare, rispettando sempre questo ritmo, in modo tale da stimolare il gruppo al pensiero creativo e all'ascolto reciproco. Da quest'ultimo esercizio dunque è emerso l'elemento del *jazzing*. In particolar modo, una insegnante si è sentita a proprio agio durante questo esercizio tanto da cantare la sua canzone preferita, sempre tenendo in considerazione il ritmo richiesto da Jimmy Weinstein e quello degli altri.

Alla domanda di quanto e se sia stato presente il carattere del *fusion* in queste prime quattro ore, si può rispondere analizzando alcuni esercizi svolti attraverso l'utilizzo di strumenti. Uno dei primi momenti in cui è presente il *fusion* è quello fatto attraverso gli esercizi di fiducia. In seguito lo si rimarca durante l'ascolto attivo dei

brani jazz e quelli che sono serviti ad avere la percezione del ritmo jazz. In questo gruppo si è rilevato il *fusion* poiché i partecipanti hanno reagito positivamente agli stimoli dati durante gli esercizi svolti. Questi ultimi hanno permesso di creare interesse per la musica jazz e, elemento più importante, di stabilire delle relazioni più forti all'interno del gruppo osservato. Non solo, questi esercizi hanno anche dimostrato di essere adatti per creare un'apertura mentale diversa da quella usuale e un ascolto reciproco fatto con rispetto.

Il carattere *free* si introduce attraverso un aspetto particolare. L'ambiente costituito durante questa prima parte, si è modificato in modo tale da coinvolgere meglio i soggetti e per creare il "*safe creativty environment*". Fin dall'inizio della sessione laboratoriale, difatti, i partecipanti sono stati disposti a semicerchio in quasi tutti gli esercizi, tranne quelli della fiducia svolti in piccoli gruppi differenti. Ciò ha comportato la costituzione del "*safe creativity environment*", la cui definizione è stata riportata nel primo capitolo. Per chiarire meglio il significato di "*safe creativuty environment*", Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno rimarcato più volte che non esistono errori durante l'esecuzione di determinati esercizi e che non ci debbano essere giudizi, ma solo pensieri inclusivi e rispetto per le diversità. Inoltre, hanno affermato che il loro fine è quello di mettere i partecipanti a proprio agio e costruire un'atmosfera accogliente e sicura.

Nonostante i conduttori del laboratorio abbiano disposto l'ambiente in modo tale che nessuno si sentisse a disagio, un insegnante si è dimostrato scontroso e indisposto nei loro confronti e in quelli dei suoi colleghi. Durante l'esecuzione di alcuni esercizi, solo questo si è rifiutato di eseguirli fin dall'inizio. Fortunatamente Jimmy Weinstein e Liliana Santon, avendo avuto episodi simili, hanno fatto in modo che non influenzasse il resto dei partecipanti appartenenti al gruppo. Nel momento in cui si è svolto il canto corale all'inizio del percorso, i due musicisti jazz hanno saputo gestire la situazione: hanno invitato questa persona a non spezzare il semicerchio creatosi e di partecipare ugualmente. Gli hanno chiesto di mostrare la sua presenza solo fisicamente anche se questo non avrebbe contribuito con la propria voce.

L'elemento *swing* affiora durante questo primo incontro quando, a seguito dell'esercizio di ascolto dei due brani, il gruppo deve discuterne e proporre le proprie riflessioni in maniera serena. Ne consegue che sono presenti due percezioni contrastanti

rispetto ai due brani. Da una parte alcuni insegnanti hanno rilevato elementi rilassanti e armonici tra i due brani ascoltati; dall'altra, altri hanno estratto sentimenti tormentati e angoscianti in seguito allo stesso ascolto. Aver discusso in modo aperto delle proprie riflessioni e sensazioni, ha consentito al gruppo di creare ugualmente un legame, nonostante la presenza di tensioni e idee contrastanti. Questi ultimi aspetti sottolineano la presenza dello *swing*: le tensioni che possono esserci all'interno delle relazioni sono importanti e da tenere in considerazione per lavorare meglio in gruppo.

Per quanto riguarda l'aspetto *groove*, in questa prima parte di laboratorio si può mettere in evidenza che non è apparso. Non c'è stato alcun esempio in cui i partecipanti hanno discusso tra di loro per giungere ad una direzione condivisa all'interno del gruppo. Gli insegnanti hanno esposto i singoli pensieri senza cercare di trovare un significato comune.

La presenza dell'elemento *soul* all'interno di questo gruppo è stato permesso dagli esercizi di fiducia e quelli in cui si è stato richiesto l'ascolto attivo. Soprattutto gli esercizi di fiducia sono stati utili, non solo per incrementare un buon legame e l'elemento del *fusion* insieme ad un "*safe creativity environment*", ma anche per far comprendere ai partecipanti di dover superare i propri limiti. Ne consegue che gli insegnanti devono comprendere che avere un'apertura mentale non significa solo superare le proprie barriere e i propri limiti. Contemporaneamente a tali atteggiamenti, è necessario essere rispettosi e inclusivi nei confronti delle diversità e verso il proprio sé interno più titubante e remissivo. Questo rispetto nei confronti del proprio sé, deve coesistere con quello verso gli altri sé. Gli esercizi di fiducia sono stati utilizzati proprio col fine di sentirsi sostenuti e accolti da ciascun partecipante, sia fisicamente sia metaforicamente.

Il carattere *cool*, durante queste prime quattro ore, compare nel momento in cui Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno proposto l'esercizio dell'ascolto attivo. In questo momento loro hanno lasciato spazio agli insegnanti di discutere senza dare indicazioni e opinioni riguardanti la natura e il significato dei due brani che hanno ascoltato. In tal modo, i soggetti hanno potuto discutere tra di loro, senza essere influenzati dai due formatori. Sia da parte di Jimmy Weinstein e Liliana Santon sia da parte dei partecipanti è stato rispettato il *cool*, lasciando spazio agli altri. In tal modo si sono ascoltati reciprocamente così da creare un autentico dialogo.

L'ultimo aspetto, che è quello dell'*improvisation*, è apparso lavorando insieme a questo gruppo. Nonostante all'inizio siano stati presenti dubbi e atteggiamenti restii da parte di una piccola parte degli insegnanti, è stato creato ugualmente un "*safe creativity environment*". Questo si è formato grazie alla postura dei partecipanti che è cambiata svolgendo gli esercizi proposti. Questi ultimi hanno dimostrato l'incremento di un'apertura diversa e hanno permesso di sostenere discussioni costruttive, abbandonando alcuni pregiudizi e lasciandosi aperti alla possibilità di cambiamento.

### **3.2 La seconda tabella**

La seconda tabella rappresenta le quattro ore che sono state svolte durante la seconda parte del laboratorio jazz. Queste ore, non sono dello stesso gruppo descritto precedentemente, ma sono state eseguite con i dodici insegnanti della classe secondaria di primo grado dell'istituto Maria Ausiliatrice (Tab.2). In questa tabella, dunque, sono stati riportati i dati delle quattro ore del laboratorio durante le quali i partecipanti hanno svolto gli esercizi di esplorazione di strumenti mai visti precedentemente e la successiva costruzione di un brano musicale a gruppi con tali strumenti scelti da loro.

In questa parte, l'elemento del *jazzing* emerge quando Jimmy Weinstein e Liliana Santon scelgono una persona che deve tentare di suonare uno strumento che nessuno conosce. Da qui emerge il potenziale creativo di ciascuno per due motivi: il primo poiché lo stesso strumento, che è stato dato a due persone diverse, è stato esplorato e suonato in maniera diversa. Ciò ha dimostrato il significato di quello che Jimmy Weinstein intende quando ha affermato che è lo strumento che suona la persona. La seconda ragione è che questo esercizio è fatto anche a gruppo di due o tre persone. In tale modo, la tecnica con cui uno strumento è suonato da una sola persona, non influenzi il modo con cui anche gli altri componenti cercano di suonare i propri strumenti.

Emerge la caratteristica del *fusion* poiché si utilizzano strumenti di culture diverse che incentivano la curiosità degli insegnanti di provare a suonarli. Gli strumenti che sono stati utilizzati e che contribuiscono alla partecipazione e collaborazione degli insegnanti, non sono tradizionali. Sono strumenti che Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno comprato nell'arco degli anni da mercatini e nei luoghi d'origine di questi. Ad esempio, hanno proposto di cercare di suonare il "thumb piano", che significa il

“pianoforte da pollici”. Esso è originario dell’Africa e ne esistono di grandezze diverse. Un altro strumento insolito è il “thunder maker”, chiamato così nel suo luogo di origine, ossia l’Africa. Questo strumento è costituito da un tubo a cui è attaccato una corda di metallo e che produce il rumore dei tuoni. Di questi strumenti particolari ci sono tanti esempi e la maggior parte sono stati portati dai due conduttori del laboratorio per farli provare ai partecipanti. Oltre a questi strumenti, è stato concesso l’uso della voce come strumento da integrare con gli strumenti e da utilizzare all’interno dei piccoli gruppi scelti per fare un breve brano musicale.

Anche durante questa seconda parte, emerge il carattere *free*. Finché ciascun soggetto esplora lo strumento e cerca di suonarlo, l’ambiente è disposto in modo tale che tutti siano seduti a semicerchio e coloro che provano a suonare siano rivolti verso tutti i partecipanti. L’unico momento in cui non si è disposti a semicerchio è quando i gruppi si separano e cercano un angolo di giardino, o una stanza diversa, per tentare di creare il proprio pezzo musicale e affinché i gruppi non si influenzino a vicenda. In questo modo affiora l’elemento *free* all’interno del gruppo e si crea il “*safe creativity environment*”. Quest’ultimo è creato ribadendo che è un luogo in cui non esistono errori e che qualsiasi tecnica e modo di suonare i diversi strumenti è corretto. Per curiosità gli insegnanti chiedono a Jimmy Weinstein di suonare lo strumento come dovrebbe essere fatto originariamente in seguito alla loro esplorazione. Nonostante ciò, non sono stati influenzati e hanno suonano lo strumento a modo loro all’interno del proprio gruppo dimostrando la propria creatività.

La presenza dello *swing* in questo gruppo è dimostrata dalle osservazioni poiché emergono tensioni e opportunità di miglioramento che sono state scelte di essere seguite. Precedentemente alla fase di costruzione del brano musicale svolto a piccoli gruppi, i soggetti hanno il permesso di avvicinarsi agli strumenti, che sono appoggiati alla scrivania, e sceglierne uno a testa. Inizialmente, le persone tendono a prediligere quello che conoscono meglio degli altri, o che hanno già provato a suonare in precedenza, ma il formatore chiede a questi di suonare strumenti mai visti o toccati e che fossero lontani dalle proprie corde. In questo modo, la maggior parte dei partecipanti si convince di ciò comprendendo l’importanza di apertura all’inesplorato e la generatività che questa opportunità può condurre.

Il carattere *groove*, dunque il modo in cui i partecipanti contribuiscono, collaborano e si sostengono reciprocamente, appare nel momento in cui si formano i gruppi. All'interno di essi c'è sempre almeno una persona che tenta di ricoprire il ruolo da leader per guidare il resto del gruppo. Ciò sarebbe sbagliato all'interno del "*safe creativity environment*" che si sta cercando di costruire, poiché, al contrario, si deve creare un'armonia e dei legami positivi ponendosi tutti allo stesso livello. Durante la fase di composizione del brano musicale, i partecipanti con le proprie idee, una diversa dall'altra, hanno saputo trovare un accordo per seguire un ritmo che piacesse a tutti. Jimmy Weinstein e Liliana Santon affermano che è giusto che all'interno di un gruppo vi siano anche tensioni e opposizioni perché in tal modo si dialoga e si trovano le soluzioni per costruire un equilibrio adeguato allo spazio privo di pregiudizi.

Durante le attività proposte in questa seconda parte emerge, inoltre, il carattere del *soul*. Affrontando gli esercizi in queste quattro ore, gli insegnanti hanno dovuto riflettere e lavorare su loro stessi e sul rapporto con gli altri. La prima caratteristica si verifica nel momento in cui si sfida sé stessi e andando oltre i propri limiti. Questi ultimi due avvengono attraverso l'esplorazione degli strumenti sconosciuti e abbandonando le proprie certezze. Il rapporto con gli altri è riconosciuto poiché ciascuno scopre di fronte agli altri il proprio sé, ma, contemporaneamente, è disposto ad accogliere gli altri, le diverse modalità e approcci all'inesplorato e le riflessioni riferiti ai loro sé.

I momenti di silenzio che permettono di riflettere e dialogare tra i partecipanti, ossia la caratteristica del *cool*, prendono parte durante lo svolgimento di questi esercizi. Inizialmente, quando due o tre soggetti sono stati chiamati per esplorare lo strumento insolito, c'è stata la tendenza di mettersi d'accordo per giungere ad un ritmo condiviso. Tuttavia, Jimmy Weinstein invita questi a non parlarsi e di ascoltarsi a vicenda musicalmente. Ne consegue che, seguendo il consiglio del formatore, la breve performance fatta tra due o tre persone migliora: si intuisce il ritmo che si vuole perseguire, non ci sono persone che vogliono prevaricare il suono degli altri e si ascoltano in modo più profondo. Il *cool* emerge anche nella scelta dello strumento quando si devono creare i piccoli gruppi. Quando ciascun componente del gruppo sceglie il proprio strumento, lo fa in base a ciò che scelgono gli altri in modo tale da non sovrastarli o essere troppo simili con gli altri.

L'ultimo elemento che emerge da questo gruppo è l'*improvisation*. Soprattutto alla fine del corso, i piccoli gruppi dimostrano di avere la capacità di affrontare imprevisti e sapersi ascoltare per fronteggiarli come gruppo e non come singoli individui. In particolare, dopo la breve esposizione musicale, Jimmy Weinstein e Liliana Santon richiedono di sostituire gli strumenti che sono stati utilizzati dal proprio gruppo per creare un altro proprio pezzo musicale. I soggetti accettano di cambiare gli strumenti e creano il brano percependo le intenzioni del gruppo. Quasi tutti i gruppi affrontano positivamente questo momento di variazione, così chiamato da Jimmy Weinstein, del brano musicale. Non la totalità dei soggetti si dimostra aperta alla novità, tuttavia la maggioranza si impegna a comprendere meglio lo strumento ignoto attestando di aver colto l'opportunità di esplorazione ed espressione.

#### ***4. Discussione dei dati ed eventuali prospettive di ricerca***

Tra le tante ricerche che si stanno conducendo da diversi anni in Italia, quelle di maggior interesse per questa ricerca sono quelle rivolte all'inclusione in ambito scolastico e altre che sottolineano la rivalutazione della figura dell'insegnante di sostegno. Quest'ultimo aspetto si sta cercando di avverare attraverso i corsi di formazione e cambiamenti che si stanno promuovendo. tra i miglioramenti proposti ai corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno, si devono considerare anche questi tre laboratori promossi a Padova. Questi sono utili per sostenere l'importanza della figura dell'insegnante di sostegno come collaboratore degli altri insegnanti curricolari all'interno delle classi. In più i laboratori favoriscono l'idea di inclusione nuova di cui si sta discutendo in anni recenti.

All'interno dei "[...] corsi di specializzazione per le attività di sostegno, riattivati dopo un'interruzione di una decina d'anni" (Dovigo, 2015) dovrebbero essere considerati funzionali anche i laboratori di Teatro, *Dance Ability* e Jazz svolti a Padova, poiché mettono in pratica l'idea della necessità di includere qualsiasi individuo che può essere "[...] destinatario di possibili interventi di supporto" (ibidem). Avendo osservato solamente i laboratori Jazz, si possono ricavare parziali spunti e risultati che possono essere utili a delle prospettive di ricerca future. Analizzando i dati iscritti nelle tabelle si possono desumere più elementi positivi che emergono da questa esperienza.

Innanzitutto, da parte di alcuni partecipanti, è venuto spontaneo chiedere ai due musicisti cosa si aspettassero da loro stessi. Questa domanda è un esempio di alcuni dubbi che sono comparsi durante le ore di questo laboratorio. Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno risposto rispettando ogni singola richiesta e le legittime domande che gli sono state poste riguardo al loro laboratorio. I due musicisti hanno risposto che il focus delle loro lezioni non è quello di giungere ad un risultato prefissato poiché questo deriverebbe da comportamenti e azioni che sarebbero definiti giusti o sbagliati. Al contrario, sottolineando che il “*safe creativity environment*” non è fatto di pregiudizi ed è un luogo in cui non esiste l’errore, l’unico obiettivo a cui si può tendere è quello di costruire, insieme alla totalità, un’atmosfera sicura e capace di mettere a proprio agio tutti gli individui di cui vi fanno parte.

Questa caratteristica dovrebbe essere adottata anche all’interno dell’ambiente classe in cui l’insegnante, definito da Jimmy Weinstein (2016) come il “[...] *teacher-as-improvisor*”, dovrebbe concentrarsi non sul livello di capacità e di intelligenza di ogni singolo studente, quanto piuttosto “[...] trattarli come tali, indipendentemente dalla varietà delle loro capacità tecniche” (ivi. p. 5). Inoltre, per consentire agli alunni di sentirsi a proprio agio e liberi di esprimersi, l’insegnante dovrebbe dare la possibilità di usare strumenti diversi e non limitarli definendo ciò che è giusto e ciò che è sbagliato.

L’atteggiamento degli insegnanti verso i propri colleghi ha dimostrato l’importanza che si deve dare alle relazioni. È importante anche realizzare un legame insieme ai propri colleghi e alunni. Se si formano relazioni di fiducia con gli alunni, come hanno fatto gli insegnanti, si può coinvolgerli maggiormente, in qualsiasi materia si stia svolgendo insieme. Tuttavia, non deve esserci la mancanza di rispetto nei confronti dell’insegnante. Questo deve essere ugualmente ritenuto, da parte degli alunni, una figura che può prestare aiuto e può fornire sostegno agli studenti stessi. Al contempo, l’insegnante deve arricchire la sua lezione di momenti *cool*, in cui egli dà spazio alla voce dei propri alunni e gli permette di aprire un dialogo costruttivo. In questo modo, non sovrapponendosi a loro, possono emergere idee e opportunità nuove di apprendimento.

L’elemento *cool* non solo consente di costruire un legame solido con gli alunni, ma anche tra colleghi insegnanti. Tra di loro è fondamentale che ci sia comunicazione e ascolto: si formano così relazioni tali da consentire dialoghi costruttivi. Ulteriormente,

la caratteristica *swing* svolta durante i laboratori, pone l'attenzione sulla condivisione delle proprie sensazioni e riflessioni. Tale esercizio, fatto conseguentemente all'ascolto dei due brani proposti ai partecipanti, deve essere un esempio di dialogo e ascolto reciproco da attuare anche in classi e scuole future.

All'interno del futuro "*safe creativity environment*" anche se ci dovessero essere posizioni contrastanti e tensioni, queste ultime dovrebbero essere valorizzate poiché contribuiscono alla costruzione dello spazio sicuro e libero. Le soggettive percezioni e i conseguenti feedback, che siano positivi o negativi, devono essere accettati totalmente. Ne consegue che sarà presente una maggiore trasparenza, mostrando loro stessi e la loro autenticità sia di fronte agli alunni sia ad altri colleghi. Inoltre, dalla cooperazione emergerà una maggiore tendenza all'*improvisation*, la quale è l'elemento che racchiude tutte le altre caratteristiche che insieme consentono "[...] il coinvolgimento, la partecipazione, e dispositivi connettivi per le persone e l'ambiente" (Santi, Zorzi, 2020).

I laboratori tenuti da Jimmy Weinstein e Liliana Santon confermano la loro adattabilità in qualsiasi contesto e con qualsiasi soggetto: possono essere svolti e trasmettere i propri principi sia in ambienti scolastici sia extrascolastici; in più possono essere riferiti sia a bambini sia a persone adulte, calibrando gli esercizi a seconda del gruppo con cui si lavora. Ciò significa che, vivendo in "[...] una società marcata da trasformazioni continue, confini mutevoli e flessibilità reattiva" (Santi, Zorzi, 2015), questi laboratori offrono opportunità che aprono la mente verso il cambiamento attraverso l'esplorazione dell'ignoto. Gli esercizi di ascolto attivo e quelli in cui si scoprono e si suonano degli strumenti mai visti precedentemente, sono degli esempi di pratiche che dovrebbero stimolare la postura di apertura mentale dei partecipanti, che siano adulti o bambini. Possedere questa capacità è fondamentale, soprattutto per gli insegnanti, affinché sia applicata nell'ambiente educativo e didattico.

Analizzando tali corsi di formazione, si può notare come sia introdotta una ulteriore caratteristica utile in ambito educativo. I laboratori Jazz in particolare tentano di sviluppare quella capacità che Santi (2014a) definisce come "ex-attamento". Questo deve essere accettato e sfruttato dal docente, poiché è una risposta contro la tradizionale e ordinaria lezione da proporre in classe. Come fa il "*teacher-as-improvisor*" (Weinstein, 2016), così anche gli insegnanti devono correre dei rischi, che possono condurre a esperienze irripetibili. Inoltre, devono essere preparati di trovarsi di fronte a

situazioni che possono rivelarsi sia positive sia negative. La responsabilità di correre dei rischi è connessa alla postura di apertura, al pensiero creativo e al supporto che sono valori introdotti attraverso gli esercizi fisici praticati durante i laboratori. Ne consegue che la relazione tra il jazz e l'educazione esiste e “[...] dovrebbe essere considerata come un modo per scappare dalla funzionale, monologica, dall'impostazione selettiva dell'insegnamento e apprendimento” (Santi, Ruzzante, 2016).

JAZZING	FUSION	FREE	SWING
<p>Emerge il potenziale creativo di ciascun partecipante? Come?</p> <p>Emergono posizioni differenti che possono cambiare l'andamento dell'esperienza? Come?</p>	<p>Quali tipi di strumenti, proposte, modi di comunicare vengono utilizzati?</p> <p>Come vengono fusi all'interno del laboratorio?</p>	<p>Come viene modificato l'ambiente per favorire il coinvolgimento, la collaborazione e la sperimentazione dei partecipanti?</p> <p>Viene creato un <i>safe creativity environment</i> che permetta agli allievi di sentirsi a proprio agio, anche nell'errore?</p>	<p>Che tipo di dinamica di gruppo emerge? (ritmo della comunicazione, tensione degli eventuali dilemmi, opportunità prese e lasciate...).</p>
<p>Viene richiesto a ciascuno di tenere il tempo con lo schioccare delle dita. Ad una delle partecipanti, Jimmy chiede di cantare, sempre seguendo il ritmo degli altri partecipanti, la prima canzone che le viene in mente. Alcuni dei partecipanti, sentendosi più coinvolti nell'esperienza, si lasciano andare enfatizzando il proprio accompagnamento.</p>	<p>ascolto breve e prolungato di brani jazz; accompagnamento alla pianola con la voce; esercizi di fiducia di gruppo; esercizi di percezione del ritmo jazz.</p> <p>I diversi esercizi sono stati proposti in un determinato ordine tale da avvicinare i partecipanti alla musica jazz e creare allo stesso tempo un legame fra di loro.</p> <p>Mettere in pratica questi esercizi permette di cogliere e introiettare una postura di apertura e ascolto.</p>	<p>Per quanto riguarda la disposizione spaziale, i partecipanti sono fin da subito disposti a semicerchio, sia durante l'ascolto dei brani sia durante la discussione di gruppo in cui emergono posizioni differenti. Durante le prime ore del laboratorio, è stata resa esplicita l'importanza di un ambiente privo di giudizio, accogliente e includente rispetto alle diversità di ciascuno, anche di chi fatica a partecipare attivamente all'esperienza (es. un partecipante si rifiuta di cantare assieme agli altri, Lilly cerca di metterlo a proprio agio spiegando come sia possibile partecipare anche soltanto attraverso una presenza fisica all'interno del cerchio).</p> <p>Una partecipante chiede, all'inizio del laboratorio, che cosa Jimmy e Lilly si aspettino da loro. Jimmy spiega come il focus dell'esperienza non sia tanto quello di avere un risultato prefissato, che può essere ottenuto attraverso comportamenti o azioni giuste o sbagliate (l'errore non è un elemento centrale), quanto piuttosto di costruire una "vibe" per creare un'atmosfera sicura e capace di mettere a proprio agio tutti.</p>	<p>All'interno del gruppo, l'elemento di swing emerge nella discussione successiva all'ascolto di due brani jazz molto diversi fra loro. Emergono due percezioni opposte rispetto all'ascolto dello stesso brano: per alcuni si tratta di un pezzo rilassante e armonico, per altri risulta angosciante e tormentato.</p> <p>La condivisione delle proprie sensazioni e riflessioni crea una dinamica di scambio e di tensione positiva che valorizza la percezione soggettiva di ciascuno, arricchendola con i feedback degli altri.</p>
GROOVE	SOUL	COOL	IMPROVISATION
<p>Come i partecipanti contribuiscono, collaborano e si sostengono reciprocamente per trovare una direzione condivisa all'interno del gruppo?</p>	<p>Come il singolo partecipante riconosce se stesso e gli altri all'interno del gruppo e nelle dinamiche del laboratorio?</p>	<p>Ci sono momenti di silenzio e ascolto che permettono di far "respirare" e dialogare i ragionamenti tra loro?</p>	<p>I partecipanti rispondono all'imprevisto mettendo in campo le loro conoscenze?</p> <p>Si aprono alla novità e al cambiamento rispetto alla tradizione? (riconoscono i propri errori, aprono discussioni, avanzano provocazioni...).</p>
<p>In questa prima parte del laboratorio, non sono emersi episodi particolari riconducibili ad un elemento groove.</p>	<p>Gli esercizi che richiedevano una partecipazione attiva hanno permesso ai partecipanti di andare oltre i propri limiti, rispettando, allo stesso tempo, e dimostrandosi inclusivi verso la loro parte più remissiva e titubante.</p> <p>Il rispetto verso sé stessi deve coesistere con un rispetto nei confronti degli altri. L'esercizio di fiducia è stato proposto proprio per questo: nel momento in cui uno dei partecipanti non si sente sostenuto, fisicamente e metaforicamente, dagli altri, non si crea un equilibrio e l'esercizio stesso fallisce.</p>	<p>Durante l'ascolto musicale Jimmy e Lilly si sono messi da parte senza dare alcun parere sulla natura e sul significato dei brani. In questo modo, i partecipanti hanno potuto ascoltare liberamente ed esprimere la propria percezione: solo in questo modo è stato possibile un autentico dialogo.</p>	<p>Inizialmente sono stati avanzati dubbi e sono emersi atteggiamenti restii rispetto alle attività proposte. Durante il corso del laboratorio, soprattutto grazie alla creazione di un <i>safe creativity environment</i>, i partecipanti hanno assunto una postura di tipo improvvisativo, partecipando a discussioni costruttive, senza pregiudizi e rimanendo aperti alla possibilità di cambiamento.</p>

(Tabella 1- Osservazioni partecipative gruppo 1)

JAZZING	FUSION	FREE	SWING
<p>Emerge il potenziale creativo di ciascun partecipante? Come?</p> <p>Emergono posizioni differenti che possono cambiare l'andamento dell'esperienza? Come?</p>	<p>Quali tipi di strumenti, proposte, modi di comunicare vengono utilizzati? Come vengono fusi all'interno del laboratorio?</p>	<p>Come viene modificato l'ambiente per favorire il coinvolgimento, la collaborazione e la sperimentazione dei partecipanti ?</p> <p>Viene creato un <i>safe creativity enviroment</i> che permetta agli allievi di sentirsi a proprio agio, anche nell'errore?</p>	<p>Che tipo di dinamica di gruppo emerge? (ritmo della comunicazione, tensione degli eventuali dilemmi, opportunità prese e lasciate...).</p>
<p>Jimmy e Lilly affidano a ciascuno uno strumento che non conosce, quindi ogni partecipante deve esplorarlo per provare a suonarlo. Lo stesso strumento, affidato a diversi insegnanti, cambia e Jimmy sottolinea come non ci sia un unico modo corretto di suonarlo: "è lo strumento che suona te".</p> <p>Lo stesso esercizio viene riproposto a coppie e a gruppi, così che il modo di suonare di uno dei membri del gruppo modifichi l'approccio allo strumento degli altri.</p>	<p>Gli strumenti musicali proposti non sono tradizionali (thumb piano, thunder maker, ocean drum, tamburo africano etc.), ma può essere utilizzata anche la voce.</p> <p>In ogni gruppo ciascuno suona uno strumento differente, ma gli strumenti si possono scambiare sulla base del proprio rapporto con questi.</p>	<p>Nella sperimentazione iniziale degli strumenti, tutti i partecipanti si trovano nella stessa stanza, disposti a semicerchio, e chi si avvicina allo strumento occupa la posizione centrale. Nella seconda parte, di costruzione di brevi brani musicali, ciascun gruppo trova un proprio posto, al chiuso o all'aperto, per provare.</p> <p>Il "safe creativity environment" è creato ribadendo che non c'è giudizio e che l'errore è esplorazione, dal momento che ogni modo di suonare va bene (sebbene poi venga mostrato come lo strumento viene suonato di norma): "è lo strumento che suona te".</p>	<p>Durante la fase di costruzione di un brano di gruppo, alcuni partecipanti si avvicinano allo strumento che conoscono meglio o che già suonano. Poi, spinti da Jimmy e Lilly, sono invitati a provare strumenti nuovi e lontani dalle proprie corde.</p> <p>Nonostante alcuni non si convincano facilmente a rapportarsi al nuovo, molti riescono a cogliere l'importanza e la generatività di questa opportunità di apertura all'inesplorato.</p>
GROOVE	SOUL	COOL	IMPROVISATION
<p>Come i partecipanti contribuiscono, collaborano e si sostengono reciprocamente per trovare una direzione condivisa all'interno del gruppo?</p>	<p>Come il singolo partecipante riconosce se stesso e gli altri all'interno del gruppo e nelle dinamiche del laboratorio?</p>	<p>Ci sono momenti di silenzio e ascolto che permettono di far "respirare" e dialogare i ragionamenti tra loro?</p>	<p>I partecipanti rispondono all'imprevisto mettendo in campo le loro conoscenze?</p> <p>Si aprono alla novità e al cambiamento rispetto alla tradizione? (riconoscono i propri errori, aprono discussioni, avanzano provocazioni...).</p>
<p>Nella formazione dei gruppi più grandi, spesso accade che uno dei partecipanti voglia, anche inconsapevolmente, rivestire il ruolo di leader guidando il resto del gruppo. Jimmy e Lilly fanno notare come si debba provare a creare un'armonia mettendosi tutti sullo stesso piano e riconoscendo come questo equilibrio passi anche attraverso opposizione e conflitto.</p>	<p>Nelle attività proposte, c'è un lavoro su sé stessi e sul rapporto con gli altri. La riflessione su sé stessi avviene attraverso la sfida dei propri limiti e l'esplorazione di strumenti ignoti, abbandonando le proprie certezze (es. lo strumento che si conosce). Allo stesso modo, la relazione con gli altri membri del gruppo è fondamentale, in quanto permette di far emergere il proprio unicum, pur essendo disposti ad accogliere i diversi approcci al nuovo degli altri membri del gruppo e le loro riflessioni in fieri.</p>	<p>Durante la prima fase di lavoro a coppie e piccoli gruppi, inizialmente i partecipanti tendono a mettersi d'accordo a voce su come suonare assieme. Jimmy chiede loro di non comunicare fra loro parlando, ma di imparare ad ascoltare l'altro musicalmente.</p> <p>Si può vedere come, dopo questo consiglio, l'ascolto dell'altro sia più profondo: ci si aspetta, si intuisce il tipo di ritmo che sta prendendo forma e non ci si impone sull'altro o sul resto del gruppo.</p> <p>L'ascolto passa anche per la scelta dello strumento: i vari strumenti, infatti, non si devono sovrastare né essere troppo simili fra loro. L'armonia si ottiene attraverso ascolto, sintonia e presenza continua.</p>	<p>L'improvvisazione emerge nella parte finale quando ai singoli gruppi vengono richieste variazioni nell'utilizzo dello strumento attraverso lo scambio degli strumenti stessi.</p> <p>Non tutti si mostrano aperti alla novità, al cambiamento, sebbene la maggioranza crei un rapporto diverso con lo strumento, approcciandosi al nuovo come ad una nuova opportunità di esplorazione ed espressione.</p>

(Tabella 2- Osservazioni partecipative gruppo 7)

## Capitolo 3 – Gli elaborati e gli otto principi

### ***1. Il sostegno verso l'inclusione***

La sfida verso l'inclusione deve cominciare in ambito scolastico poiché soprattutto in questo si possono incontrare pluralità di complessità e di difficoltà che costituiscono la società odierna. Le scuole di qualsiasi grado scolastico, e di conseguenza gli insegnanti, possono fornire modalità e strumenti innovativi in grado di fronteggiare le sfide e le trasformazioni continue che la società impone. La scuola, dunque, è la base da cui partire per favorire “[...] uno scenario in cui la prospettiva inclusiva diventa significativo orizzonte di possibilità per valorizzare la ricchezza della molteplicità e della diversità” (Zorzi, Camedda, Santi, 2018).

In età contemporanea, tendere verso l'inclusione all'interno di un contesto educativo, significa consentire a qualsiasi bambino, o che sia anche un ragazzo o un adulto, con possibili disturbi fisici o mentali, di partecipare attivamente affinché si senta accolto all'interno del proprio ambiente educativo. Questo obiettivo può essere raggiunto partendo dalla scuola. È importante che gli insegnanti si facciano promotori del pensiero che accoglie la diversità e la affronta apportando dei cambiamenti. Come fa notare Ferrara (2020) “[...] includere a scuola vuol dire permettere che ogni studente cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona”. Se si applicano dei cambiamenti a livello di pratiche, metodologie e tecniche, anche contaminandole con approcci appartenenti a culture diverse, si possono aprire nuove possibilità anche allo studente classificato da sempre come “diverso”.

La definizione di inclusione di Ferrara è ugualmente realizzabile: non solo grazie a nuove posture da parte dei professionisti, ma anche attraverso la costruzione del “*safe creativity environment*”, il quale deve possedere le caratteristiche discusse nel capitolo precedente. Da parte degli insegnanti deve esserci ulteriormente l'impegno di mantenere tale ambiente sicuro e accogliente nei confronti di tutti. Preservare un “*safe creativity environment*” è un altro passo fondamentale da affrontare in ambito scolastico affinché siano attuati progetti di inclusione. Gli insegnanti, difatti, insieme ad altri educatori e professionisti, che agiscono in altri contesti educativi, sono le persone

meglio adatte a contribuire alla diffusione di un ambiente che favorisca il dialogo e l'incontro con la diversità.

La scuola è uno tra i contesti sociali più importanti in cui il bambino forma la propria identità e personalità. Se questo contesto consentisse ad ogni bambino, anche avente disabilità o altre difficoltà, di garantirgli un posto per partecipare attivamente nella società, significa che l'educazione attuata è di tipo inclusivo. Un'educazione che accetta le diversità e le accoglie, è “[...] un'esperienza di relazione, [...che] esce così dalla struttura comunicativa del monologo e assurge alla forma e ai modi del dialogo” (Santi, 2015). Il dialogo è una tra le parti fondamentali che costituiscono quel processo che lega due o più alterità e si basa su un ascolto profondo reciproco.

Il dialogo così costituito, garantisce che l'inclusione avvenga con successo poiché riporta “[...] ciò che è fuori di noi alla nostra identità e insieme restitui[sce] ad essa l'alterità in modo autentico e per questo mai univoco” (ivi. p. 107). Ciò significa che il nostro sé percepisce e coglie informazioni da una teoria o un modello e le rielabora, le traduce. Successivamente, queste informazioni tradotte vengono restituite ad un altro sé diverso dal proprio. A questa alterità bisogna consentire di entrare in una relazione autentica perché a sua volta possa rielaborare e tradurre le informazioni che le sono state riferite. In questo senso ogni individuo, entra in dialogo autentico con un'alterità quando la si comprende in profondità per poi imitarla o trarre le sue caratteristiche e modificarle per creare una nuova pratica.

Come si è osservato attraverso i laboratori jazz, educare al dialogo non è una cosa semplice. Difatti, gli insegnanti hanno potuto parlarsi autenticamente solo a seguito degli esercizi di fiducia e di ascolto che sono stati proposti dai conduttori dei laboratori. Il dialogo è fondamentale al fine di imparare ad ascoltare qualsiasi alunno, soprattutto gli studenti con disabilità. Esso non è un atteggiamento innato nelle persone, ma al contrario bisogna allenarle alla differenza tra dialogare e sentire. Il dialogo, una volta appreso, può essere riproposto in forme diverse da ciascuno affinché “[...] possa trasformarsi in atteggiamento diffuso e consapevole verso il mondo, gli altri e sé stessi” (ivi. p. 108). Esso è proposto anche all'interno della *PedagoJazz* poiché è uno strumento utile per creare una classe-comunità e far sentire le persone protette e spronarle ad esprimersi in modo creativo.

## **1.1 L'improvvisazione all'interno delle scuole**

La *PedagoJazz*, e la sua teoria, che include la figura dell'insegnante improvvisatore, è un esempio di pratica innovativa da apportare all'interno delle scuole. L'improvvisazione che promuove questa pratica, aiuta a trovare una postura di apertura verso l'esplorazione di possibilità di azione. “[...] Improvvisare significa affrontare l'ambiente imprevedibile ed essere preparato alle richieste complesse della società” (Zorzi, Santi, 2016). Tuttavia questa tecnica richiede esperienza e un vasto repertorio di modelli di azioni e competenze che si sono apprese nel tempo. L'improvvisazione è fondamentale non solo per costituire l'ambiente di individui che non si sentano frustrati e giudicati, ma anche li faccia sentire appartenenti a una comunità.

La *PedagoJazz* e l'improvvisazione sono un esempio di “[...] ex-attamento” (Santi, Ruzzante, 2016) poiché, partendo da esperienze precedenti, si possono sviluppare nuovi orizzonti di possibilità per apprendere e insegnare. Questo neologismo è stato creato con l'intento di unire la possibilità di affrontare in modo innovativo la didattica in classe e, allo stesso tempo, lavorare sul concetto di inclusione. Ne consegue che le strategie didattiche dovrebbero sempre porsi l'obiettivo di esplorare e cercare nuove possibilità di programmazione e, successivamente, di attuazione. Le capacità che sono sviluppate, permetteranno di affrontare qualsiasi situazione e di partecipare attivamente nella società complessa in cui si vive.

L'insegnante improvvisatore e la sfida verso l'inclusione devono essere considerate due cose complementari poiché sono “[...] disposizioni e strumenti che rafforzano e arricchiscono il profilo delle professionalità educative” (Zorzi, Camedda, Santi, 2018), cioè rispondono al meglio alla complessità e all'imprevedibilità delle situazioni. L'insegnante improvvisatore non affronta solamente le diverse situazioni che gli possono capitare, ma deve tener conto ulteriormente delle persone con cui si deve relazionare. Ogni individuo ha un carattere e una personalità distinta dalle altre e da quella dello stesso insegnante. Questa sfida può essere superata grazie all'improvvisazione poiché si concentra sul modo di essere e sulle emozioni di ogni singola persona. Per l'insegnante improvvisatore “[...] è importante prendersi cura delle differenze di ciascuno, mostrare attenzione alla personalizzazione di piani educativi” (Zorzi, Santi, 2016).

## **1.2 La rivalutazione degli insegnanti di sostegno**

Contemporaneamente alla necessità di accettare delle nuove prospettive, metodologie e strumentazioni didattiche, tra le quali vi è quella della *PedagoJazz* e dell'improvvisazione, bisogna ricordare che ci deve essere un'ulteriore questione da considerare: la figura dell'insegnante di sostegno. Quest'ultimo deve essere rivalutato come un possibile collaboratore degli insegnanti curricolari all'interno della classe. “[...] Il docente “di classe” viene infatti considerato il docente per gli alunni “normali” e il docente “di sostegno” deve essere riservato per gli “alunni speciali” (Santi, Ruzzante, 2016). È consigliabile abbandonare tale pensiero e considerare anche esso come figura che contribuisce a raggiungere nuove strategie, metodi e ideali da attuare a scuola.

Nonostante l'insegnante di sostegno sembri un docente separato dal principio della *PedagoJazz* e dell'improvvisazione, al contrario anche egli deve apprendere queste nuove tecniche. L'insegnante di sostegno è ugualmente coinvolto nello sviluppo di pratiche inclusive quanto gli insegnanti curricolari. Egli dovendo, al momento, essere responsabile di soggetti che hanno disturbi o difficoltà, che possono essere di tipo fisico o mentale, deve impegnarsi ancora di più a porsi l'obiettivo di aprirsi a nuove possibilità di azione. L'insegnante di sostegno deve aderire all'ideale di insegnante improvvisatore. Esso deve cercare ogni strategia possibile affinché i soggetti, che riscontrano difficoltà di comunicazione o di esecuzione di esercizi, trovino più modalità di espressione.

Non è solo la scuola che deve porre le condizioni per cui si possano attuare pratiche inclusive. Essa può disporre di una pluralità di strumenti e soluzioni ai problemi riguardanti soggetti con disabilità, ma il cambiamento deriva anche dall'atteggiamento degli insegnanti. Questi devono considerare una nuova posizione di apertura nei confronti del cambiamento. Gli insegnanti, se hanno compreso appieno il modello dell'insegnante improvvisatore proposto dalla *PedagoJazz*, possono contribuire a fornire opportunità, stimoli, pratiche ed esercizi per aiutare i bambini o i ragazzi in difficoltà.

Gli insegnanti di sostegno, nonostante abbiano una formazione distinta da quella degli insegnanti curricolari, non devono essere stereotipati come gli unici docenti che

seguono bambini o ragazzi con difficoltà fisiche o mentali. L'applicazione delle nuove prospettive inclusive deve riguardare “[...] tutti e ciascuno all’interno e all’esterno delle istituzioni scolastiche” (ivi. p. 60). Ciò significa che per consentire a un bambino o a un ragazzo, il quale è considerato “diverso”, di sentirsi incluso, è necessario che ci sia un team collaborativo. Deve esserci l’impegno da parte del docente di sostegno e di quello curricolare, i quali devono “[...] trasformarsi come modelli per i loro studenti, guidarli e sostenerli durante la pratica di costruzione della conoscenza e il processo di apprendimento” (Zorzi, Santi, 2016).

Inoltre, come afferma D’Alessio (2017) “[...] la presenza sulla carta di una buona legislazione e di misure anti-discriminatorie non corrispondono a pratiche inclusive” poiché ci deve essere contemporaneamente un cambiamento rispetto ai paradigmi culturali odierni. Ci sono altre figure esterne alla scuola, che fanno parte della vita quotidiana del bambino, quali ad esempio la famiglia, gli amici, i compagni di classe o altre figure di riferimento. Queste hanno anch’esse il compito di collaborare con la scuola affinché il bambino o il ragazzo si senta incluso. Ogni persona che abbia aderito ai tradizionali modelli trasmissivi, deve cambiare la percezione nei confronti della disabilità perché possano trasmettere nuovi modelli di inclusione.

## ***2. Analisi degli elaborati***

Data l’importanza di riavvalorare la figura dell’insegnante di sostegno come collaboratore interno con gli altri insegnanti, è stato rilevante considerare le loro opinioni. Per questa ricerca esplorativo di tipo qualitativo sono stati interpretati ulteriormente alcuni elaborati degli insegnanti che hanno partecipato alle ore laboratoriali proposte all’interno del contesto padovano. In particolare, Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno chiesto di presentare un elaborato in cui ciascun soggetto scrivesse la propria prospettiva relativa all’esperienza vissuta durante il Laboratorio Jazz. Gli insegnanti sono stati invitati a scrivere questo breve testo avendo la libertà di elaborare le emozioni e i pensieri che sono sorti al Laboratorio. Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno aggiunto, se possibile, di descrivere la loro esperienza associandola con uno o più degli otto principi collegati alla *PedagoJazz*.

Per riassumere meglio i dati che sono stati estrapolati dai testi, è stata costruita un'ulteriore tabella (Tab.3) suddivisa all'interno in colonne in cui ognuna vi è un principio della *PedagoJazz*. Essa è stata costruita idealmente con gli stessi parametri con cui sono state realizzate le due tabelle per l'osservazione partecipativa dei gruppi. In questa tabella, gli otto principi devono rispondere alle stesse caratteristiche e domande che hanno guidato l'analisi delle osservazioni partecipative. La differenza rispetto alle due tabelle precedenti è che è stata verificata la presenza o meno degli otto principi in base alle percezioni soggettive e alle idee che sono state riportate negli elaborati degli insegnanti di sostegno alla fine dei laboratori.

### **2.1 La terza tabella**

Sia nel gruppo dei dodici insegnanti della classe secondaria di primo grado dell'istituto Maria Ausiliatrice (gruppo 1), sia in quello composto dai diciannove insegnanti della scuola secondaria di primo grado dell'istituto Don Bosco (gruppo 7), si notano due posizioni. Da una parte, alcuni partecipanti hanno iniziato il corso dichiarando di essere diffidenti riguardo la connessione che potesse esistere tra la didattica e il jazz. Inoltre, una piccola parte di questi ha aggiunto ulteriormente che ha ritenuto questi laboratori attuabili soltanto con soggetti di età adolescenziale o adulta. La diffidenza si deve al fatto che questi soggetti hanno ammesso di non conoscere bene il genere musicale e di non aver partecipato a progetti simili.

Dall'altra parte, una minoranza si è dimostrata subito contenta di poter partecipare a questi laboratori. Queste persone hanno avuto modo di frequentare il conservatorio, oppure di avere avuto altre esperienze musicali o aver partecipato ad altri laboratori analoghi a questi già in passato. Le loro esperienze sono servite per convincerli del fatto che la musica abbia un'influenza positiva e un carattere terapeutico, i quali possono essere sfruttati. Soprattutto in ambito didattico, pongono l'attenzione verso il jazz, un genere musicale per questi ben noto, come un genere che può includere qualsiasi persona e, conseguentemente, può essere proposto in ogni classe e grado scolastico.

Queste due distinte posizioni sono state percepite da tutti i soggetti, di entrambi i gruppi osservati. Tuttavia essi dimostrano ugualmente di accettare e ascoltare i pensieri

degli altri e di collaborare all'interno dei laboratori. Questa è la caratteristica del *jazzing* poiché gli insegnanti, nonostante avvertano le ideologie diverse rispetto alle proprie, vogliono contribuire a tessere una rete di significati con gli altri. In tal modo essi, al termine delle ore, si sentono più inclusi all'interno del gruppo classe che si è formato. In più, intuiscono che la loro apertura verso gli altri ha cambiato in meglio la situazione finale rispetto a quella iniziale.

La percezione di non essere giudicati ha fatto in modo che ogni partecipante si sentisse a proprio agio. Questo ha consentito la comparsa del proprio potenziale creativo. Come afferma Santi (2015) “[...] La creatività è una dimensione bio-psico-sociale pervasiva, che guida le risposte adattive della specie umana, ma che ne alimenta anche le spontanee emergenze exattive”. Ossia che la creatività favorisce quell'azione diversa dalle azioni monotone. Grazie alla creatività, e al conseguente potenziale creativo, si può contribuire ad una trasformazione a livello educativo.

Pochi insegnanti hanno nominato all'interno dei loro elaborati la caratteristica del *fusion*. “[...] Il principio del *fusion* implica l'abbandono della “purezza” e l'apertura alla contaminazione, alla promiscuità, alla diversità” (Zorzi, Camedda, Santi, 2018). Questo è stato interpretato secondo tale definizione non unicamente come utilizzo di strumenti di diverse appartenenze culturali all'interno del laboratorio jazz, ma è stato tradotto anche come possibile proposta da fare a livello educativo. Ad esempio un partecipante ha proprio scritto:

*“Si perchè jazz non è “solo” una musica, ma una postura con la quale affronti il mondo e vivi la vita. La genesi del jazz è nell'incontro tra popoli e culture differenti, fusione e contaminazione”* (gruppo 1)

Questa riflessione ha condotto gli insegnanti a considerare che la possibile applicazione dell'ascolto jazz all'interno delle pratiche scolastiche, potrebbe comportare un ampliamento di concetti e riflessioni che sono nascosti dietro ad alcuni brani musicali. Soprattutto temi che sono trattati poco a scuola potrebbero essere contestualizzati e spiegati meglio, e ciò si può fare anche a livello interdisciplinare.

Dai partecipanti, inoltre, emerge la consapevolezza di avere la caratteristica del *fusion* come parte di loro stessi. Questo poiché all'interno del loro gruppo hanno

percepito le diversità e i contrasti che sono stati presenti. Tuttavia, i soggetti hanno continuato a partecipare e porsi in relazione con gli altri al fine di includere ogni diversità all'interno del gruppo. Nel momento in cui hanno creato un piccolo brano musicale, ognuno ha contribuito portando una parte di sé dentro alla “*green room*”, come definita da Jimmy Weinstein, che si è formata. In seguito ciascuno ha contaminato il brano che gli è stato chiesto di suonare, creando qualcosa di unico. Così anche a livello didattico gli insegnanti si sono promessi di mantenere questo momento importante sperimentato, perché hanno riconosciuto che nonostante in una classe ci possano essere diversità e contrasti, anche da questi possono nascere esperienze spettacolari e irripetibili.

Dalle riflessioni degli insegnanti emerge il principio *free* per due diverse ragioni. La prima è che ciascun soggetto si è sentito libero di esprimersi: sia quando sono stati suddivisi in piccoli gruppi per creare un brano musicale; sia nel momento in cui sono stati indotti ad associare una parola, o un'opinione, a seguito dell'ascolto di due brani. Soprattutto nel primo caso, i partecipanti sono usciti dalla loro “*comfort zone*” per esplorare gli strumenti e loro stessi. Conseguentemente a tale esperienza, ne deriva la seconda ragione per cui l'elemento *free* è stato verificato: agli insegnanti è apparso chiaro il vero significato di condividere momenti in un ambiente che abbia il carattere *free*. Gli insegnanti, per costruire il loro futuro “*safe creativity environment*” accoglieranno tutti gli studenti, anche quelli che possono presentare possibili difficoltà e disturbi, fisici o mentali. Per fare ciò, essi vogliono proporre all'interno delle loro didattiche strumenti alternativi affinché gli studenti possano comunicare ed esprimersi liberamente senza pregiudizi o stereotipi. Come un partecipante ha sottolineato:

*“Ritengo che questo concetto dovrebbe essere messo in pratica di più nelle classi, ovvero inserire gli studenti in uno spazio che li metta veramente a proprio agio, dove sentirsi liberi di sperimentare e anche di sbagliare, e dove avere la possibilità di includere sé stessi senza timore.” (gruppo 7)*

Il carattere *cool* affiora dalle percezioni di tutti i soggetti di ciascun gruppo osservato. Tutti gli insegnanti, sperimentando la medesima situazione durante i laboratori jazz, colgono la distinzione tra il termine “sentire” e “ascoltare”. Il primo termine lo riferiscono ad un modo di cercare di conoscere l'altra persona, anche se

questa ha pensieri diversi dai propri, ad un livello più superficiale. “Ascoltare l’altro”, al contrario, assume il significato di cogliere le caratteristiche dell’altro ad un livello più profondo. Ne consegue che “[...] *cool* implica alleggerire per raccogliere” (Santi, 2018) cioè fermarsi per ascoltare l’altro. I soggetti promettono per il futuro di ascoltare i propri alunni affinché questi si sentano in un ambiente sicuro. Non solo, gli insegnanti riflettono sul fatto che se si applica tale elemento, questo potrà garantire una migliore sintonia e performance in una classe futura.

Dai testi analizzati, alcuni insegnanti hanno espresso la comprensione del significato di *groove* e lo hanno percepito sia riferendolo a loro stessi, sia come elemento riconducibile all’interno di pratiche educative. Essi si sentono l’elemento del *groove* poiché riconoscono che ognuno di loro ha idee e personalità diverse, le quali sono state condivise durante le ore di laboratorio. In seguito, dalle parole e riflessioni che sono emerse, gli insegnanti hanno stabilito uno scopo comune, che in questo caso è stata la creazione di un brano musicale.

Contemporaneamente, questa esperienza è servita per cogliere un’analogia con le strategie didattiche. Essa è stata associata agli approcci didattici che si svolgono attraverso la collaborazione con altri insegnanti al fine di creare una interdipendenza positiva. Molti partecipanti hanno appurato che la collaborazione, la cooperazione e il supporto reciproco sono un passo iniziale per creare una comunità. Come ha sottolineato un partecipante:

*“Sono elementi fondamentali su cui un insegnante dovrebbe porre l’attenzione perché le azioni intraprese portano alla reale costruzione di un contesto inclusivo per tutta la classe: la condivisione e il piacere della ricerca di un obiettivo comune” (gruppo 7).*

Il *soul* è quell’elemento che si riferisce ad “[...] una riflessione rivolta internamente e esternamente, tesa a far toccare il livello più profondo di intimità” (Santi, 2018). Questo elemento permette di riconoscere il proprio sé e conseguentemente anche quello degli altri attraverso una relazione collaborativa. Tale elemento inizialmente non è stato colto dai partecipanti poiché ognuno si è sentito a disagio dai differenti pensieri presenti nell’ambiente. A fronte di tale complicazione, Jimmy Weinstein ha proposto di eseguire l’esercizio dell’ascolto tutti insieme. Ciò ha contribuito a costruire il “*safe creativity environment*”. Le insicurezze sono diminuite e

tutti gli insegnanti hanno compreso l'importanza di contribuire con ciò che si fossero sentiti di dire.

Durante la seconda parte, i dubbi sono scomparsi quasi del tutto e i soggetti hanno deciso di suonare gli strumenti inusuali. Conseguentemente alla divisione in piccoli gruppi, i partecipanti non hanno più avuto incertezze e sono stati più solerti a creare un brano musicale rispetto all'ascolto iniziale svolto insieme. In special modo, alla fine del laboratorio tutti i soggetti hanno mostrato il loro sé, la loro personalità, e hanno saputo relazionarsi al sé degli altri creando armonia all'interno del gruppo.

Poche persone, considerando entrambi i gruppi analizzati, hanno riflettuto sulla caratteristica dello *swing*. Tuttavia è emersa la comprensione del significato del termine come richiamo all' "[...] esperienza fisica del passare del tempo, il ritmo pendolare e l'alternanza, combinata con il movimento intenzionale di un corpo e la sua forza" (Santi, 2018). Lo *swing* è stato trasposto dagli insegnanti nelle dinamiche che avvengono, e che devono avvenire, all'interno della scuola. I partecipanti hanno compreso che le relazioni, sia con gli altri colleghi sia con gli alunni, devono avere dei momenti altalenanti perché non ci sia una sovrapposizione e per ascoltarli attentamente.

Inoltre, è stato aggiunto che è necessario che l'ambiente sia caratterizzato dallo *swing* poiché ciascuno sia libero di esprimersi e possa decidere quando avvicinarsi, quando fermarsi per ascoltare gli altri, e quando allontanarsi. Per conseguire a tal fine, gli insegnanti devono attuare la capacità di esplorare l'ignoto e cogliere le opportunità che gli consentono di mantenere una postura aperta al cambiamento e all'ascolto reciproco. Il termine è stato accolto in maniera positiva tanto che, per esempio, un insegnante ha così affermato:

*“La parola che porterò con me nelle scuole e che vorrei che caratterizzasse il mio modo di essere insegnante è swing. E il jazz è Swing. L'immagine dello swing è sostanzialmente giocosa, è piena di divertimento, ballabile, orecchiabile, romantica”*  
(gruppo 1)

Tutti gli insegnanti al termine delle ore di laboratorio jazz, concordano su quanto sia importante saper usare e applicare l'*improvisation* in classe. Il suo significato è stato compreso ed è stato trasformato in un'ottica positiva. Un risultato rilevante si trae dalle

persone che inizialmente sono state scettiche riguardo a questo percorso. Queste ultime hanno notato come l'*improvisation* li abbia orientati “[...] verso quella *performance* unica e irripetibile” (Santi, 2018), la quale è stata la realizzazione del pezzo musicale in gruppo. Gli insegnanti hanno appreso che l'*improvisation* non è solo la capacità di cogliere gli imprevisti e saper reagire a questi, ma anche vederla come un’opportunità. In particolare una partecipante ha scritto:

*“Improvvisare in ambito educativo non significa essere impreparati. Improvvisare in ambito educativo significa essere aperti a evolvere, a fare propri linguaggi nuovi e accogliere gli imprevisti come situazioni fisiologiche e generative del vivere in una comunità di apprendimento.” (gruppo 1)*

### **2.3 L'improvisation che crea un ambiente sicuro**

Da queste opinioni, ne consegue che l'*improvisation* permette di uscire da schemi tradizionali per creare qualcosa di innovativo. Attraverso di essa è possibile vedere da punti di vista differenti la realtà quotidiana e affrontarla attraverso diverse modalità. Questi due, per gli insegnanti, sono strumenti che favoriscono l’inclusione. Lo hanno sperimentato durante i laboratori: coloro che non hanno mai suonato uno strumento musicale, si sono sentiti a proprio agio quando gli è stato proposto di esplorare e suonare gli strumenti che non hanno mai visto prima. In tal modo tutti hanno “[...] manifestato loro stessi in modi differenti” (Weinstein, 2016).

Si è confermata, dunque, la presenza del “*safe creativity environment*”, o come è stato chiamato durante i laboratori “*green room*”, che è stato uno degli obiettivi di Jimmy Weinstein fin dall’inizio. I soggetti non sono stati posti a livelli differenti nonostante qualcuno avesse frequentato il conservatorio, mentre qualcun’altro non ha mai suonato in vita sua. L’equità e la mancanza di distinzioni all’interno dell’ambiente ha fatto in modo che gli insegnanti sono stati incoraggiati ad esprimere la propria creatività.

Questa esperienza può essere trasportata anche all’interno delle classi: quando sono presenti bambini o ragazzi, non solo considerando coloro che hanno disabilità fisiche o mentali; ma anche soggetti che possono avere difficoltà a interagire con la

classe poiché stranieri. L'improvvisazione contribuisce a diminuire qualsiasi pregiudizio e accetta anche gli errori che possono accadere. Tuttavia perché sia presente l'*improvisation*, i partecipanti ritengono che sia necessario avere esperienza e un accumulo di conoscenze precedenti per utilizzarla al meglio. Quest'ultima riflessione è importante poiché dietro all'improvvisazione si nasconde una teoria di base che hanno appreso durante la prima parte del corso di formazione con le professoresse Marina Santi ed Eleonora Zorzi. L'*improvisation* non è, difatti, praticata a caso, ma implica molte competenze affinché si giunga ad una classe-comunità e ad una "[...] performatività collettiva" (Santi, 2018).

### ***3. Cosa si trae dagli elaborati***

Analizzando gli elaborati che sono stati forniti da tutti gli insegnanti di sostegno osservati ai laboratori jazz, sono emersi dei punti interessanti per questa ricerca. Tutti gli otto principi, anche se qualcuno meno di altri, è presente all'interno dei testi. In complesso, i soggetti hanno riconosciuto che questi principi hanno influenzato in modo positivo l'esperienza vissuta all'interno dei laboratori. Di conseguenza, tale percorso di formazione ha fatto riflettere i partecipanti su alcune modalità di intervento e di azione a cui prima non avrebbero mai pensato.

La maggior parte degli insegnanti, alla fine di questo percorso, ha dimostrato un cambiamento di approccio nei confronti della *PedagoJazz* e dei suoi principi. Se all'inizio sono stati scettici e incerti a riguardo, alla fine sono rimasti colpiti positivamente ed entusiasti. Questi corsi hanno permesso di trasformare le posture rigide e i pregiudizi, in atteggiamenti più inclusivi da utilizzare in classi future o in altri contesti educativi in cui gli insegnanti si troveranno. I valori e le nuove strategie di azione che sono stati colti, potrebbero concorrere "[...] al cambiamento del contesto educativo del quale gli stessi docenti fanno parte" (Camedda, Santi, 2016).

Prima di tutto, gli insegnanti hanno colto l'importanza di trasformare l'ambiente classe comune in un "*safe creativity environment*", nel quale ognuno si deve sentire incoraggiato a dare tutto sé stesso senza sentirsi giudicato. È "[...] un luogo dove tutti sono accettati equamente a prescindere dal livello di intelligenza o abilità" (Weinstein, 2016). Questo luogo ammette la creazione di una classe-comunità e per i partecipanti è

chiaro che non deve essere costruito solo con gli alunni ma anche con i colleghi. Come è stato fatto durante le otto ore di laboratorio, gli insegnanti hanno appreso l'importanza di offrire questo luogo sicuro in cui ognuno possa esprimere le proprie opinioni, anche se contrastanti.

È importante aggiungere che tutti gli insegnanti hanno ammesso di dover cambiare il proprio atteggiamento. La maggior parte si è concentrata soprattutto sul legame da riformare nel rispetto dei propri alunni. In realtà, come hanno colto solo una parte dei partecipanti, è altrettanto importante la relazione con gli stessi colleghi. Non è solo una buona relazione con i bambini ad essere “[...] il cardine per la costruzione della loro identità personale e la loro motivazione ad imparare” (Klibthong et al., 2014), ma anche sono le solide relazioni tra gli insegnanti che contribuiscono alla creazione del “*safe creativity environment*”.

Molti insegnanti, riflettendo sull'importanza di mantenere delle relazioni solide, si sono associati la caratteristica dello *swing*. Essi hanno compreso che le relazioni devono avere momenti altalenanti: è necessario lasciare decidere alle persone quando restare, quando vogliono andarsene, o quando hanno bisogno di parlare e dunque fare una pausa per ascoltarle apertamente. Soprattutto con alunni che si sentono esclusi, è importante lasciarli esprimere per rispondere al meglio alle loro esigenze. Approcciarsi in tale modo, significa essere disposti al dialogo poiché ci si ascolta in modo profondo reciprocamente senza sovrapporsi.

Parlando di relazioni con gli altri, tutti diversi dal proprio sé, si apre l'argomento della collaborazione e del supporto reciproco. I partecipanti concordano sul fatto che questi due elementi sono fondamentali per lavorare in un team. La collaborazione e il supporto devono essere tenuti presenti per il futuro, insieme agli altri principi, per migliorarsi. Non è necessario ogni volta svolgere gli esercizi di fiducia, come hanno eseguito gli insegnanti durante i laboratori, ma ciò che conta è il significato che nascondono. Gli esercizi sono utili per introiettare l'apertura e l'ascolto verso l'altro, così che ci siano la collaborazione e il supporto nei confronti di ogni diversità.

In concomitanza con la collaborazione e il supporto, c'è la fiducia. Gli insegnanti devono sapersi fidare dei propri colleghi e anche supportarli in ogni scelta che si vuole prendere. Essi aggiungono che se la collaborazione, la fiducia e il supporto fossero applicati, porterebbero solo ad un'influenza positiva all'interno delle scuole o in

altri contesti educativi. Migliorando la comunicazione e la relazione che deve esistere nel team di insegnanti, si agevolano anche le pratiche svolte in classe. Parlare e ascoltarsi a vicenda sono atteggiamenti fondamentali perché si possano svolgere progetti in serenità. Inoltre, gli alunni saranno più coinvolti e determinati a collaborare con gli insegnanti se percepiscono una postura *cool* nei loro confronti.

Possedere il carattere *soul* per gli insegnanti è fondamentale poiché consente di percepirsi profondamente e relazionarsi agli altri in modo pacifico. Il significato di questo elemento è stato colto dagli insegnanti. Esso è importante da portare anche in classe e in una futura scuola per realizzare solide relazioni. Durante il laboratorio jazz, il *soul* ha consentito agli insegnanti di sostegno di dire i propri pensieri e riflessioni davanti a tutti. Ritorna qui l'importanza del dialogo che gli insegnanti devono attuare sia con gli alunni sia con i colleghi stessi affinché possano dire le proprie opinioni come hanno fatto al corso. Ascoltando i pensieri contrastanti e accettandoli, in questo modo si può giungere all'elaborazione di uno scopo comune e attuarlo.

Gli insegnanti di sostegno comprendono che ci sia una difficoltà a trasportare questi atteggiamenti nelle scuole. Se riuscissero a portarli, notano quanto essi siano complicati da applicare con gli alunni, soprattutto perché ognuno è diverso dall'altro. Ne consegue che gli insegnanti suggeriscono di continuare a proporre questi laboratori ai futuri insegnanti o ad altri professionisti. In tale modo possono lavorare con colleghi già educati alla *PedagoJazz* e alla sua idea di inclusione, così che sia più facile attuare cambiamenti migliorativi nei contesti scolastici.

### ***3.1 L'inclusione anche fuori da scuola***

Come ugualmente Ferrara afferma (2020) “[...] l’attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l’innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione”. Ciò indica che non devono essere educati solo gli insegnanti a queste riflessioni inclusive, ma anche altri professionisti o altre figure della vita personale di bambini o ragazzi che sono esclusi. Qualsiasi soggetto che collabori con le scuole può apprendere queste idee e applicarle nella vita reale. Inoltre, i valori e gli obiettivi a cui tende la *PedagoJazz*, devono diventare valori della quotidianità a cui tendere affinché si crei una comunità inclusiva.

Se la *PedagoJazz* viene appresa e compresa totalmente, si giunge ad affermare che “[...] non possiamo sapere in anticipo ciò che gli insegnanti devono sapere, al fine di insegnare; né quello che gli studenti hanno bisogno di sapere per imparare” (Santi, 2018). Ciò che importa è vivere il presente contesto classe e far emergere anche i contrasti, che possono derivare dalla partecipazione condivisa di esperienze didattiche. In tal modo, possono emergere momenti unici e irripetibili poiché vissuti in quel momento. Per dar prova di queste affermazioni si riporta un’opinione di un insegnante che ha partecipato a tutti e tre i laboratori, e così ha riflettuto sull’esperienza:

*“Credo che l’esperienza di laboratori come questi sia fondamentale per ampliare il bagaglio di conoscenze personali dal punto di vista professionale, e per mettersi in discussione, uscire dagli schemi, allenarsi ad improvvisare, e migliorarsi nel saper lavorare in team dal punto di vista personale e delle life skills.” (Gruppo 7)*

Uscire dagli schemi è un altro atteggiamento che è stato colto appieno dagli insegnanti. Dopo aver suonato degli strumenti mai conosciuti precedentemente, hanno potuto esplorare nuovi oggetti ma anche loro stessi. Toccare e, successivamente, suonare uno strumento ignoto, gli ha permesso di aprire la mente e domandarsi in quanti modi si potesse suonare quello strumento. Questa tecnica è importante saperla usare anche in classe, dove non può accadere sempre ciò che ci si aspetta e quindi è necessario “[...] mantenersi aperti ai cambiamenti, a eventi imprevisti, a relazioni umane e sociali caratterizzate da una dinamicità fluida” (Santi, Zorzi, 2015).

Non avere sempre uno schema fisso ma reagire agli stimoli che provengono dal contesto, e dal momento che si sta vivendo, è importante per la *PedagoJazz*. Difatti, l’improvvisazione permette di esplorare l’ignoto e, di conseguenza, di pensare a vie alternative per agire o per comunicare con i propri alunni e colleghi. Essa è una pratica che stimola al potenziale creativo di ciascuno ed è analoga alle “[...] principali funzioni e caratteristiche del cervello umano come multitasking, polimorfismo, plasticità e modificabilità sistemica” (Santi, 2018). Tali caratteristiche sarebbero utili anche in ambito educativo aspirando a potenziare “[...] la generatività nello sviluppo umano” (ibidem). Ciò significa che ogni processo educativo dovrebbe tenere in considerazione

che esistono sia eventi lineari sia quelli imprevedibili, ma che da entrambi i casi si possa apprendere qualcosa.

Non solo a scuola, ma anche nella vita quotidiana bisogna “[...] imparare ad aprirsi alla categoria del rischio, dell’imprevisto, accettandole come opportunità di crescita, di miglioramento” (Santi, Zorzi, 2015). Attraverso le nuove tecniche inclusive, compresa la *PedagoJazz*, si può modificare il contesto sociale, dalle strategie didattiche alle politiche. Queste tecniche consentono di sviluppare “[...] riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze” (Ferrara, 2020). Le riflessioni non devono essere recepite e comprese solo in ambito educativo, ma anche dall’intera società in continua trasformazione. Alcuni insegnanti di sostegno hanno sottolineato che ascoltare, ad esempio, brani jazz, permette di trattare temi che riguardano argomenti poco discussi in classe ma che sono importanti.

Come fa notare Santi (2014b) “[...] il contesto è l’elemento cardine da prendere in considerazione nelle sue potenzialità e limiti, nei sentieri e nei confini”. Ciò significa che la realtà deve essere la base da cui partire affinché si apprenda veramente. Essa deve essere considerata in ogni suo aspetto: che possa generare opportunità o impedimenti. Gli insegnanti dovrebbero imparare a raccogliere dal contesto di vita quotidiana elementi che possono suggerirgli ogni possibilità di azione. L’educazione non deve essere sconnessa dalla realtà poiché essa è ricca di esperienze diverse da cui si possono trovare modi di agire e operare ugualmente a scuola.

È necessario accogliere il cambiamento e vederlo come un’occasione di miglioramento e di aiuto per lo sviluppo umano. È vero che esso può comportare delle conseguenze positive o negative, ma l’atteggiamento che la *PedagoJazz* insegna, aiuta a fronteggiare ogni condizione. La didattica suggerita dalla *PedagoJazz* invita gli insegnanti a non aver paura di sbagliare e che i cambiamenti che avvengono nella società non permettono sempre di seguire la tradizione. Il neologismo suggerisce di tenere in considerazione pratiche tradizionali, ma adottare un “[...] ex-attamento” (Santi, Ruzzante, 2016) che per andare oltre a tali pratiche e aprirsi all’ignoto.

Avere un atteggiamento ex-attivo significa dunque possedere la capacità di *improvisation*. Quest’ultima permette non solo di accettare situazioni imprevedibili, ma anche di aprirsi alle possibilità. Gli insegnanti, ma anche la società, dovrebbero abbandonare l’idea tradizionale di apprendere e, al contrario, optare per un modello più

dinamico di apprendimento. Quest'ultimo è un circolo continuo tra insegnamento e apprendimento poiché consente agli alunni di partecipare attivamente e non subire passivamente la lezione.

Questo dovrebbe valere anche per alunni aventi disturbi o disabilità, che siano fisici o psicologici. Soprattutto questi ultimi, devono avere la possibilità di essere agenti a scuola, per essere introdotti successivamente e agire anche nella vita quotidiana. Se le persone con disabilità si trovassero nelle condizioni di partecipazione attiva, si promuoverebbero le loro capacità e potenzialità creative. “[...] Promuovere la partecipazione significa infatti creare le condizioni per “far spazio” e generare l’agio che consente ad ogni sistema di funzionare, di agire” (Santi, Di Masi, 2017). Dunque gli insegnanti di sostegno, ma anche quelli curricolari, devono dare la possibilità di mettersi in gioco a tutti. In questo modo, le alterità e le diversità che compongono la società sono accettate e possono formare qualcosa di spettacolare e irripetibile.

JAZZING	FUSION	FREE	COOL
<p>Emergono due idee contrastanti tra tutti i partecipanti dei due gruppi osservati: da una parte chi ritiene che la musica sia importante e che si possa integrare alle discipline scolastiche. D'altra parte, alcuni insegnanti all'inizio sono stati scettici, in special modo nei confronti di come la musica jazz potesse essere utile all'interno dell'ambiente didattico. Tutti i partecipanti dimostrano di lasciarsi andare alla fine per far emergere la propria creatività.</p>	<p>Dalle riflessioni di tutti i partecipanti si evince la consapevolezza della diversità che caratterizza ciascuno. Queste diversità messe insieme formano qualcosa di spettacolare e irripetibile. Emergono pensieri che si soffermano sull'uso del jazz come strumento per introdurre degli argomenti, quali ad esempio l'intercultura e l'accettazione delle diversità e gli stereotipi. Alcuni partecipanti accostano all'elemento del <i>fusion</i> la capacità del jazz di creare una comunità inclusiva e di essere fonte di interdisciplinarietà a scuola.</p>	<p>Sperimentando la mancanza di pregiudizio durante le ore di laboratorio, gli insegnanti si sono sentiti liberi di esprimersi sia a livello musicale sia a livello di pensiero. Essi vogliono costruire un "<i>safe creativity environment</i>" accogliendo anche gli studenti che hanno difficoltà ad esprimersi. Ciò comporta la capacità dell'insegnante di proporre e usare strumenti diversi dal solito per lasciare gli alunni comunicare come desiderano senza pregiudizi o stereotipi.</p>	<p>Dagli elaborati di ogni partecipante, di entrambi i gruppi esaminati, affiora la necessità di imparare ad ascoltare sé stessi e gli altri insegnanti in modo profondo, e capire la differenza rispetto al semplice "sentire l'altro", che è più superficiale. I partecipanti riflettono sull'importanza di ascoltare i propri alunni così da migliorare la sintonia e la performance in classe.</p>
GROOVE	SOUL	SWING	IMPROVISATION
<p>Dagli elaborati si estrapolano riflessioni diverse, ma, contemporaneamente, tutte conducono ad un unico pensiero comune: trasportare quella esperienza improvvisativa e la musica jazz come strumento da portare in classe e da utilizzare nella vita quotidiana e scolastica. Pochi insegnanti vedono nel groove una similarità con pratiche educative che implicano la collaborazione.</p>	<p>Ciascun insegnante, nonostante l'incertezza iniziale, una volta presa sicurezza e tolto l'imbarazzo hanno mostrato loro stessi. Soprattutto lo hanno fatto nell'ultima parte creativa del laboratorio, attraverso l'esplorazione degli strumenti mai visti precedentemente.</p>	<p>Nonostante si percepiscono le divergenze tra gli stessi insegnanti, si coglie il tentativo da parte loro di collaborare e cercare di costruire relazioni per eseguire al meglio gli esercizi richiesti. In futuro questo si traspone nella capacità da parte degli insegnanti di costruire solide relazioni sia con i futuri studenti sia con i colleghi.</p>	<p>Tutti gli insegnanti alla fine delle ore concordano che è importante saper usare l'improvvisazione in classe. Questa è riconosciuta come un'opportunità in cui si offrono punti di vista nuovi e pratiche nuove da sperimentare. Per altri insegnanti l'improvvisazione è la creazione di schemi inconsueti e una visione nuova della realtà quotidiana. Tuttavia affermano anche che è necessaria l'esperienza e l'accumulo di conoscenze per poterla applicare. Si concorda con il fatto che essa permetta l'inclusione in ambito educativo.</p>

(Tabella 3- Elaborati dei gruppi 1 e 7)

## Conclusioni

La società contemporanea è caratterizzata da continue trasformazioni e cambiamenti sia in ambito sociale, sia politico e sia culturale. Specialmente in Italia, si è osservata come “[...] la lista dei provvedimenti legislativi dimostra chiaramente l’attenzione data [...] all’integrazione degli alunni disabili e [...a quelli] aventi bisogni educativi speciali” (D’Alessio, 2017). Per rispondere alle conseguenze che derivano dai cambiamenti sociali, il contesto educativo può essere uno delle soluzioni. Ferrara (2020) mette in luce come i processi sia dell’insegnamento sia dell’apprendimento “[...] siano influenzati dalla qualità inclusiva dei docenti e del contesto, nonché dalla percezione che i discenti hanno della stessa”. Il contesto scolastico può fare il primo passo accettando le trasformazioni che avvengono e non ignorare soluzioni alternative. Ciò significa che la scuola deve essere una dei primi contesti sociali adatta a condividere e promuovere una nuova prospettiva educativa.

Soprattutto oggi sorge il problema dell’inclusione. Nonostante i programmi internazionali abbiano proposto iniziative per raggiungere tale obiettivo, la strada per arrivarci è ancora lunga. La scuola deve cogliere “[...] le differenze individuali di ognuno quale sfida, potenziale e opportunità per lo sviluppo di tutti” (Santi, 2014b). Affinché ciò avvenga la scuola non solo deve accogliere le trasformazioni e i cambiamenti, ma anche aprirsi alla relazione con le diversità e alterità. Come mettono in evidenza Santi e Di Masi (2017) “[...] nei documenti emessi dalla Comunità Internazionale [...] l’inclusione è assunta come un valore positivo e viene promossa come meta fondamentale auspicabile”.

Data l’importanza dell’inclusione all’interno delle scuole, questa ricerca esplorativo-qualitativa è sorta dall’interesse di metodologie e strategie che consentissero lo sviluppo della prospettiva inclusiva all’interno degli ambienti educativi. In particolar modo, la *PedagoJazz* è stata ritenuta lo strumento più rilevante e funzionale per consentire la condivisione di nuove proposte da attuare. Il neologismo “[...] sfrutta la metafora musicale per evocare nuovi tratti di una educazione in jazz” (Santi, 2018) e sfida le strategie tradizionali per aprirle a nuove prospettive. Da questa innovativa proposta è conseguita la domanda per questa ricerca. Si è voluto esplorare come lo

strumento del jazz sia inserito all'interno dell'educazione inclusiva e come sia condiviso negli ambienti educativi.

Per questa ricerca esplorativa di tipo qualitativo, sono stati presi in considerazione dei corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno svolti a Padova. A questi corsi hanno aderito insegnanti di sostegno di ogni grado scolastico: scuola dell'infanzia, scuola secondaria di primo e secondo grado. Tali gradi scolastici appartengono a due istituti padovani, che sono l'istituto Maria Ausiliatrice e il Don Bosco. In questi corsi di formazione sono comprese delle ore di lezione teorica, le quali sono state tenute dalle professoressa Marina Santi ed Eleonora Zorzi. In queste ore le docenti hanno trattato il tema della *PedagoJazz* e della figura dell'insegnante improvvisatore. In seguito, sono stati svolti tre laboratori: uno di Dance Ability, uno di Teatro e uno di Jazz. Sia le lezioni teoriche sia quelle laboratoriali sono state svolte dentro alle aule dei due istituti. I gradi scolastici non sono stati mescolati fra loro, ma sono stati mantenuti divisi. Successivamente, gli insegnanti appartenenti a ciascun grado sono stati suddivisi a loro volta in gruppi. Ciò ha permesso di organizzare i turni affinché tutti i gruppi di insegnanti seguissero i tre laboratori senza sovrapporsi.

Per rispondere alla domanda di ricerca è stato seguito solo il laboratorio jazz attraverso delle osservazioni partecipative. Due musicisti jazz, Jimmy Weinstein e Liliana Santon, hanno condotto queste ore laboratoriali di jazz. Essi hanno esplicitato ai partecipanti il rapporto esistente tra il jazz e l'educazione e il significato di quello che hanno chiamato un "*safe creativity environment*". Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno cominciato a promuovere questa iniziativa all'interno delle scuole dal 2002. Dopo aver istituito la loro scuola *Traveling School PlayJazz*, insieme ad altri musicisti jazz, hanno ritenuto importante diffondere la loro proposta. Dopo essere venuti in Italia, hanno iniziato a collaborare con l'Università di Padova e, insieme alla professoressa Marina Santi, hanno deciso di proporre questi laboratori anche per gli insegnanti. Da precedenti studi da parte della professoressa, è stato concepito il neologismo della *PedagoJazz*.

Durante i laboratori, agli insegnanti è stato chiesto di svolgere esercizi fisici, di ascolto, di esplorazione e creatività, tutti i quali sono stati specificati nei capitoli precedenti. Per tutta la durata di questi laboratori gli insegnanti hanno partecipato a tutti gli esercizi proposti al fine di comprendere lo scopo di questa formazione. Per ciascun

gruppo si sono messe a disposizione otto ore di laboratorio jazz, i quali sono stati svolti nei mesi intercorsi tra Febbraio e Maggio. Al termine del percorso Jimmy Weinstein e Liliana Santon hanno invitato i partecipanti a inviargli un breve elaborato in cui scrivessero, come ritenessero meglio, delle riflessioni riguardanti il laboratorio.

Al termine delle osservazioni partecipative, per raccogliere e analizzare i dati sono state costruite due tabelle. In queste sono stati inseriti gli otto principi della *PedagoJazz* e le rispettive domande che hanno permesso di comprendere se tutti i principi fossero sorti all'interno dei laboratori jazz. Nelle due tabelle sono stati analizzati, in special modo, due gruppi di scuola secondaria di primo grado: uno appartenente all'istituto Maria Ausiliatrice (Gruppo 1), e l'altro all'istituto Don Bosco (Gruppo 7).

In seguito alla raccolta e all'analisi dei dati delle osservazioni, è stato rilevante anche leggere i testi che gli insegnanti di sostegno hanno mandato per e-mail a Jimmy e Liliana. Per raccogliere ed estrapolare dei risultati utili a questa ricerca, è stata costruita un'ulteriore tabella. All'interno di essa sono stati posti gli otto principi, come è stato fatto per le due tabelle precedenti. Rispetto a queste ultime due tabelle, la terza tabella ha percepito se fossero presenti gli otto principi in base alle dichiarazioni dei partecipanti. Ciò significa che quest'ultima ha identificato la presenza dei principi della *PedagoJazz* basandosi sulle prospettive soggettive degli insegnanti e non in base alle osservazioni svolte.

Attraverso la costruzione delle tabelle, e la dettagliata analisi dei dati, si possono trarre delle conclusioni per rispondere alla domanda di ricerca. Un primo elemento importante è che questi laboratori hanno cambiato le posture rigide della maggior parte degli insegnanti di sostegno che hanno partecipato ai laboratori. Nonostante all'inizio ci siano state idee scettiche riguardo all'utilità della musica in ambito educativo, dopo aver seguito le ore laboratoriali, il jazz è stato visto sotto una luce positiva. Inizialmente esso è stato considerato un genere musicale complesso a tal punto da essere comprensibile solo da poche persone. Al contrario, una volta seguite le lezioni teoriche e pratiche, è stato riscoperto come un genere adatto a tutti. Il jazz, difatti, è “[...] una dimensione generativa di condivisione nel fare musica” (Santi, 2018), ossia esso può essere suonato e ascoltato da chiunque.

Per i laboratori che sono stati proposti, non c'è stata alcuna necessità di essere musicisti per poter fare jazz poiché per Jimmy e Liliana è più importante esporsi al rischio ed esplorare l'ignoto. Queste capacità sono connesse alla capacità di improvvisare, che è stata affrontata ai laboratori jazz. Il principio dell'*improvisation* consente di osservare la realtà quotidiana da punti di vista differenti. Ne consegue che il “[...] *teacher-as-improvisor*” (Weinstein, 2016) consente agli alunni di guardare la realtà con occhi diversi e saperla esplorare in modo profondo anche quando sembra di conoscerla già. “[...] L'improvvisazione spinge a vivere il presente” (Santi, Zorzi, 2020) attraverso la continua ricerca di opportunità e l'accettazione del rischio. Quest'ultimo è stato provato attraverso gli esercizi svolti durante i laboratori jazz ed è stato considerato fondamentale per superare i propri limiti ed esplorare ciò che non si conosce.

Se la scuola e gli alunni accettano il rischio e il superamento dei propri limiti, allora si può dire che accettano un modello più dinamico che supera quello tradizionale trasmissivo. Come sottolinea ugualmente D'Alessio (2017) “[...] un sistema inclusivo è tale quando intraprende un processo di cambiamento ed è pronto ad apprendere dalle situazioni problematiche”. Grazie alla *PedagoJazz* si possono abbattere le barriere che impediscono la partecipazione attiva degli alunni con disabilità. Essa è, inoltre, un valido contributo per una formazione più completa per qualsiasi insegnante appartenente a qualsiasi grado scolastico.

Per rispondere alla domanda di ricerca, si può giungere alle seguenti conclusioni. Gli insegnanti di sostegno, che hanno partecipato ai corsi di formazione, hanno ritenuto interessante la conoscenza della *PedagoJazz* e delle sue idee. Essere stati coinvolti in questi tre laboratori proposti, li ha aiutati a cambiare le loro posture rigide. In particolare, il laboratorio jazz, ha messo in evidenza la potenzialità di adottare il jazz e i suoi principi all'interno di pratiche didattiche.

Gli insegnanti stessi hanno riconosciuto l'efficacia della *PedagoJazz* in ambito educativo. Tutti hanno convenuto che ci fosse un collegamento tra l'educazione e la *PedagoJazz*. Hanno aggiunto quanto sia importante condividerla con tutti, anche con coloro che non fanno parte del sistema scolastico. Il jazz è stato, dunque, collocato all'interno della prospettiva promossa dall'educazione inclusiva. Esso è considerato come un valido strumento che permette di raggiungere il fine dell'inclusione. Inoltre,

questo è stato ritenuto dagli insegnanti adattabile sia in contesti scolastici sia in quelli extra-scolastici.

In tale senso non è solo la scuola a doversi impegnare a sfruttare i valori e i principi proposti dalla *PedagoJazz*, ma anche gli altri contesti sociali, comprendenti anche quelli economico e politico. Tutti possono contribuire all'” [...] aumento di opportunità di educazione equa per le persone con disabilità” (Santi, Di Masi, 2017). Ciò significa che, non solo attraverso i corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno, ma anche con altri provvedimenti, si può favorire l'inclusione. In questo modo le persone che soffrono di disturbi e disabilità possono realizzare la propria persona e identità. Essi possono sviluppare la propria “[...] *agency*” (D'Alonzo, 2019), come è definita nel *Capability Approach*, costruirsi le proprie conoscenze e sentirsi inclusi nella società fino in età adulta.

## Bibliografia

Booth, T., Ainscow, M. (2014) *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Città di Castello, Grafiche.

Camedda, D., Santi, M. (2016) 'Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno', *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149.

D'Alessio, S. (2011) *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotherdam, Sense Publisher.

D'Alessio, S. (2015) 'Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive', *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 119-127.

D'Alessio, S. (2017) 'Sviluppare dei sistemi universitari inclusive. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli student con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies', In M., Santi e D. Di Masi, (a cura di) *InDeEP University*, 43-60, Padova: Padova University Press.

D'Alonzo, L. (2014) *Ontologia Special Education*, Lecce, Pensa Multimedia.

D'Alonzo, L., Zanfroni, E., Folci, I. (2014) 'La dimensione fenomenologica', In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*, 33-86, Bari, Pensa Multimedia.

D'Alonzo, L. (2019) *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia, Morcelliana.

Di Masi, D., Santi, M. (2012) 'Polişofia: A P4C Curriculum towards Citizenship Education', in M., Santi e S. Oliviero (a cura di) *Educating for Complex Thinking trough Philosophical Inquiry*, 151-167, Napoli, Liguori.

Dovigo, F. (2015) 'Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno', *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 277- 290. [doi: 107346/-fei-XIII-02-15](https://doi.org/10.7346/-fei-XIII-02-15)

Ferrara, G. (2020) 'La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva', *Italian Journal of Disability Studies*, 8(2), 259- 277. [DOI: 10.7346/sipes02202017](https://doi.org/10.7346/sipes02202017)

Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. (2014) 'Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva', *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(11), 157- 175.

Ianes, D., Demo, H., Dell'Anna, S. (2020) 'Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges', *Prospects* 49, 249- 263. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>

Klibthong, S. et al. (2014) 'The Relationship Between Quality Early Childhood Programs and Transition Services in Inclusive Education of Young Children', *Asian Journal of Inclusive Education*, 2(1), 35-55.

Santi, M., Ghedin, E. (2012) 'Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale', *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 99-111.

Santi, M. (2014a), 'Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile', in L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*, 13-32, Bari, Pensa Multimedia.

Santi, M. (2014b), 'Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo', *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 191-210.

Santi, M. (2015), 'Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico', *Studium Educationis*, 16 (2), 103-113.

Santi, M., Zorzi, E. (2015) 'L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: Potenzialità per l'educazione di oggi e domani', *Itinera. Rivista di filosofia e teoria delle arti*, 10(2015), 351-361.

Santi, M. (2016), 'Educational as jazz: a Framework to escape the monologue of teaching and learning', in M. Santi e E. Zorzi (a cura di) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, 3-27, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Santi, M., Ruzzante, G. (2016) 'Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità', *Italian Journal of Special for Inclusion*, 4(2), 58-74.

Santi, M., Di Masi, D. (2017) *InDeEP University*, Padova: Padova University Press.

Santi, M. (2018) 'Pedagojazz: un neologismo tra metafora e provocazione', in S. Olivieri (a cura di) *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, PensaMultimedia, 57-64.

Santi, M., Zorzi, E. (2020) 'Toward jazzing society? Improvisation as capability in inclusive education', *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 13-32.

[DOI: 10.7346/sipes02202001](https://doi.org/10.7346/sipes02202001)

Terzi, L. (2013) 'Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach', *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 41-59.

Zorzi, E., Santi, M. (2016) 'Teacher as Improviser: a Jazz perspective for reciprocal learning', in M. Santi e E. Zorzi (a cura di) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, 177-203, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Zorzi, E., Camedda, D., Santi, M. (2018) ‘Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative’, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100. [DOI: 10.7346/sipes-01-2019-09](https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-09).

Zorzi, E. (2020) *L'insegnante improvvisatore*. Napoli, Liguori Editore.

Zorzi, E., Ballandi, V. (2022) ‘Avanguardie Educative (Indire): Jazz e Inclusive?’, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 169-179. [DOI: 10.7346/sipes-02-2022-16](https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-16)

Weinstein, J. (2016) ‘A Safe Creativity Environment’, in M. Santi e E. Zorzi (a cura di) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, pp. 49-61, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.